



**14.º Curso de Mestrado em Relações Interculturais**

**Clarinda Isabel Soares da Silva**

**Preconceitos etnoculturais: meio rural e meio urbano  
Contributo para a educação intercultural**

**Trabalho realizado sob:**

**Orientação - Professora Doutora Manuela Malheiro**

**Co-orientação - Professora Doutora Joana Miranda**

**Lisboa, 2007**

**UNIVERSIDADE ABERTA**

**Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais**

**Clarinda Isabel Soares da Silva**

**Preconceitos etnoculturais: meio rural e meio urbano  
Contributo para a educação intercultural**

**Investigação apresentada para a obtenção do grau de Mestre  
no âmbito das Relações Interculturais**

**Trabalho realizado sob:**

**Orientação - Professora Doutora Manuela Malheiro**

**Co-orientação - Professora Doutora Joana Miranda**

**Lisboa, 2007**

## **AGRADECIMENTOS**

Os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a elaboração e concretização deste trabalho de investigação:

- Às Professoras Manuela Malheiro Ferreira e Joana Miranda manifesto o meu especial apreço pela orientação, pelo apoio, disponibilidade, paciência e empenho demonstrados perante as minhas hesitações e dúvidas ao longo do estudo.
- Às Doutoras Rosário Ramos e Elisabete Carolino pela ajuda a nível do tratamento estatístico e por todo o apoio demonstrado.
- Aos Conselhos Executivos dos três Estabelecimentos de Ensino e aos Directores de Turma das turmas inquiridas.
- Aos alunos que responderam ao pré-teste e ao questionário final, sem os quais não seria possível a realização deste estudo.
- Às Sras. D. Conceição e D. Leonor, por toda a atenção e simpatia que sempre demonstraram para comigo.
- Ao “secreto” grupo de amigos que acreditando em mim, me empurrou para esta aventura e me fez reconhecer que a força que possuímos vai muito, para além do que supomos.
- Em especial aos meus verdadeiros amigos, que nos momentos menos bons estiveram presentes, em particular à Cristina e à Rute por todo o apoio, ajuda e compreensão manifestados ao longo destes meses. E também à Anabela, à Alexandra, ao Victor e ao Nuno.
- Ao apoio incondicional dos meus pais, que apesar de necessitarem da minha presença e ajuda, tantas vezes abdicaram dela e me encorajaram a continuar.

A todos muito obrigada!

## RESUMO

A sociedade contemporânea revela-se indiscutivelmente pluricultural. A crescente globalização, a abertura das fronteiras no espaço europeu, o desenvolvimento das comunicações e a mobilidade das populações originam fenómenos que incrementam os contactos entre povos e culturas.

A diversidade étnica e cultural da sociedade reflecte-se nas nossas escolas e, como tal, esta nova realidade coloca novos desafios aos intervenientes no sistema educativo, criando a necessidade de institucionalizar políticas e práticas multiculturais. Assim, a escola deve respeitar e acolher as diferenças culturais, étnicas, linguísticas e outras e promover a autoconfiança e a auto-estima das crianças, impulsionando interações livres de preconceitos e adequadas para gerar entendimento e cooperação entre todos.

O objectivo do nosso estudo é reflectir sobre os estereótipos e preconceitos etnoculturais dos alunos de nacionalidade portuguesa, no meio rural e no meio urbano, face a quatro grupos cultural e etnicamente, diferentes do seu. A imagem que construímos do “outro” determina as nossas atitudes perante ele, esta, ao ser enviesada, fomentará o preconceito e dificultará a sua integração. No entanto, a consciencialização desta realidade possibilitará desenhar intervenções inibidoras da intolerância e da rejeição. A educação possibilitará superar alguns dos preconceitos que acompanham a sociedade do século XXI e promover a igualdade de oportunidades, o direito à identidade e o respeito pela diversidade.

O estudo está dividido em duas partes, a primeira aborda conceitos teóricos e algumas reflexões quanto às migrações, à intolerância e preconceitos e à educação intercultural; a segunda expõe o estudo empírico, designadamente a metodologia, tratamento e análise de dados (recolhidos junto a alunos de 5º e 9º anos de escolaridade, de duas escolas do ensino público e uma do ensino privado, em dois meios distintos, rural e urbano) e as conclusões.

Ao confrontarmos as hipóteses formuladas com os resultados obtidos, uma das conclusões é que os alunos se autoavaliam como pouco racistas mas avaliam os portugueses como sendo mais racistas. O índice de racismo calculado mostra-nos que não há diferenças estatisticamente significativas entre o meio rural e o meio urbano, embora em dois dos itens que o constituem elas existam, nomeadamente, na autoavaliação do sujeito e na avaliação dos portugueses (é no meio urbano que os alunos se consideram menos racistas e avaliam os portugueses como mais racistas).

De modo geral, das sete hipóteses formuladas apenas não se confirmou a

influência do ter ou não contacto com estrangeiros nos preconceitos dos alunos, uma vez que, os índices atitudinais calculados para os exogrupos em estudo não apresentam significâncias.

Ao chegar o termo sentimos que ao longo deste percurso foram surgindo outras perspectivas de análise, igualmente interessantes, para desenvolver em posteriores investigações.

## ABSTRACT

The contemporaneous society manifests itself as unquestionably pluricultural. The growing globalization, the opening of the borders, the communications development and the population mobility give rise to phenomena that increment the contact between people and cultures.

The ethnic and culture diversity of the society reflects in our schools and this way this new reality raises other new challenges to the agents of the educative system, creating the necessity of institutionalize multicultural politics and practices. This way, school has to respect and accept the cultural, linguistics and other differences and promote the children self confidence and self esteem, stimulating unprejudiced interactions appropriated to create perception and cooperation among everyone.

The aim of this study is reflecting about the stereotypes and prejudices of Portuguese students in a rural and urban environment, related to four groups ethnically and culturally different from his own group. The image that we build from “the other” determine our attitudes towards him, this image, as being distorted, will foment prejudice and difficult his own integration. Nevertheless, the perception of this reality will make possible to delineate interventions inhibitor of intolerance and rejection. Education will make possible to surpass some prejudices that follow-up the 21<sup>st</sup> century society and promote the equality of opportunities, the right to self identity and the respect for diversity.

This study is divided in two parts, the first one, expresses theoretical concepts and develop some reflections in what concerns to migrations, intolerance, prejudices and to intercultural education; the second part, exposes an empirical study: methodology, treatment, data analyses (collected near students from the 5<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade, from two state schools and one independent school in two distinct environments: rural and urban) and conclusions.

As we confront the formulated hypotheses with the obtained results, one of the conclusions is that students evaluate themselves as not much racists, but evaluate the Portuguese people as being racists. The calculated racism index, shows us that there are no differences, statistically significant, between rural and urban environment, however, in two of the items, the differences exist, namely in

the subject self-evaluation and in the Portuguese evaluation (is in the urban environment that students consider themselves less racists and evaluate the Portuguese people as more racists).

In a general way, from the seven formulated hypotheses, only the influence of having or not having contact with foreign people in students prejudices, didn't confirm, once that the atitudinal index calculated to the studied exogroups, doesn't present significances.

As we reach to an end we feel that during this path another analyses perspective arise, equally interesting, to develop in other investigations in this area.

## RÉSUMÉ

La société contemporaine est indiscutablement multiculturelle. La globalisation croissante, l'ouverture des frontières dans l'espace européen, le développement des communications et la mobilité des populations origine des phénomènes qui favorisent les contacts entre les peuples et les cultures.

La diversité ethnique et culturelle de la société se retrouve dans nos écoles et ainsi, cette nouvelle réalité pose de nouveaux défis aux intervenants dans le système éducatif, en créant la nécessité d'institutionnaliser des politiques et des pratiques multiculturelles. Cela étant, l'école doit respecter les différences culturelles, ethniques, linguistiques et d'autres et promouvoir l'auto confiance et l'auto estime des enfants, poussant des interactions réciproques sans préjugés et adéquates pour gérer le consensus et la coopération entre tous.

L'objectif de notre étude est de réfléchir sur les stéréotypes et préjugés des élèves de nationalité portugaise dans un environnement rural et urbain face à quatre groupes d'origine culturelle et ethnique différentes. L'image que nous construisons de l'«autre» détermine nos attitudes à son égard, et, dès lors, étant détournée, favorisera le préjugé et facilitera son intégration. Cependant, la prise de conscience de cette réalité permettra de définir des plans d'intervention inhibiteurs de l'intolérance et du rejet.

L'éducation permettra de dépasser quelques préjugés, qui vont de pair avec la société du XXI<sup>ème</sup> siècle, et promouvoir l'égalité d'opportunités, le droit à l'identité et le respect par la diversité.

L'étude se divise en deux parties: la première, où nous avons cherché à démontrer des concepts théoriques et développer quelques réflexions par rapport aux migrations, à l'intolérance et préjugés et à l'éducation interculturelle; la deuxième, expose l'étude empirique: méthodologie et traitement analyse des données récoltées auprès des élèves de la 5<sup>ème</sup> et de la 9<sup>ème</sup> années, de deux écoles de l'enseignement publique et une autre de l'enseignement privé, dans deux environnements différents, rural et urbain et les conclusions.

En confrontant les hypothèses formulées avec les résultats obtenus, une des conclusions est la suivante: les élèves s'évaluent eux mêmes peu racistes mais évaluent les portugais comme étant plus racistes. L'indice de racisme calculé nous montre qu'il n'y a pas de différences statistiquement expressives entre l'environnement rural et l'urbain, bien que dans deux des items que le composent elles existent, surtout dans l'auto évaluation du sujet et dans l'évaluation des



portugais (c'est dans l'environnement urbain que les élèves se considèrent moins racistes et qui évalue les portugais plus racistes).

D'une façon générale des sept hypothèses formulées, seule l'influence d'avoir ou de ne pas avoir contact avec les étrangers dans les préjugés des élèves, n'a pas été confirmée, vu que les indices des attitudes calculés pour les groupes d'immigrés en étude ne présentent pas d'expressivité.

Cependant, la fin arrivant, nous avons le sentiment que tout au long de ce parcours de nouvelles perspectives d'analyse tout aussi intéressantes, se sont révélées et justifieraient une postérieure investigation.

## ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

<b>ACIME</b>	Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais
<b>ACNUR</b>	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
<b>APEI</b>	Associação de Professores para a Educação Intercultural
<b>AMU</b>	Áreas Mediamente Urbanas
<b>APR</b>	Áreas predominantemente rurais
<b>APU</b>	Áreas predominantemente urbanas
<b>CEMRI</b>	Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais
<b>DGEBS</b>	Direcção Geral Ensino Básico e Secundário
<b>IEEI</b>	Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>M.E.</b>	Ministério da Educação
<b>MERCOSUL</b>	Mercado Comum do Sul
<b>NAFTA</b>	Acordo de Comércio Livre da América do Norte
<b>OIM</b>	Organização Internacional das Migrações
<b>OMS</b>	Organização Mundial Saúde
<b>OMT</b>	Organização Mundial de Turismo
<b>PALOP</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>SCOPREM</b>	Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
<b>SEF</b>	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
<b>SEM</b>	Sistema Estatístico Nacional
<b>UE</b>	União Europeia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Económico

## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b>	i
<b>Resumo</b>	ii
<b>Abstract</b>	iv
<b>Résumé</b>	vi
<b>Abreviaturas e símbolos</b>	viii
<b>Índice geral</b>	ix
<b>Índice de quadros</b>	xiv
<b>Índice de figuras</b>	xvii

<b>Introdução</b>	1
-------------------	---

## I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

<b>Capítulo I – Preconceitos e intolerância</b>	6
1. Identidade, Identidade Social e Relações Intergrupais	7
2. A intolerância: características, evolução e funções	14
3. O preconceito como base da desigualdade social	18
3.1. A natureza do preconceito	18
3.2. Evolução do preconceito	24
3.3. Causas do preconceito e da discriminação	27
3.3.1. - Abordagens históricas	28
3.3.2. - Abordagens socioculturais	29
3.3.3. - Abordagens situacionais	29
3.3.4. - Abordagens psicodinâmicas	30
3.3.5. - Abordagens cognitivas	30
3.4. O alvo do preconceito	33
4. Preconceito e discriminação na Europa	34
4.1. As “novas formas de expressão” do preconceito e do racismo	34
4.1.1. - Racismo simbólico e racismo moderno	35
4.1.2. – Racismo aversivo	36
4.1.3. - Racismo ambivalente	37
4.1.4. – Racismo subtil	39
4.1.5. - Racismo cordial	41
4.2. Relações Interétnicas na Europa	43
4.3. Medidas jurídicas e tratados para o combate à discriminação, ao racismo e à xenofobia, na UE	45
4.3.1. – Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia (EUMC)	46
5 Discriminação, xenofobia e racismo em Portugal	47
5.1 Os portugueses e o racismo	53

5.2.	Associações anti-racistas	55
5.2.1.	– Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI) - 3º relatório sobre Portugal	56
6.	Preconceito e discriminação entre as crianças	57
6.1.	Consequências do preconceito e da discriminação	59
6.2.	Formas de reduzir o preconceito e a discriminação	60
<b>Capítulo II - As migrações e a sociedade em mudança</b>		61
1.	Globalização, cidadania e migrações	62
2.	Migrações em diferentes escalas espaciais	67
2.1.	Tipos de migrações: migrações internacionais ou externas	67
2.2.	Migrações internas	72
2.2.1.	– A cidade enquanto contexto local de acolhimento dos (i)migrantes	73
3.	Evolução do fenómeno migratório em Portugal	82
3.1.	Breve retrospectiva histórica da imigração portuguesa no espaço intra-europeu	82
4.	Imigração em Portugal: dados recentes	88
4.1.	Imigração e as suas causas	89
4.2.	Evolução histórica	89
4.3	A nova vaga de imigração na transição para o século XXI	92
5.	União Europeia: imigrantes legais e clandestinos	95
<b>Capítulo III – Diversidade cultural e educação</b>		97
1.	A escola: fluxos migratórios e choques culturais -contextualização	97
2.	Definir educação intercultural e educação multicultural	100
2.1.	Origens do fenómeno multicultural	100
3.	Da educação monocultural à educação multicultural e intercultural	101
4.	Políticas multiculturais	103
5.	Educação inter/multicultural	108
6.	Pressupostos e objectivos gerais da educação intercultural	116
6.1.	Objectivos da educação intercultural	117
7.	Praticar a educação intercultural	121
7.1.	As políticas de educação face à diversidade cultural	120
8.	A educação intercultural em Portugal	126
8.1.	A interculturalidade na escola portuguesa	128
8.2.	O Sistema Educativo Português e o respeito pelo “outro”	130
9.	O professor e a diversidade cultural	135

9.1	O papel do professor	135
<b>II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</b>		142
	Introdução	142
<b>Capítulo IV – METODOLOGIA</b>		144
1.	Objecto de investigação	146
1.1.	Definição do problema de investigação	146
1.2.	Questões e objectivos da investigação	146
1.3.	Hipóteses da investigação	147
2.	Justificação do estudo	149
3.	Limitações do estudo	153
4.	Aspectos metodológicos do estudo	155
4.1.	Tipo de estudo	155
4.2.	População e amostra	156
4.2.1.	Processo de amostragem, justificação da escolha e dimensão da amostra	158
4.3.	Processo de recolha de informação	159
4.4.	Elaboração do instrumento de pesquisa	161
4.4.1.	Variáveis independentes	165
4.4.2.	Variáveis dependentes	166
4.5.	CrITÉrios de selecção dos grupos étnico-culturais do estudo	173
4.5.1.	Migração brasileira em Portugal	176
4.5.1.1.	Distribuição geográfica dos brasileiros	177
4.5.1.2.	As principais razões do fluxo migratório do Brasil para Portugal (1986-2004)	178
4.5.1.3.	A obtenção da nacionalidade portuguesa	178
4.5.1.4.	Perfil dos imigrantes brasileiros em Portugal	179
4.5.2.	Migração cabo-verdiana em Portugal	180
4.5.2.1.	Distribuição geográfica da comunidade cabo-verdiana em Portugal	181
4.5.2.2.	A inserção deste exogrupo no mercado de trabalho	183
4.5.2.3.	A diferenciação racial como factor de discriminação	184
4.5.3.	Migração chinesa em Portugal	185
4.5.3.1.	Em termos de distribuição geográfica	185
4.5.3.2.	Factores de atracção e de repulsão na origem desta migração	187
4.5.3.3.	A origem dos imigrantes chineses em Portugal	188
4.5.4.	Dispersão geográfica dos imigrantes chineses em Portugal	188

4.5.5. Migração de cidadãos europeus de leste (especialmente ucranianos) em Portugal	188
4.5.5.1. Motivação para a escolha de Portugal	188
4.5.5.2. Dispersão geográfica	189
4.5.5.3. Elevadas qualificações	189
4.5.5.4. Diferenciação étnica	189
4.5.5.5. Organização das comunidades	189
4.5.5.6. Questões polémicas	190
4.6. Procedimentos na aplicação do questionário	190
4.7. Procedimentos de recolha e tratamento de dados	192
4.8. Validade interna do estudo	193
4.9. Fiabilidade do estudo	193

## Capítulo V – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Caracterização das escolas	195
1.1. Caracterização da “Escola A”	195
1.1.1. Localização geográfica	196
1.1.2. As escolas do Agrupamento	196
1.1.3. Caracterização física	197
1.1.3.1. Instalações	197
1.1.2. Caracterização Humana	197
1.1.2.1. Pessoal Docente	197
1.1.2.2. Serviços Especializados de Apoio Educativo	197
1.1.2.3. Pessoal não docente	197
1.1.2.4. Alunos	198
1.1.2.5. Pais e encarregados de educação	199
1.1.2.6. Alunos com Apoio da Acção Social Escolar	199
1.1.2.7. Alunos com Necessidades Educativas Especiais	200
1.1.2.8. Alunos sem nacionalidade portuguesa	200
1.2. Caracterização da “Escola B”	204
1.2.1. Designação	204
1.2.2. Caracterização Física	205
1.2.2.1. O meio envolvente	205
1.2.2.2. Instalações	205
1.2.3. Caracterização humana	206
1.2.3.1. Corpo discente	206
1.2.3.2. Pais e encarregados de educação	206
1.2.3.3. Corpo docente e não docente	207

1.2.4.	Actividades de enriquecimento curricular	207
1.3	Caracterização da “Escola C”	207
1.3.1.	Designação	207
1.3.2.	Localização geográfica	208
1.3.3.	População do concelho	208
1.3.4.	Caracterização física	209
1.3.5.	Caracterização humana	209
1.3.5.1.	Corpo docente	209
1.3.5.2.	Corpo discente	209
1.3.5.3.	Pais e encarregados de educação	210
1.3.5.4.	Alunos com Apoio da Acção Social Escolar	210
1.3.5.5.	Alunos com Necessidades Educativas Especiais	210
1.3.6.	Actividades de enriquecimento curricular	210
2.	Caracterização da amostra	211
2.1.	Grau de parentesco com o encarregado de educação	214
2.2.	Nacionalidade	215
2.3.	Identifica-se (cor da pele)	216
2.4.	Grau de escolaridade dos pais e encarregados de educação	217
2.5.	Tipos de contacto com estrangeiros	220
3.	Análise por ano de escolaridade	225
3.1.	5ºAno	225
3.1.1.	Os imigrantes e a sua percepção da insegurança	224
3.1.2.	Os imigrantes e o trabalho	230
3.1.3.	Factores contributivos para uma mudança de atitude face aos estrangeiros	232
3.2.	9ºAno	235
3.2.1.	Os imigrantes e a sua percepção da insegurança	537
3.2.2.	Os imigrantes e o trabalho	238
3.2.3.	Factores contributivos para uma mudança de atitude face aos estrangeiros	241
4.	Autoavaliação e hetero-avaliação de atitudes racistas	243
5.	Adjectivos atribuídos ao endogrupo	248
5.1.	Os 10 adjectivos mais atribuídos a cada exogrupo pelo total da amostra	251
5.2.	Autoavaliação do endogrupo pelo total da amostra	254
7.	Análise de dados	257
8.	Análise e discussão dos resultados	303
	<b>CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS</b>	313
	<b>Glossário</b>	321
	<b>Referências Bibliográficas</b>	330

## Índice de Quadros

Quadro 2.1 – Evolução do número de imigrantes internacionais (1965-2000)	72
Quadro 4.1 - 1ª secção – Itens	168
Quadro 4.2 - 2ª secção – Itens	169
Quadro 4.3 - 3ª secção – Itens	169
Quadro 4.4 - 4ª secção – Itens	171
Quadro 4.5 - 5ª secção – Itens	172
Quadro 4.6 - Cidadãos com nacionalidade portuguesa nascidos no Brasil	179
Quadro 4.7 - Imigrantes com Autorização de Residência (AR) por sexo (2004)	183
Quadro 5.1 - Caracterização da população escolar estrangeira	201
Quadro 5.2- Distribuição por idades	201
Quadro 5.3 - Ano de escolaridade / Meio / Encarregado educação	214
Quadro 5.4 - Constituição do agregado familiar	215
Quadro 5.5 - Nacionalidade dos pais e Encarregado de Educação	219
Quadro 5.6 – Religião	220
Quadro 5.7 - Contactos estabelecidos com estrangeiros	220
Quadro 5.8 - Razões de contacto com estrangeiros	223
Quadro 5.9 - As leis portuguesas e os estrangeiros	230
Quadro 5.10 – Contributo dos estrangeiros para vida cultural de Portugal	230
Quadro 5.11 – Obtenção da nacionalidade portuguesa	230
Quadro 5.12 – Os imigrantes e o desemprego	231
Quadro 5.13 – Repatriação dos imigrantes ilegais em Portugal	231
Quadro 5.14 – Condição para uma fácil integração no país de acolhimento	231
Quadro 5.15 - Os alunos estrangeiros com escola própria	232
Quadro 5.16 - Aumento do número de imigrantes em Portugal	232
Quadro 5.17 – Relação afectiva com estrangeiro/a	233
Quadro 5.18 – Iniciativas de divulgação cultural	233
Quadro 5.19 – Divulgação gastronómica	233
Quadro 5.20 – Maior informação sobre países estrangeiros	234
Quadro 5.21 – Trocas de correspondência	234
Quadro 5.22 -Contributo dos exogrupos nos problemas sociais actuais	237
Quadro 5.23 - Contribuição dos estrangeiros para enriquecimento cultural do país	238
Quadro 5.24 - Contribuição dos desportistas	239
Quadro 5.25 – Os imigrantes e o desemprego	239
Quadro 5.26 - Repatriação de imigrantes ilegais	239
Quadro 5.27 - Desapropriação dos usos e costumes dos imigrantes	240
Quadro 5.28 - Exclusão/protecção dos imigrantes	240



Quadro 5.29 - Aumento nº imigrantes	241
Quadro 5.30 - Manter relação afectiva	241
Quadro 5.31 – Intercâmbio de costumes	241
Quadro 5.32 – Exposições gastronómicas por parte dos imigrantes	242
Quadro 5.33 - Maior informação sobre países de proveniência dos imigrantes	242
Quadro 5.34 - Existência de programas de amizade	242
Quadro 5.35 – Nº de vezes que o sujeito foi alvo de atitudes preconceituosas	245
Quadro 5.36 - Testemunho de casos de preconceito/discriminação	246
Quadro 5.37 - Atitudes para uma sociedade mais justa	250
Quadro 5.38 – Variáveis independentes/gosto pelo exogrupo	255
Quadro 5.39 - Gosto pelo exogrupo/Grau de semelhança entre os exogrupos e os portugueses	256
Quadro 5.40 - Sociabilidade entre portugueses e o exogrupo	257
Quadro 5.41 – Dificuldades de aprendizagem	259
Quadro 5.42 - Grau de semelhança entre portugueses e os exogrupos	260
Quadro 5.43 -Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos	265
Quadro 5.44 - Dificuldades de aprendizagem	266
Quadro 5.45 – Comparação de índices por meio	267
Quadro 5.46 Sociabilidade entre portugueses e o exogrupo	272
Quadro 5.47 - Dificuldades de aprendizagem	273
Quadro 5.48 - Comparação de índices por sexo	274
Quadro 5.49 Sociabilidade entre portugueses e o exogrupo	279
Quadro 5.50 - Dificuldades de aprendizagem	280
Quadro 5.51 - Comparação de índices por ano de escolaridade	280
Quadro 5.52 Sociabilidade entre portugueses e o exogrupo	285
Quadro 5.53 - Dificuldades de aprendizagem	286
Quadro 5.54 - Comparação de índices por contacto com estrangeiros	286
Quadro 5.55 - Quadro com os resultados dos índices por escola	289
Quadro 5.56 - Comparação de índices de atitude para o mesmo sujeito por ano de escolaridade	280 297
Quadro 5.57 - Comparação de índices de proximidade para o mesmo sujeito por ano de escolaridade	298
Quadro 5.58 – Índice de racismo	298
Quadro 5.59 - Índice de racismo /escola	299
Quadro 5.60 - Índice de racismo /escola (resultados por item)	299
Quadro 5.61 - Índice de racismo /por meio	300
Quadro 5.62 - Índice de racismo /por meio(resultados por item)	300
Quadro 5.63 - Índice de racismo /por sexo	300

Quadro 5.63 - Índice de racismo /por sexo(resultados por item)	301
Quadro 5.63 - Índice de racismo /por ano de escolaridade	301
Quadro 5.63 - Índice de racismo /por contacto com estrangeiros	302

## Índice de Figuras

Figura 3.1 - Evolução global de 1981 a 2005	127
Figura 3.2 – A nacionalidade com maior número de pedidos	127
Figura 3.3 - Nacionalidades mais representadas(2003-2005)	131
Figura 4.1 - Residentes cabo-verdianos	173
Figura 4.2 - Residentes brasileiros	174
Figura 4.3 - Total geral de residentes por distritos no ano 2001	175
Figura 5.1 - Número de alunos do Agrupamento	199
Figura 5.2 - População estrangeira por continente na “Escola A”	202
Figura 5.3 - População do continente americano na “Escola A”	202
Figura 5.4 - População do continente asiático na “Escola A”	202
Figura 5.5 - População do continente europeu na “Escola A”	202
Figura 5.6 – População do continente africano na “Escola A”	203
Figura 5.7 - Alunos no 2º e 3º ciclos de origem africana	203
Figura 5.8 - Alunos no 2º e 3º ciclos de origem americana	203
Figura 5.9 - Alunos no 2º e 3º ciclos de origem asiática	204
Figura 5.10 - Alunos no 2º e 3º ciclos de origem europeia	204
Figura 5.11 - Alunos estrangeiros no agrupamento	209
Figura 5.12 - Percentagem de alunos do sexo masculino	211
Figura 5.13 - Percentagem de alunos do sexo feminino	211
Figura 5.14 - Alunos do 5º Ano por sexo	212
Figura 5.15 - Alunos do 9º Ano por sexo	213
Figura 5.16 - Meio Vs Sexo	213
Figura 5.17 - Meio Vs Ano Escolaridade	214
Figura 5.18 - Dupla Nacionalidade	216
Figura 5.19 – Cor da pele por escola	216
Figura 5.20 - Habilitações escolares da Mãe/Escola	217
Figura 5.21 - Habilitações escolares do pai por escola	218
Figura 5.22 - Habilitações escolares do encarregado educação/Escola	218
Figura 5.23 - Ocupação dos tempos livres	219
Figura 5.24 - Contactos estabelecidos com estrangeiros por escola	221
Figura 5.25 - Contacto com brasileiros por escola	222
Figura 5.26 - Contacto com cabo-verdianos por escola	222
Figura 5.27 - Contacto com ucranianos por escola	222
Figura 5.28 - Contacto com chineses por escola	223
Figura 5.29 - Estimativa do exogrupo dominante em Portugal para o 5ºano	225
Figura 5.30 - O nº de imigrantes em Portugal deveria ser... “Escola A”	226

Figura 5.31 - O nº de imigrantes em Portugal deveria ser... “Escola B”	226
Figura 5.32 - O nº de imigrantes em Portugal deveria ser ...“Escola C”	227
Figura 5.33 - Contributo dos exogrupos para os problemas sociais em Portugal - 5ºano “Escola A”	227
Figura 5.34 - Contributo dos exogrupos para os problemas sociais em Portugal - 5ºano “Escola B”	227
Figura 5.35 - Contributo dos exogrupos para os problemas sociais em Portugal - 5ºano “Escola C”	228
Figura 5.36 - Grupo de estrangeiros dominante em Portugal	235
Figura 5.37 - Para a “Escola A” o nº imigrantes em Portugal deveria ser...	236
Figura 5.38 - Para a “Escola B” o nº imigrante em Portugal deveria ser...	236
Figura 5.39 – Para a “Escola C” o nº imigrante em Portugal deveria ser...	236
Figura 5.40 – As leis portuguesas protegem os estrangeiros	238
Figura 5.41 – Os Imigrantes têm de deixar os seus usos e costumes se quiserem fazer parte da nossa sociedade	240
Figura 5.42 – Autoavaliação e hetero-avaliação relativamente ao racismo	243
Figura 5.43 – Hetero-avaliação relativamente ao racismo do endogrupo	240
Figura 5.44 – Hetero-avaliação relativamente ao racismo no meio escolar	243
Figura 5.45 – Atitudes preconceituosas/discriminatórias relativamente ao sujeito	243
Figura 5.46 – Grupo étnico responsável pelas atitudes preconceituosas relativamente ao sujeito	245
Figura 5.47 – Indivíduos responsáveis pelas atitudes preconceituosas relativamente ao sujeito	246
Figura 5.48 – Testemunho de casos de preconceito/discriminação	247
Figura 5.49 – Já assististe a casos de preconceito/racismo? Onde?	248 e 249
Figura 5.50 - Atributos positivos e negativos seleccionados na “Escola A”	249
Figura 5.51 - Atributos positivos e negativos seleccionados na “Escola B”	249
Figura 5.52 - Atributos positivos e negativos seleccionados na “Escola C”	250
Figura 5.53 - Atributos positivos e negativos seleccionados para os brasileiros	251
Figura 5.54 - Atributos positivos e negativos seleccionados para os c.-verdianos	252
Figura 5.55- Atributos positivos e negativos seleccionados os ucranianos	253
Figura 5.56 - Atributos positivos e negativos seleccionados para os chineses	253
Figura 5.57 - Atributos positivos e negativos seleccionados para os portugueses	254
Figura 5.58 – Dimensão de comparação da amostra global	259
Figura 5.59 – Dimensão de comparação dos portugueses/exogrupo para o meio rural	263
Figura 5.60 – Dimensão de comparação dos portugueses/exogrupo para o meio Urbano	264

Figura 5.61 – Dimensão de comparação dos portugueses/exogrupo para o sexo feminino	269
Figura 5.62 – Dimensão de comparação dos portugueses/exogrupo para o sexo masculino	271
Figura 5.63 – Dimensão de comparação dos portugueses/exogrupo para o 5º ano	276
Figura 5.64 – Dimensão de comparação dos portugueses/exogrupo para o 9º ano	278
Figura 5.65 – Dimensão de comparação dos portugueses/exogrupo para o contacto habitual com estrangeiros	282
Figura 5.66 – Dimensão de comparação dos portugueses/exogrupo para os alunos que não têm contacto habitual com estrangeiros	284
Figura 5.67 – Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros	291
Figura 5.68 – Índice de proximidade em relação aos brasileiros	291
Figura 5.69 – Índice de comparação entre brasileiros e portugueses	293
Figura 5.70 – Índice de proximidade em relação aos cabo-verdianos	294
Figura 5.71 – Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos	295



## INTRODUÇÃO

As sociedades modernas, numa época frequentemente designada como a era da globalização, “transportam” mudanças a vários níveis. A abertura das fronteiras económicas e financeiras, o crescimento das trocas comerciais, a intensificação dos fluxos de pessoas e bens e o desenvolvimento das redes de comunicação, facultam o conhecimento da diversidade existente no globo e promovem a aproximação dos indivíduos. O mundo é, actualmente, uma miscelânea de identidades, culturas, religiões e línguas.

Os fluxos migratórios internacionais constituem um importante factor de mudança social no mundo contemporâneo. Muitos vêem na migração a única saída para a sua sobrevivência (cf. Cortesão, 2003). Esta crença é muitas vezes reforçada pelos meios de comunicação social, ao mostrarem os estilos de vida americanos e europeus.

Na primeira década do século XXI, poucos, ou arriscaríamos mesmo nenhuns, serão os países que não são influenciados directa ou indirectamente pelos movimentos migratórios. A Europa tornou-se especialmente atractiva após a II Guerra Mundial. Actualmente, os movimentos populacionais traduzem-se em deslocações nos sentidos sul-norte e este-oeste, convergindo, fundamentalmente, para os grandes centros urbanos, o que origina uma forte diversidade cultural no interior das sociedades europeias, nomeadamente na sociedade portuguesa.

Numa sociedade de crescente diversidade étnica e cultural, a Escola não poderia deixar de reflectir essa multiculturalidade. A convivência de grupos de diferentes culturas desencadeia conflitos e tensões que se repercutem em todos os aspectos da vida social, influenciando atitudes e comportamentos.

A integração multiétnica e multicultural, não é uma dinâmica exclusivamente escolar. Contudo, encontra nesta um “espaço e um tempo privilegiados” de desenvolvimento para uma progressiva transformação das mentalidades, de modo a melhorar a integração das minorias étnicas e culturais.

O Conselho da Europa delegou às escolas a atribuição de promoverem a harmonia nas sociedades heterogéneas, estabelecendo pontes de comunicação e compreensão entre os diferentes grupos da comunidade. Daí o investimento nos currículos multiculturais para que tivessem em conta uma sociedade cada vez mais diversificada em termos étnicos, linguísticos, religiosos e culturais.

Actualmente, a escola deve ser a instituição por excelência que proporciona condições físicas e humanas capazes de contribuir para o cumprimento dos objectivos do Ensino Básico preconizados pelo art. 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo art. 2º, onde se salienta que a educação deve visar todos os cidadãos, de modo a que estes beneficiem de uma igualdade de oportunidades.

Depreende-se do art. 3º, que a educação deve, por um lado, contribuir para a defesa da identidade nacional dentro de um quadro de “*crescente interdependência e necessária solidariedade entre os povos do mundo*”, por outro lado, deve assegurar o direito à diferença, apelando para a consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. Deste modo a escola pode e deve servir ou facilitar a integração dos que têm valores, normas e saberes diferentes.

A escola é um local privilegiado para a inclusão das diversidades. Esta deve ser para todos, como determina o ponto nº1 do artº 6 da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, quando se refere “*o ensino é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos*”.

A perspectiva intercultural defende uma educação para o reconhecimento do “*outro*”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Esta perspectiva como defendem vários investigadores está orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade e que respeite a diversidade cultural.

Hoje em dia, pretende-se que a escola acima de tudo e mais do que nunca, esteja aberta a novas realidades, ou seja, ao meio e ao mundo que a circunda. Nela deve haver espaço para a partilha de experiências, para o diálogo e para um crescimento que contemple todas as capacidades e aptidões.

O **tema para esta investigação** surge atendendo a estes aspectos e também como tentativa de resposta a uma preocupação pessoal e profissional, na medida em que, a imigração assumiu uma posição de destaque na realidade do nosso país. Assim, em parte, como consequência da diversidade cultural, as atitudes preconceituosas proliferam, o que dificultará a integração do “*outro*” diferente.

A principal **finalidade deste estudo** relaciona-se com o abordar dos estereótipos e preconceitos partilhados pelos alunos de nacionalidade portuguesa relativamente aos imigrantes, uma vez que estes influenciarão indiscutivelmente, as suas atitudes face à imigração.



Um estudo sobre as atitudes e preconceitos, em relação aos outros é também uma reflexão sobre as nossas próprias atitudes, não só como elemento participante numa sociedade multicultural, mas particularmente, enquanto educadora e interveniente directa no nosso sistema educativo.

Através de uma análise, essencialmente quantitativa, vamos procurar conhecer as percepções dos alunos de escolas de diferentes meios sociais e culturais, no meio rural e no meio urbano, no que concerne às atitudes manifestadas face à diferença.

A **pergunta de partida** que nos conduziu a esta investigação foi a seguinte:

***Quais as diferenças a nível de atitudes e preconceitos etnoculturais, entre os alunos do meio escolar rural e do meio escolar urbano?***

A pergunta de partida para que se possa tornar mais clara e objectiva, pode subdividir-se em diversas **questões de investigação**:

- ♦ Quais as atitudes dos alunos de nacionalidade portuguesa em relação ao “outro” diferente, étnica e culturalmente?
- ♦ O contacto permanente com uma maior diversidade cultural tem influência nos estereótipos dos alunos?
- ♦ Quais os preconceitos etnoculturais predominantes nos meios escolares rural e urbano?
- ♦ Qual a importância das seguintes variáveis no grau de preconceito dos alunos: género, idade, nível socioeconómico e cultural, contacto com indivíduos de diferentes culturas, ter ou não visitado, residido ou ter familiares a residir no estrangeiro?
- ♦ Qual será a positividade/negatividade dos estereótipos destes alunos relativamente aos diferentes grupos étnicos e culturais?

♦ Os alunos valorizam ou desvalorizam mais os grupos que perspectivam com maiores diferenças em relação ao seu?

**As hipóteses da investigação** que pretendemos infirmar ou confirmar são:

- 1- Os alunos dos meios rural e urbano apresentam diferenças relativamente ao preconceito.
- 2- Os alunos do 5ºano são menos preconceituosos do que os do 9º ano (menor idade/menor preconceito).
- 3- Os alunos que já tiveram contacto com estrangeiros são menos preconceituosos.
- 4- O preconceito é maior nos alunos com nível socioeconómico mais elevado.
- 5- Quanto maior a diversidade cultural na escola e no meio envolvente, menor será o preconceito.
- 6- Actualmente o preconceito/racismo manifesta-se essencialmente de forma subtil e não de forma flagrante.
- 7- Os dois géneros apresentam diferenças ao nível do preconceito.

Tendo em vista uma maior sistematização e concretização dos nossos objectivos, a **estrutura do trabalho** é a seguinte: o trabalho divide-se em duas partes, a **Parte I** diz respeito ao **Enquadramento Teórico** e está organizada em três capítulos, que têm por título:

**Capítulo I** - Preconceitos e intolerância - procurámos analisar a relação entre estes conceitos e estudámos a evolução do preconceito, as suas manifestações na Europa e em Portugal e as possíveis formas de combater o preconceito e a discriminação.

**Capítulo II** - As migrações e a sociedade em mudança - contextualizamos genericamente o fenómeno migratório, mais recente, quer a nível internacional, quer mais especificamente a nível nacional. Abordamos as suas causas e consequências e as áreas privilegiadas pelos migrantes para a sua fixação.

**Capítulo III** – A educação intercultural - é feita a fundamentação teórica procedendo-se a uma breve retrospectiva da sua evolução e perspectivas sociais, assim como a análise da situação portuguesa, da importância do papel do professor, do currículo e da família face à diversidade cultural.

A **Parte II** diz respeito ao **Estudo Empírico** que se subdivide em dois capítulos:

**Capítulo IV** - Metodologia - indicamos o percurso metodológico utilizado, bem como, as hipóteses e as questões que testaram. Seguidamente, fazemos a descrição do processo de amostragem dos sujeitos inquiridos, elaboramos uma breve caracterização das escolas, do meio onde estas se inserem e da amostra escolhida. Procedemos também à descrição das diferentes técnicas e instrumentos utilizados para efectuar a recolha de dados, especificando os objectivos aquando da elaboração desses instrumentos, assim como a conduta seguida na aplicação e tratamento dos dados recolhidos.

**Capítulo V** – Apresentação, análise e discussão dos resultados – apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos; confirmamos ou rejeitamos as hipóteses inicialmente propostas; discutimos os resultados tendo em conta a teoria e comparámos estes com os obtidos noutros trabalhos de investigação sobre o mesmo tema.

Conclusões e Reflexões finais - apresentamos as conclusões do nosso estudo, no que respeita aos preconceitos etnoculturais dos discentes da amostra.

Por fim, apresentamos sinteticamente num glossário os conceitos fundamentais da dissertação e indicamos as referências bibliográficas, mencionando textos citados e todas as fontes usadas como suporte teórico, no tratamento deste tema.

#### **Conceitos fundamentais:**

Cultura; Discriminação; Educação intercultural/multicultural; Estereótipos; Etnocentrismo; Grupo étnico; Grupos etnoculturais; Identidade; Meio rural; Meio urbano; Racismo; Tolerância e Xenofobia.

## Capítulo I – Preconceitos e intolerância

*Porque é o nosso olhar que aprisiona  
muitas vezes os outros nas suas pertenças mais estreitas  
e é também o nosso olhar que tem o poder de os libertar.*

(Amin Malouf, 1998)

Cada pessoa humana possui uma personalidade e uma intimidade próprias e merece o respeito e a valorização por parte da sociedade onde se insere. Assim, a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (vide anexo 6, pág. 28) estabelece uma união entre os povos europeus e visa contribuir para a preservação e desenvolvimento de valores universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade, no respeito pela diversidade das culturas e das tradições dos povos da Europa, bem como da identidade nacional dos seus Estados-Membros.

Segundo a teoria da identidade social, quando os indivíduos se vêem como membros de um grupo e essa pertença intervém na sua relação com outro grupo, são levados a favorecer os membros do seu grupo a fim de manter e reforçar a sua identidade social positiva (Cabecinhas e Lázaro, 1997), este favorecimento por vezes excede o limite do razoável e lamentavelmente, os direitos fundamentais já enunciados são desrespeitados.

Embora a luta contra o preconceito e a discriminação seja complexa, o objectivo é superar e eliminar qualquer forma social ou cultural de discriminação, quanto aos direitos fundamentais da pessoa por razão de sexo, “raça”, cor, condição social, língua ou religião.

Para tornar este objectivo uma realidade e alterar as representações acerca de determinados grupos e os comportamentos para com eles, é fundamental o papel da educação, dos *media*, da difusão dos princípios da igualdade cívica, jurídica e política de todos os indivíduos e da concretização das políticas que fomentam a participação de todos os grupos na vida colectiva e para que assim, as expressões racistas dos homens diminuam.

## 1 - Identidade, Identidade Social e Relações Intergrupais

O conceito de identidade é um conceito complexo e multidimensional, ampla e diversificadamente usado, tanto num sentido de senso comum, como no modo como é usado por várias ciências sociais e/ou nos estudos humanísticos, ainda que raramente definido em qualquer dos casos. Não há apenas uma definição para a questão: “*o que é a identidade?*” mas há muitas (Abdelal *et al.*, 2001 citado por Góis, 2004: 18).

A identidade pode, portanto, ser duplamente delimitada: por um lado, socialmente e/ou por outro, individualmente.

Desde o dia em que o indivíduo se conhece a si próprio como ser comunicante, que os vários povos se encontram e desse encontro resultam construções e delimitações de poder territorial, político, económico e cultural.

A afirmação desse espaço é feita por oposição ao espaço do “*outro*” e assim começa o relacionamento entre grupos, sejam eles nacionais, regionais, étnicos, culturais, linguísticos ou religiosos. E também começa o “aprisionamento” do “*outro*”, não só com definições ou atributos, mas especialmente com a ausência de reconhecimento. O Homem tem uma grande necessidade (colectiva e/ou individual) de aceitação, de modo a poder construir a sua identidade. Charles Taylor no seu ensaio “*A Política de Reconhecimento*” defende que a falta ou recusa de reconhecimento, ou mesmo o reconhecimento deturpado podem ser considerados formas de opressão e podem expressar as desigualdades. Por essa razão este autor defende que a nossa identidade (o que nós somos), depende da interacção com os outros. Diz-nos ainda que a identidade é por nós sempre definida “*em diálogo sobre e, por vezes, contra, as coisas que os nossos outros-importantes querem ver assumidas em nós*” (Charles Taylor, 1994: 53).

Essa inevitabilidade da condição humana como dialógica sustenta então a necessidade de uma política de reconhecimento aliada a uma política de diferença. Isto porque, o universalismo do direito à igualdade e à dignidade e não deve anular a singularidade, autenticidade e originalidade de cada indivíduo. Para compreender estas duas políticas, o referido autor explora a história de conceitos como a autenticidade e dignidade, à luz das teorias de Rousseau, Herder ou Stuart Mill (citados por Charles Taylor, 1994).

É nas sociedades pré-democráticas que o conceito dignidade se estabelece como garantia do universalismo e igualitarismo. Isto é, a dignidade passa a ser encarada como um valor comum a todos os indivíduos, ao contrário do conceito de honra que anteriormente justificava todo um sistema de hierarquias sociais, logo desigualdades. Porque o reconhecimento está ligado à identidade, Taylor apresenta-nos a mudança, preconizada por Rousseau e Herder, na conceptualização da construção identitária.

A autenticidade está dentro de cada um de nós, tal como está no meio de cada cultura, essa autenticidade, que é parte integrante da identidade, constrói-se e manifesta-se, em diálogo com os outros.

À tese de Charles Taylor sucederam-se outras opiniões que, ora por aproximação ora por oposição, exploram conceitos-chave do texto original. Assim, K. Anthony Appiah, em *“Identidade, Autenticidade, Sobrevivência, Sociedades Multiculturais e Reprodução Social”* (citado por Charles Taylor, 1994), esclarece sobre as diferenças entre identidade colectiva e identidade individual, da qual constam, por sua vez, duas dimensões, a colectiva e a pessoal, e explora as suas ligações. No espaço desta relação, as identidades colectivas produzem aquilo a que o autor chama de *“manuscritos”*, narrativas que ajudam os indivíduos a moldar e a construir itinerários de vida. Estes manuscritos de vida, em que encontramos representações, quer positivas quer negativas, passam a ter um carácter selectivo na prática do reconhecimento.

Taylor, ao salientar ao longo do seu ensaio o diálogo inerente ao processo identitário individual e colectivo e a respectiva necessidade vital de reconhecimento, leva-nos a reflectir não só sobre algumas fragilidades do discurso multiculturalista contemporâneo mas também sobre a prática de reconhecimento das potências ocidentais ao longo da História. Pensa-se que desde 1492 os europeus têm vindo a projectar desses povos (colonizados) uma imagem de seres um tanto inferiores, *“incivilizados”*, e que, através da conquista e da força, conseguiram impô-la aos povos colonizados (Taylor, 1994:46).

Trata-se, de facto, de um reconhecimento incorrecto por parte dos impérios europeus dos povos não ocidentais que, em certos momentos históricos, em particular a partir do século XIX, permitiu a formação e reprodução de representações culturais estereotipadas e anuladoras da possibilidade de um reconhecimento justo e igualitário.

O indígena tanto é retratado como o bom selvagem, quando aceita a presença dos europeus, como canibal e bárbaro, quando oferece resistência. Além de que a aceitação dos indígenas dependia em muito da sua permeabilidade à conversão cristã, a qual fazia a distinção entre o que eram pessoas civilizadas e não civilizadas.

Esta categorização de alteridade vai manter-se durante muito tempo até ao momento em que se manifesta como justificativa de práticas como a escravatura e o colonialismo. Pascal Blanchard e Nicolas Bancel (1998) resumem a evolução do pensamento ocidental sobre o “*outro*” do seguinte modo:

*Depuis l'Antiquité, l'Occident a construit son système de valeurs et sa culture en prenant comme miroir négatif l'Autre. Du mythe biblique de la malédiction de Cham, fils de Noé, au barbare de l'Empire Romain, un certain nombre de mythes fondateurs ont irrigué la pensée occidentale, dessinant son rapport à l'altérité et à l'identité. Dans ce long processus, l'affirmation scientifique du concept de race, au milieu du XIXème siècle, offrira une légitimité idéologique aux conquêtes coloniales* (Blanchard e Bancel, 1998:13).

Nos finais do século XIX, a Conferência Internacional de Berlim sobre a África comprova todo o discurso europeu fundado em princípios cristãos e humanistas em que supostamente a “raça” branca, sendo superior económica e culturalmente, tinha o dever de civilizar os outros povos. Esta construção da imagem do “*outro*” e da própria imagem da Europa vai servir os propósitos da ideologia colonialista. Blanchard e Bancel (1998) apresentam uma desconstrução da política francesa que legitimou a minoração e a estigmatização do povo africano que, ainda hoje, perdura nos estereótipos e atitudes discriminatórias face ao actual movimento migratório Norte-Sul.

O questionar da construção da identidade dos povos europeus face à identidade construída dos povos não europeus pode levar-nos a uma reinterpretação de factos actuais como a rejeição de imigrantes e o reaparecimento de atitudes xenófobas na Europa. Blanchard e Bancel (1998) vão mais longe e, face ao bombardeio de imagens televisivas sempre negativas, catastróficas e miseráveis das realidades dos povos africanos, apresentam-nos as

“ajudas humanitárias” quase como substituição da “missão civilizadora” de outrora, as quais têm perversamente alimentado imagens desvalorizadoras e de inferioridade desses povos:

*Cette construction d'une image stéréotypée des immigrés est parallèle à la diffusion d'un imaginaire sur l'Afrique essentiellement négatif et misérabiliste. Famines, guerres tribales, exodes massifs, incapacité politique et administrative, corruption, retour à la sauvagerie (comme au Rwanda ou en Algérie), épidémies (Sida), etc., se succèdent et dessinent le tableau d'un continent ravagé, abandonné à sa malédiction originelle, toujours incapable de s'assumer depuis les indépendances. L'humanitaire succède à la mission civilisatrice, accréditant l'incapacité des Africains à résoudre les problèmes du continent. L'altérité des immigrés noirs s'en trouve alors renforcée, les images de leurs sociétés d'origine renvoyant à celles de la barbarie africaine élaborées lors de la conquête coloniale (Blanchard e Bancel, 1998 : 90).*

A questão da identidade não pode deixar de ser complexa pois a sua própria composição, é também ela complexa (Amin Maalouf, 1998), uma vez que, a identidade de cada um de nós se compõe de elementos múltiplos que não se resumem aos que estão enumerados nos documentos oficiais. Cada um de nós tem uma pertença a uma tradição, a um grupo, a uma nacionalidade, tem de facto, várias pertenças simultaneamente. Esse sentimento de pertença também é, por si só, algo complexo porque é mutável ao longo da nossa vida e muda com os momentos históricos. Além disso, cada pertença leva-nos a estabelecer ligações com diferentes grupos de pessoas e, como a nossa identidade é múltipla, ela é assim perspectivada, vivida e defendida de muitas formas diferentes. A consciência desta noção de pluralidade de pertenças é defendida por Amin Maalouf (1998) como estrutura-base para uma nova atitude, mais tolerante:

*Se virmos a nossa identidade como sendo feita de pertenças múltiplas, algumas delas ligadas a uma história étnica e outras não, algumas ligadas a uma tradição religiosa e outras não; a partir do momento em que conseguirmos ver em cada um de nós, nas nossas próprias origens, na nossa trajectória, os confluente diversos, as contribuições diversas, as mestiçagens diversas, as*



*diversas influências subtis e contraditórias; a partir deste momento, cria-se uma relação diferente com os outros, tal como com a nossa própria “tribo”. Deixa de haver simplesmente “nós” e “eles” - dois exércitos em posição de batalha que se preparam para o embate seguinte, para a vingança seguinte* (Amin Maalouf, 1998: 42).

O mesmo autor refere, ainda, que *“A identidade não é algo que nos seja entregue na sua forma inteira e definitiva; ela constrói-se e transforma-se ao longo da nossa existência”* (Amin Maalouf, 1998: 33).

Neste sentido, as identidades individuais e/ou colectivas são processos relacionais, sujeitos a transformações internas e externas.

No caso da identidade social, à pergunta: “o que é a identidade?” Haverá várias respostas dependendo, por exemplo, do contexto e por isso, por definição, podemos ter múltiplas identidades. De acordo com Fearon (1999: 13) a identidade é, portanto, uma categoria social contextual, isto é, depende dos contextos de interacção e do modo como nos classificamos (ou somos classificados pelos outros) perante um determinado contexto. A identidade social baseada na etnicidade requer uma explicitação bem mais profunda.

A constatação de que existe uma obrigatoriedade de negociar uma identidade social colectiva, muitas vezes socialmente invisível, numa base quotidiana e em contextos sociais diversos, obriga os imigrantes ou os seus descendentes a repensar e a reconstruir a sua própria identidade já que segundo Bourdieu, a identidade social afirma-se essencialmente pela diferença perante o “outro” (Bourdieu, 1979: 191), um “outro” que muda no tempo e no espaço.

A identidade social começou por ser utilizada para compreender e explicar a discriminação intergrupar no “*paradigma dos grupos mínimos*”, construído por Tajfel *et al.* em 1971, ou seja, pretendia-se estudar as condições mínimas do resultado da categorização na discriminação intergrupar.

O “paradigma dos grupos mínimos” defendia que a categorização social das pessoas em diferentes grupos, produzia comportamentos intergrupais onde havia um “*favoritismo pelos membros do endogrupo em detrimento dos membros do exogrupo*” (Tajfel, 1978, citado por Vala *et al.*, 1999).

O autor supracitado também defende que a identidade social “*está associada ao conhecimento de pertença aos grupos sociais e ao significado emocional e avaliativo dessa pertença*” (ibidem). Ou seja, a percepção que os indivíduos têm deles mesmos (incluindo as suas atitudes, sentimentos, conhecimento da sua aparência, capacidades, aptidões, aceitabilidade social) em relação à pertença a um grupo.

A teoria da identidade social (e.g., Tajfel, 1981-83; Tajfel e Turner, 1979), considerada como a teoria mais importante no quadro actual dos modelos sobre as relações intergrupais em Psicologia Social (Amâncio, 1993), parte da ligação entre três conceitos fundamentais: categorização social, identidade social e comparação social (citado por Cabecinhas e Lázaro, 1997)

A categorização social é como um instrumento que segmenta, classifica e ordena o ambiente social, servindo também como “*Um sistema de orientação que ajuda a criar e definir o lugar do indivíduo na sociedade*” (Tajfel, 1981-83: 291). Neste sentido, os grupos sociais contribuem para a construção da identidade social dos seus membros. A identidade social é, em larga medida, relacional e comparativa.

Na acepção de Tajfel, (1972: 292). “*l’identité social d’un individu est liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance*” Assim, um indivíduo define-se a si próprio e define os outros em função do seu lugar num sistema de categorias sociais(citado por Cabecinhas e Lázaro, 1997).

Esta teoria estipula, ainda, que os indivíduos procuram construir uma identidade social positiva mediante comparações entre o seu grupo e o (s) grupo (s) dos outros, sendo estas comparações baseadas em dimensões associadas a valores sociais dominantes e conduzindo ao favoritismo pelo grupo de pertença - a tendência para favorecer o grupo de pertença relativamente ao grupo dos outros (e.g., Brewer, 1979; Tajfel e Turner, 1979, citados por Cabecinhas e Lázaro, 1997).

Para além da categorização social e da hostilidade, o humor também pode influenciar atitudes e comportamentos discriminatórios. Daí a hipótese de “*frustração-agressão*” da teoria de Dollard *et al.*, (1938). A sua teoria defende que “*a ocorrência do comportamento agressivo pressupõe sempre a existência de*

*frustração e, ao contrário, (...) a existência de frustração conduz sempre a alguma forma de agressão.”*

Por exemplo, quando um grupo não consegue atingir os seus objectivos, ficando em desvantagem face a outro grupo, vai sentir frustração, o que conduz ao conflito-agressão.

Segundo a teoria da identidade social, quando os indivíduos se vêem como membros de um grupo, essa pertença influencia as suas representações e os seus comportamentos para com outro grupo. Para manter e reforçar a sua identidade social positiva, geralmente são levados a favorecer os membros do seu grupo.

Para esses autores, a consciência da existência de outros grupos poderia gerar um processo de comparação entre nós e eles. Assim, frequentemente, os indivíduos são cooperativos em relação aos seus grupos (*endogrupos*) e tendem a menosprezar os membros dos outros grupos (*exogrupos*). Esse processo psicológico, conhecido como a diferenciação intergrupar, seria um dos principais factores que propiciariam o aparecimento de fenómenos sociais tais como a formação dos estereótipos e dos preconceitos (Abrams e Hogg, 1990).

Tajfel (1982) destaca a dimensão social dos estereótipos ao concebê-los como crenças ou conhecimentos amplamente partilhados por um grupo sobre a natureza do *endogrupo* e dos *exogrupos*. Essa perspectiva considera que, embora a formação do preconceito envolva processos cognitivos como a estereotipagem (Haslam e Turner, 1992), o outro lado determinante dos preconceitos sociais seria a inserção do indivíduo numa categoria social e o seu grau de identificação com ela. O autor defende também que os indivíduos são motivados a procurar e manter uma identidade social positiva e essa identidade social positiva contribuiria para um sentimento de auto-estima positiva.

Portanto, quanto maior o sentimento de identificação com um determinado grupo (e maior as implicações desse grupo para a auto-estima do indivíduo), maior seria a tendência do indivíduo para diferenciar o *endogrupo* dos *exogrupos*, para adquirir e manter uma identidade social positiva.

Conforme referem Del Prette e Del Prette (2003) a identidade social, para Tajfel (1981: 63), compreende: *“aquela parte do autoconceito do indivíduo que se deriva do reconhecimento de filiação a um (ou vários) grupo social, juntamente com o significado emocional e de valor ligado àquela filiação”*. Tajfel (1978, 1981)

argumenta que a noção de autoconceito já havia aparecido na teoria de comparação social de Festinger (1954), mas este autor estava basicamente interessado nas comparações feitas entre indivíduos num grupo.

Turner (1981: 24) apresenta um conceito de identidade social relativamente diferente do de Tajfel. Esse autor refere-se a essa categoria como: “a soma total das identificações sociais da pessoa, onde as últimas representam categorizações sociais específicas internalizadas, tornando-se um componente cognitivo de autoconceito”.

Não se pode dizer que esses conceitos estejam em contradição, mas o segundo parece mais abrangente e fornece elementos para a explicação do comportamento. Tajfel (1978, 1981) enfatiza algumas consequências do reconhecimento de pertencer a um determinado grupo:

a) o indivíduo busca um novo grupo se este contribuir para melhorar os aspectos positivos de sua identidade social;

b) o indivíduo deixa o grupo que não contribui positivamente para a sua identidade, a menos que isso seja impossível;

c) na impossibilidade de abandonar o grupo, o indivíduo pode reinterpretar os atributos deste, tornando-os mais aceitáveis, ou esforçar-se para melhorar a posição que o grupo ocupa na sociedade. O esforço para melhorar a posição do grupo, ou para reinterpretar os seus atributos, adquire significado na comparação com outros grupos.

## **2- A intolerância: características, evolução e funções**

A sociedade portuguesa viu aumentar a sua diversidade étnica e cultural e simultaneamente, confrontou-se com o alastrar da intolerância e do racismo.

A intolerância é um fenómeno complexo necessariamente ligado à forma como pensamos, sentimos e nos comportamos. Esta, habitualmente aumenta quando se experimentam mudanças muito rápidas na sociedade que inevitavelmente afectam a construção da identidade, por exemplo, conflitos que ocorreram em alguns momentos históricos.

Para favorecer a tolerância é preciso proporcionar esquemas que permitam tolerar a incerteza e construir adequadamente a própria identidade, sem

necessidade de a estabelecer contra os outros e percebendo que somos todos, ao mesmo tempo, iguais e diferentes, que o significado que damos à realidade não é a própria realidade mas sim uma construção que fazemos dela e que as diferenças entre os diversos grupos sociais geralmente são influenciadas não só pelo contexto histórico e social, como também pela importância que as diferenças de oportunidades exercem (Díaz-Aguado, 2000: 83).

O autor mencionado, refere que geralmente se distinguem três componentes:

**1- Cognitiva ou estereotipada** - crenças sobre as particularidades dos membros de um grupo sob a forma de etiquetas verbais;

**2- Afectiva ou emocional** - avaliação negativa de um grupo aliada a sentimentos hostis em relação aos seus membros;

**3- Componente comportamental** - é constituída por uma predisposição para a conduta negativa e/ou uma tendência para condutas hostis e de marginalização em relação aos membros do grupo. (ibidem, p. 79)

Alguns estudos sobre a influência da educação nestas componentes mostram que a componente cognitiva é influenciada especialmente pelo desenvolvimento cognitivo e o ensino das competências de categorização e explicação causal; a componente afectiva relaciona-se fundamentalmente com as atitudes observadas nos agentes de socialização como os professores, pais e colegas; a componente comportamental é influenciada por experiências que foram vividas com indivíduos de outros grupos ou na resolução de conflitos sociais.

Para uma eficaz prevenção de qualquer forma de intolerância é necessário incluir actividades e influências que permitam estender a sua eficácia a todas estas componentes. (ibidem, p. 80)

A intolerância relativamente a determinados grupos pode ser utilizada para:

-desviar a hostilidade produzida por situações de frustração e tensão utilizando determinados colectivos como bode expiatório (Allport, 1954), ou seja, as pessoas satisfeitas com a sua situação tendem a ser mais tolerantes com os outros do que as que estão insatisfeitas;

-acreditar que o mundo é justo, culpabilizando a vítima pelo acontecimento que sofreu. Esta atribuição geralmente inibe a empatia e a solidariedade (Lerner, 1980, citado por Díaz-Aguado, 2000: 82).

-reduzir a incerteza sobre a própria identidade, permitindo categorizar de modo simplificado a realidade social, ou seja, o risco de intolerância aumenta quando aumenta o grau de incerteza sobre cada indivíduo, depois de ter sofrido um fracasso ou de ter sido ameaçada a sua imagem (Lemire e Smith, 1985, citados por Díaz-Aguado, 2000: 82).

-afirmar o próprio estatuto e a integração dentro do endogrupo, o facto de partilhar os preconceitos do grupo a que se pertence e excluir outros permite-nos aumentar a coesão intragrupal e a sensação de segurança e apoio (Pettigrew, 1980, citado por Díaz-Aguado, 2000)

A intolerância é algumas vezes utilizada para justificar determinadas acções ou situações sociais, por exemplo, atitudes xenófobas e racistas fomentam atitudes desse género, bem como o inverso também se verifica, atitudes tolerantes incrementam a tolerância (Díaz-Aguado, Royo, Segura e Andrés, 1996 citado por Díaz-Aguado, 2000: 83). Existe uma influência recíproca entre as actividades em que se participa e as várias componentes das atitudes, por exemplo, o que se sente, pensa e faz.

As diferenças de estatuto e poder são uma das condições sociais que mais influenciam a intolerância. A discriminação gera intolerância e vice-versa (Pettigrew, 1980). Em situação de igualdade de poder o preconceito diminui mostrando desta forma que a igualdade de oportunidades aumenta a tolerância.

Alguns autores nomeadamente Taylor, mostram que o apoio institucional a favor ou contra a discriminação influencia o aumento ou a diminuição da tolerância, por exemplo, algumas normas contra a segregação propiciaram uma diminuição do racismo nos Estados Unidos da América (Taylor *et al.*, 1978, citado por Díaz-Aguado, 2000: 84), tendo já ocorrido situações inversas.

Um dos objectivos desta nossa investigação é prosseguir na compreensão e avaliação do preconceito e da intolerância através de medidas que permitam detectar a forma como se perspectivam e valorizam as diferenças sociais entre os grupos minoritários e majoritários que constituem uma determinada sociedade.

Tentaremos avaliar as componentes, cognitiva e afectiva do preconceito etnocultural (ambas exercem influência nos diferentes indicadores, embora o

predomínio de cada uma seja diferente) com base nos seguintes indicadores:

- Avaliação depreciativa dos quatro grupos de imigrantes estudados, designadamente, brasileiros, cabo-verdianos, chineses e ucranianos (maior influência da componente afectiva);
- Desvio de atribuição diferencial do comportamento em função do grupo (há a combinação da componente afectiva e da cognitiva);
- Uniformidade do estereótipo (há maior influência da componente cognitiva);
- Explicação racista das diferenças étnicas (há maior influência da componente cognitiva).

A 16 de Novembro de 1995, data do cinquentenário da UNESCO, os seus Estados membros adoptaram uma declaração de princípios sobre a tolerância. Esta declaração afirma que a tolerância não é nem concessão, nem condescendência, nem indulgência, mas sim uma atitude positiva de respeito e de reconhecimento mútuo, animada pelo reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais.

Koichiro Matsuura, Director Geral da UNESCO, por ocasião do Dia Internacional para a Tolerância, 16 de Novembro de 2006, lembrou que nas sociedades actuais, cada vez mais multiétnicas e multiculturais, a tolerância é uma das maiores virtudes da humanidade e constitui um dos princípios fundamentais da democracia e o fundamento da coexistência pacífica entre os povos.

Partilhou também a informação que a UNESCO, para promover os valores da tolerância, está a implementar uma estratégia global e integrada para combater o racismo, a discriminação, a xenofobia e todas as formas análogas de intolerância. Simultaneamente, a protecção e a promoção da diversidade cultural, assim como a promoção de uma educação de qualidade, tornaram-se áreas de intervenção prioritárias do trabalho desta Organização, especialmente em sociedades que tenham atravessado crises graves ou conflitos armados. A UNESCO estabeleceu estreitas parcerias com as autoridades locais, desenvolvendo coligações regionais de cidades unidas contra o racismo, a discriminação e a xenofobia. É através do combate a estes três flagelos que se criarão condições para vencer a intolerância.

Tal como muitas atitudes irracionais, a intolerância assenta sobretudo no medo: medo do desconhecido, medo da diferença, medo do “outro”. A ignorância e a ausência de educação estão na raiz destes medos. A educação de qualidade

constitui o meio mais eficaz para prevenir a intolerância. É fundamental que as nossas crianças aprendam a tolerância, para que possam compreender as razões pelas quais o respeito dos direitos da pessoa, da dignidade humana e da diversidade da humanidade são indissociáveis. Devemos contudo assegurar-nos de que o próprio ensino esteja isento do vírus da intolerância. A educação deve ensinar às pessoas quais os direitos e liberdades, para que cada um possa respeitá-los e usufruí-los.

O Director geral da UNESCO apela a todos, para que pratiquemos activamente a tolerância, ao nível individual, nos princípios que desejamos ver universalmente respeitados, pois as acções em defesa da tolerância começam em cada um de nós.

### **3- O preconceito como base da desigualdade social**

*"It is easier to denature plutonium than to denature the evil spirit of man"*

(Albert Einstein, 1929)

#### **3.1- A natureza do preconceito**

Recentemente tem-se verificado uma condenação social aberta às formas mais tradicionais e flagrantes de racismo. Em consequência, em várias partes do mundo há organizações que lutam pelos direitos dos grupos minoritários, para que a legislação proíba comportamentos e atitudes discriminatórias. As Ciências Sociais e mais concretamente a Psicologia Social pretende ver se essas acções estão ou não a contribuir para a diminuição do preconceito social.

Possivelmente e atendendo a estudos recentes, face a um conjunto de leis que proíbem a discriminação, os grupos majoritários começam a desenvolver estratégias ideológicas que perpetuam as práticas discriminatórias não de forma aberta, mas de uma forma mais encoberta. Vários estudos demonstram que as formas clássicas de discriminação têm diminuído em várias partes do mundo (Phillips e Ziller, 1997; Schuman, Steeh, Bobo e Krysan, 1998) todavia, outros



também demonstram a existência de novas e mais sofisticadas formas de preconceito e de racismo, quer a nível institucional, quer a nível interpessoal. Deste modo, estas novas formas de expressão do preconceito e do racismo produzem na Psicologia Social várias teorizações (teorias dos racismos moderno, simbólico, aversivo, ambivalente, cordial, desigualitário, dos preconceitos subtil e flagrante e outros...)

As atitudes mostram o modo como pensamos e sentimos em relação a pessoas, objectos e questões que nos rodeiam. Podem também permitir prever como agiremos em contacto com os alvos das nossas crenças.

Preconceito, como o próprio nome indica é um conceito formado antecipadamente e sem fundamento concreto ou razoável; designa uma atitude que deriva de julgamentos prévios e que leva os sujeitos a avaliar pessoas ou grupos sociais, geralmente de forma negativa. Este tipo de comportamentos tem como objectivo uma diferenciação social e conduz à discriminação.

Na Psicologia Social, a definição mais utilizada para o preconceito é a apresentada por Allport (1954), que foi o primeiro autor a debruçar-se sobre o tema do preconceito e traçou as linhas fundamentais que definem as principais perspectivas da sua análise na actualidade. Para Allport, o preconceito pode ser definido como uma atitude desagradável para com um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente *“An aversive or hostile attitude toward a person who belongs to a group, simply because he belongs to that group, and is therefore presumed to have the objectionable qualities ascribed to the group”* (Allport, 1954: 7).

De acordo com esta definição, e pelo facto de existirem vários grupos socialmente desvalorizados, estes podem ser alvo de preconceitos a vários níveis: raças, etnias, religiões, sexo, migrantes, deficientes, homossexuais, entre outros. Dentro das várias formas possíveis de preconceito existe uma particular, que se dirige a grupos *“definidos em função de características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas”*: trata-se do preconceito racial ou, para alguns autores, preconceito étnico (Allport, 1954; Stephan, 1985, citados por Neto, 1998).

Allport (1954) define o preconceito étnico como *“uma antipatia baseada em generalização errada e inflexível. Pode ser sentido ou exprimir-se. Pode dirigir-se a um grupo como um todo, ou a um indivíduo por ser membro desse grupo.”* (Allport, 1954, citado por Neto, 1998:507).

A partir da obra deste autor foram desenvolvidas várias teorias para explicar o preconceito, segundo Billig (1993) e Martínez (1996), essas abordagens têm enfatizado, sobretudo, as causas psicológicas do preconceito, tais como as teorias da personalidade autoritária (Adorno, Frenkel- Brunswik, Levinson e Sanford, 1950), da frustração-agressão (Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears, 1939) e do espírito fechado (Rokeach, 1960). Esses trabalhos têm sido criticados por diversas razões. Uma delas baseia-se no facto, destes autores ao explicarem o preconceito através da dinâmica da personalidade do indivíduo, negligenciarem os factores situacionais e socioeconómicos que, na maioria das vezes, são os que mais determinam esse fenómeno.

Snowden (1995), numa análise histórica do preconceito, afirma que já existia preconceito na Antiguidade greco-romana, embora este não fosse um preconceito de base racial, uma vez que não existiam divisões e hierarquias raciais na época. Existia um preconceito de base cultural, ou seja, um preconceito contra os escravos, que na maior parte das vezes eram brancos (Snowden, 1995 citado por Lima e Vala, 2004).

Contudo, desde a Antiguidade greco-romana até à actualidade, as sociedades evoluíram quer em termos de direitos humanos, quer a nível de estratégias de resolução dos conflitos intergrupais.

Apesar do preconceito persistir, no século XX assistimos a um importante conjunto de mudanças sociais e políticas: a crítica ao regime nazi-fascista nas décadas de 40 e de 50; a Declaração dos Direitos Humanos (1948); a condenação da UNESCO às classificações raciais (1950); as lutas pelos direitos civis nos EUA e vários movimentos sociais importantes na Europa. Apesar de todos estes importantes acontecimentos, o preconceito e o racismo permanecem como um dos problemas mais graves da actualidade. Embora constituam um problema social, quase sempre foram percebidos como sendo um problema do “outro” e, portanto, distante de nós, ou porque, enquanto actores sociais aprendemos os valores do igualitarismo e da justiça e analisamos o racismo na maior parte das vezes como um problema do “*outro xenófobo*”, ou porque as vítimas de preconceito são quase sempre os outros e não nós.

Na perspectiva de Duckitt (1994):

*O preconceito é notável, não na sua existência, mas na sua ubiquidade: a facilidade com que se pode ser despertado em cada pessoa, a variedade de expressões que pode assumir, a tenacidade com que cada um lhe fica agarrado, conferem-lhe esse valor (citado por Campos, 2001:12).*

Campos citando Rathus (1991) refere que o preconceito pode ser visto sob duas perspectivas, no plano cognitivo está ligado a expectativas segundo as quais o grupo em causa adoptará comportamentos incorrectos e no plano afectivo, o preconceito está associado à agressividade e à discriminação. (citado por Campos, 2001:12).

Neto (1998) define este conceito como uma atitude favorável ou desfavorável em relação a membros de algum grupo, baseada especialmente no facto de pertencer a esse grupo e não em características individuais de cada membro (p.507).

Segundo afirma o autor supracitado, Allport apresentou um modelo da passagem das expressões ao acto do preconceito, com cinco fases:

1. Antilocução - conversa hostil e difamação verbal, propaganda racista.
2. Evitamento - manter o grupo étnico separado do grupo dominante na sociedade. Tal pode, por exemplo, transparecer de alguns agentes de compra e venda de propriedades que afastem pessoas brancas de zonas onde residem minorias étnicas, e deste modo desenvolve-se o gueto.
3. Discriminação - quando o grupo minoritário é excluído de direitos cívicos, do emprego e do acesso a certas formas de alojamento. Tal era evidente na África do Sul quando nesse país vigoravam as leis do apartheid.
4. Ataque físico - violência contra pessoas e propriedades que pode vir de organizações racistas ou de grupos não organizados de sujeitos. Durante períodos económicos de grande tensão, os ataques físicos tornam-se a forma mais frequente de expressar o preconceito.
5. Extermínio - violência indiscriminada contra todo um grupo de pessoas, tais como as tentativas nazis de aniquilar todos os judeus e ciganos europeus na primeira metade do século XX (Neto, 1998: 510).

Allport argumenta que os indivíduos podem não progredir para a fase seguinte, contudo se o processo se desencadeia e se tiver desenvolvimento é provável que aconteça.

John Duckin acrescentou um nível mais abaixo à hierarquia de Allport e denominou-o de “*expressões comportamentais subtis e indirectas de antipatia antigrupal*”. Estas expressões incluem o tom de voz, o não respeito pelo espaço do “*outro*”, menos amizade, tendência para interpretar o motivo para o comportamento de modo distorcido, etc. Atitudes preconceituosas levam a vários comportamentos discriminatórios (ibidem, 508).

Ashmore (1970) define preconceito como “*uma atitude negativa em relação a um grupo definido socialmente e em relação a qualquer pessoa percebida como sendo membro desse grupo*” (idem)

Jones (1986) diz que o preconceito é “*uma generalização errada de uma categorização de um grupo (estereótipo) para um membro individual do grupo, independentemente quer da veracidade do estereótipo do grupo, quer da aplicabilidade da caracterização do estereótipo do grupo ao indivíduo em questão*” (idem).

Para se analisar o preconceito faz-se a distinção entre os termos *exogrupo* (eles) e *endogrupo* (nós). Pelo primeiro entende-se o conjunto de indivíduos que uma pessoa categorizou como membros de um grupo de pertença diferente do seu e com quem não tem tendência para se identificar e por *endogrupo* designa-se o conjunto de indivíduos que uma pessoa categorizou como membros do seu próprio grupo de pertença e com quem geralmente se identifica (ibidem, 507).

Fiske e Neuberg (1990) defendem que estes grupos psicológicos definidos em função dos termos “nós” e “eles” são produto de um dos processos mais importantes do ser humano, a categorização (idem).

Os preconceitos geralmente assentam em estereótipos, categorizações fixas e inflexíveis de um grupo de pessoas. Alguns podem ter um fundo de verdade, mas vulgarmente são também muito exagerados e tornam-se parte integrante das percepções culturais e são muito difíceis de eliminar, mesmo que não tenham uma base real (Giddens, 2004: 253).

O preconceito é um tipo especial de atitude e origina comportamentos e acções que podem ter grandes implicações na sociedade, nomeadamente, uma

delas é que, embora o preconceito tenha geralmente uma apreciação negativa, também pode ser positiva e outra é que sendo uma atitude, podemos vê-lo sob três aspectos fundamentais: afectivo (sentimentos preconceituosos relativamente a elementos de grupos específicos, quando experimentados ou mesmo só quando se pensa nesses elementos), cognitivo (refere-se a crenças e expectativas acerca de elementos desses grupos, ou também com os modos como são processadas as informações acerca deles) e comportamental (tendência para agir contra esses grupos, discriminando-os) (Neto, 1998: 509).

Enquanto o preconceito descreve atitudes e opiniões, a discriminação é a manifestação comportamental do preconceito e manifesta-se quando os indivíduos são tratados positiva ou negativamente, apenas por pertencerem a um determinado grupo (Giddens, *idem*).

O preconceito embora geralmente esteja na base da discriminação, nem sempre conduz a esta, uma vez que as pessoas podem ter ideias preconceituosas mas podem não agir em conformidade com elas. Assim, o inverso também não se verifica obrigatoriamente, por vezes avaliam-se determinados sujeitos de forma negativa, somente por pertencerem a determinado grupo, ou devido a pressões sociais (*idem*).

Em 1979, Tajfel e Turner afirmaram que a simples classificação de uma pessoa como “diferente” chega para gerar discriminação.

Tal como referiu Allport o comportamento discriminatório pode assumir diferentes formas: pode ser moderado provocando apenas evitamento, pode assumir um nível mais acentuado, passando pelo uso de expressões subtis e indirectas de antipatia grupal, por exemplo, excluindo indivíduos de empregos, ou pode ainda assumir formas extremas, quando há agressão ou até mesmo extermínio contra os alvos de discriminação, por exemplo o caso de Hitler que mandou exterminar judeus e ciganos.

As reacções das vítimas dos preconceitos, segundo refere Allport, podem ser intrapunitivas (neste caso os membros pertencentes ao grupo vitimado são hostis ao seu próprio grupo) e extrapunitivas (quando manifestam lealdade em relação ao seu grupo e agressividade em relação a outros grupos) (Neto, 1998: 559).

O racismo, por sua vez, ao contrário do preconceito, é muito mais do que uma atitude. O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e

discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente, com base nalguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é identificada em termos de marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar que na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) seja perspectivado como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna). É neste sentido que, como afirma Guimarães (1999), o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo (idem).

Deste modo, o racismo distingue-se do preconceito por várias características:

- O racismo assenta sobre uma crença natural das diferenças entre os grupos, visto estes possuírem elementos essenciais que os fazem diferentes e o preconceito não implica a naturalização das diferenças;
- O racismo, ao contrário do preconceito, não existe apenas a um nível individual, mas também a nível institucional e cultural (Jones, 1972), isto porque é uma consequência do racismo englobar os processos de discriminação e de exclusão social, enquanto que o preconceito permanece normalmente como uma atitude.

### **3.2- Evolução do preconceito**

O estudo do preconceito em crianças e adolescentes possibilita distinguir várias etapas universais relacionadas com outras transformações cognitivas-evolutivas que se produzem com a idade e que conduzem, de modo geral, a uma gradual superação do preconceito.

Estas etapas são complementares das teorias de Werner e Allport (sobre diferenciação intergrupar), das de Piaget (sobre a teoria do desenvolvimento do “eu”), das de Loevinger, visto que compartilham uma mesma definição do preconceito mas estudam diferentes manifestações (número e nível de abstracção dos materiais utilizados na descrição dos grupos, uniformidade do estereótipo ou percepção das diferenças e semelhanças intergrupais, capacidade para mudar de perspectiva, etc).

Numa primeira etapa que compreende crianças dos três anos aos cinco anos aproximadamente, estas ou não têm noção das categorias sociais, ou

possuem uma noção ainda vaga. Possuem a noção das diferenças de aparência por exemplo, nomeadamente da cor da pele (Katz, 1982, citado por Díaz-Aguado, 2000: 84) ou diferenças de género (Kohlberg, 1966, *idem*). Aceitam o seu grupo sem crítica, ainda que não o conheçam com precisão (Metz, 1980, *idem*).

Nestas idades aprendem os nomes que os seus pais e outros adultos atribuem a determinados grupos e interiorizam os sentimentos associados a esses nomes, contudo são incapazes de incluir neles os indivíduos correspondentes, mas segundo Allport (1954) e outros autores, esse sentimento uma vez adquirido é muito resistente à mudança.

Na segunda etapa que abrange crianças dos 5 aos 7 anos, aproximadamente, a criança é capaz de diferenciar correctamente o próprio grupo, que tende a valorizar excessivamente e os outros grupos que tende a desvalorizar, consequentemente há um aumento da auto-estima. Os membros exteriores ao grupo são rejeitados, são considerados inferiores a este em todos os aspectos. Os indivíduos nesta etapa não conseguem reconhecer diferenças individuais em elementos do mesmo grupo, nem semelhanças intergrupais (Loevinger, 1976; Metz, 1980, citados por Díaz-Aguado, 2000: 85).

Tanto a descrição das pessoas (incluindo de si próprios) como dos grupos sociais não inclui características de tipo psicológico (mais difíceis de observar) mas apenas elementos observáveis (características físicas, por exemplo). Embora seja possível superar esta fase desde os 7 anos de idade, as suas características observam-se em qualquer idade nas diversas formas de intolerância.

A terceira etapa produz-se como consequência do pensamento operativo concreto – A criança já tem em conta várias dimensões e reconhece que os membros de outras etnias são semelhantes a si noutros aspectos que não os étnicos. Consegue perceber as semelhanças intergrupais e entende melhor as diferenças individuais dentro do próprio grupo. Consequentemente descobre que todos os elementos de ambos os grupos têm aspectos positivos e negativos. Nesta etapa começam a incluir características psicológicas mais abstractas, começam a reconhecer que outros grupos podem ter diferentes valores e crenças e que deveriam ser aceites com base em normas gerais de bondade e igualdade. Este estágio proporciona já esquemas que permitem superar o racismo com eficácia (*idem*).

A quarta etapa produz-se durante o pensamento formal – caracteriza-se pela coordenação das diferenças e semelhanças, de modo que os grupos são entendidos de forma recíproca, a qual leva à relativização do próprio grupo, sendo visto como um grupo entre outros (Metz, 1980, *ibidem*, p. 86). Esta conceptualização revela-se contrária ao racismo.

Para entendermos as mudanças que a idade efectua relativamente ao preconceito é necessário ter em conta que a construção da identidade pessoal é uma tarefa progressiva que se realiza nesta idade e na interacção com os amigos, interacção que exige a percepção de uma grande semelhança entre o próprio e o “outro”. Na adolescência aumenta, a necessidade de identidade grupal que às vezes pode ser estabelecida excluindo determinados indivíduos ou determinados grupos (Allen e Schofield, 1981, citado por Vau, 1997: 29).

Apesar de preconceito e discriminação poderem andar separados, eles são interdependentes, pois preconceito e estereótipo podem incitar discriminação. Cria-se um ciclo vicioso: a discriminação reflecte-se no sujeito discriminado, motivando-o a desenvolver comportamentos que levarão ao preconceito. Por exemplo, se um professor tiver como estereótipo de um aluno de pele escura, um aluno preguiçoso, rapidamente esse aluno cairá na inércia esperada (Neto, 1998).

Actualmente, uma maneira de combater a discriminação como expressão de preconceito étnico é dar, aos imigrantes, regalias sociais semelhantes às dos cidadãos portugueses.

A noção de grupos minoritários ou de minorias étnicas é muito usada em Sociologia e não se resume apenas a números, e sim ao poder que cada um dos grupos exerce, pois pode suceder que o grupo minoritário tenha o maior poder, como foi o caso da minoria branca, durante o regime do Apartheid, na África do Sul.

Tal como é entendido em Sociologia, Costa (1992) afirma que um grupo minoritário tem as seguintes características:

- Os seus membros estão em desvantagem, em virtude da discriminação de que são alvo e essa discriminação continua porque os direitos e as oportunidades existentes são negados a esse grupo;
- Os membros de uma minoria têm um certo sentido de solidariedade de grupo devido à sua pertença a um mesmo grupo e à experiência de serem objecto de preconceitos e discriminações. Assim, os membros de grupos minoritários tendem



a ver-se a si próprios como pessoas que não fazem parte do grupo maioritário;

- Frequentemente, os grupos minoritários estão física e socialmente isolados da comunidade de acolhimento, geralmente concentram-se em certos subúrbios, cidades ou regiões de um país. Estes sujeitos pretendem continuar a preservar a sua própria identidade cultural. Assim, há poucos casamentos entre membros de grupos minoritários e maioritários.

Os grupos minoritários são até certo ponto, etnicamente distintos da maioria, como tal, são alvo de preconceito e discriminação. Como já foi referido anteriormente, Giddens define preconceito como opiniões ou atitudes mantidas por membros de um grupo relativamente a outro. O preconceito implica ter ideias pré-concebidas acerca de um indivíduo ou de um grupo, baseadas muitas vezes no que se ouve dizer e não em provas, consequentemente, mesmo face a novas informações é muito difícil modificar opiniões. As pessoas podem ter preconceitos favoráveis, face a grupos com os quais se identificam e preconceitos desfavoráveis, face a grupos com os quais não se identificam. Se uma pessoa tiver preconceitos contra um grupo particular, considera que todos os seus membros merecem ser tratados de igual modo, geralmente não consegue ser imparcial (Giddens, 2004:252).

### **3.3- Causas do Preconceito e da Discriminação**

Os preconceitos existem em todas as sociedades. Todos temos algum preconceito e também já todos fomos alguma vez, vítimas de preconceito.

Esta universalidade do preconceito desperta alguma curiosidade relativamente à sua origem; à maneira como surgiu contra grupos minoritários; o que motiva a discriminação de que estes são alvo; porque se percepçiona favoravelmente, alguém do nosso *endogrupo* e desfavoravelmente, alguém do *exogrupo* e o que faz com que as relações intergrupais se tornem relações conflituosas.

Para se tentar erradicar o preconceito e a discriminação temos que reflectir sobre os fenómenos que lhes dão origem. Apesar de Gordon Allport já ter escrito sobre isso há quase meio século, continua perfeitamente actualizado. Este autor estudou seis tipos de análise das causas do preconceito seguindo uma linha que parte do social para as causas específicas do indivíduo, as abordagens: histórica, situacional, psicodinâmica e a abordagem cognitiva (Neto, 1998).

### 3.3.1- Abordagens históricas

Este tipo de abordagem coloca a hipótese de que o preconceito resulta, por vezes, de tradições e de relações que existiram durante várias gerações. Aponta motivos históricos, por exemplo, para justificar alguns conflitos, designadamente, o apartheid da África do Sul, bem como tantos outros casos em que a população autóctone se vê dominada por uma população recém chegada e detentora de algum poder. É quase impossível compreender as divisões étnicas na Era Moderna sem ter em conta o impacto da colonização ocidental sobre o resto do mundo.

Durante a maior parte do período de expansão europeia predominavam atitudes de etnocentrismo entre os colonizadores, que acreditavam ter uma missão evangelizadora em relação ao resto do mundo e achavam-se superiores aos povos indígenas que encontravam. O período inicial do colonialismo coincidiu com a ascensão do racismo, e desde então as divisões e os conflitos raciais aumentaram. Em particular, as opiniões racistas que separavam os "brancos" dos "negros" tornaram-se centrais nas atitudes dos europeus (Neto, 1998).

A oposição entre o branco e o negro como símbolos culturais está profundamente enraizada na cultura europeia. O branco está associado à pureza e o preto à maldade. Embora este etnocentrismo de atitudes, em certa medida, tenha desaparecido nos nossos dias, elementos deste simbolismo cultural branco/negro continuam espalhados no mundo.

O outro factor que influenciou o preconceito e a discriminação foi a criação e a divulgação do conceito de "raça". Segundo opinião de Cox (1948), o preconceito de "raça" é apenas uma atitude social conservada para manter e justificar a posição superior e vantajosa da classe alta em relação à classe inferior. O preconceito de "raça" servia para dissimular intuítos exploratórios. Até Karl Marx teorizou que a classe dominante propagava preconceitos para justificar a exploração da classe trabalhadora.

A outra razão para o nascimento do racismo moderno foi a relação de exploração que os europeus estabeleceram com os povos não brancos - o comércio de escravos só existiu porque os europeus continuavam a defender a ideia que os negros pertenciam a uma "raça" inferior (idem).

### 3.3.2- Abordagens socioculturais

Tanto sociólogos como antropólogos reconhecem o impacto de factores socioculturais no preconceito e na discriminação, como por exemplo, os aumentos da urbanização e da densidade populacional, a mobilidade de certos grupos, a competição por empregos entre membros de grupos diferentes e até as mudanças no papel e nas funções da família. Allport dá exemplos de casos em que com a chegada de novos imigrantes, os já residentes acabam por partir e assim se formavam vários *ghettos* organizados, muitas vezes, por diferentes etnias. Também em Portugal, existem bairros-*ghetto* onde vivem os excluídos sociais, com tudo o que isso implica, nomeadamente, a criminalidade (Neto, 1998).

### 3.3.3- Abordagens situacionais

Estas abordagens estudam as maneiras como o meio, onde o indivíduo se insere influencia nas suas atitudes preconceituosas. Conforme Neto:

*as abordagens de situação examinam os factores do meio imediato da pessoa que causam o preconceito. Segundo as teorias que põem em evidência a situação, o facto de se conformar aos outros tem uma forte influência no preconceito. Mediante o conformismo com as opiniões das pessoas do nosso meio, obtemos aprovação social (1998:535).*

As atitudes derivam duma aprendizagem com as pessoas, com os grupos mais importantes na vida de uma pessoa, quer se trate do grupo de pertença (nomeadamente os pais, que têm um papel determinante na formação das atitudes) ou de um grupo de referência (a que o sujeito deseja pertencer), também através da informação que chega pelos *mass media*.

As atitudes formam-se através do processo clássico do condicionamento e esse acontece quando uma atitude é fortalecida através da aprovação social que o sujeito recebe e reconhece, pois a relação entre atitudes e comportamentos também depende do modo como se espera que nos comportemos em determinadas situações, o que leva a que as atitudes sejam moldadas gradualmente, quer através de um modelo, quer da nossa própria aprendizagem

ao observarmos o que nos rodeia (Neto, 1998:535).

Os estereótipos não são imutáveis (Allport, 1997), estes modificam-se à medida que ocorrem alterações nas situações que os condicionam. Provavelmente a educação intercultural nas escolas pode ter surtido efeito sobre os padrões étnicos nas mentes dos estudantes de hoje. A geração mais nova pode ter percepcionado menos estereótipos do que a geração dos seus pais. Assim, em geral, as pessoas com menos instrução mostram mais preconceitos, bem como as pessoas mais velhas têm mais preconceitos que as mais novas (Neto, 1998).

### **3.3.4- Abordagens psicodinâmicas**

As abordagens psicodinâmicas, contrariamente às situacionais, destacam que o preconceito resulta dos conflitos pessoais e de desadaptações no interior do sujeito com preconceitos. Estas teorias atestam que para se modificar o preconceito e a discriminação, a atenção deve centrar-se no sujeito preconceituoso. Neste tipo de abordagens têm sido utilizados dois tipos de explicações, uma defende que o preconceito é característica enraizada da condição humana (implica que se valorizem as semelhanças entre as pessoas que são alvo de frustrações originadas por motivos idênticos e inerentes ao seu tipo de vida) e outra que resulta do tipo de personalidade do sujeito, ou seja, implica que se procurem diferenças nas personalidades das pessoas preconceituosas (Neto, 1998:537).

O ponto comum destas duas explicações é o estudo do modo como o indivíduo lida com os seus problemas e conflitos, como os projecta ou expressa nos indivíduos de outros grupos. Tratam-se de pessoas que não têm consciência de que a causa do problema está nelas mesmas e não no exterior (idem).

### **3.3.5- Abordagens cognitivas**

Segundo este tipo de abordagens, o modo como percepcionamos e processamos a informação sobre o elemento alvo de preconceito poderá estar na origem dos preconceitos. Neste caso o importante é, sobretudo, conhecer a forma de pensar das pessoas com preconceitos. Para desenvolver o preconceito considera-se que quatro espécies de informação podem ser utilizadas: a

categorização social, os estereótipos, os processos atribucionais e as crenças sociais (ibidem, 543).

#### **a)- Categorização social**

Esta perspectiva aborda a génese do preconceito e da discriminação partindo do pressuposto que os indivíduos tendem a dividir o mundo em duas categorias: “nós”, o *endogrupo* e “eles”, o *exogrupo*. Esta categorização estrutura o seu comportamento e a percepção que têm dos outros, ou seja, acentua as diferenças entre grupos (quando julgam que os outros agem ou pensam de modo diferente do seu) e também as semelhanças dentro do *endogrupo*, quando acreditam que ambos se regem pelas mesmas ideias (ibidem, 545).

#### **b)- O poder dos estereótipos**

O jornalista americano Lippmann W. (1922) descreve os estereótipos como “imagens na cabeça” que temos acerca de membros de um grupo e que se intercalam entre a realidade objectiva e a percepção que temos dela. Segundo afirma Rudmin (1989) foi James Morier o primeiro a utilizar “estereótipo” com o intuito de fazer uma descrição do comportamento humano no seu livro *The Adventures of Hajji Baba em 1824* (Neto, 1998:546).

Os estereótipos constituem crenças ou opiniões irreflectidas, exageradas, isentas de espírito crítico, muitas vezes erradas, sobre determinado grupo, sexo ou mesmo acontecimento.

Tajfel (1982) defende que estereótipos são generalizações acerca de grupos sociais, ou seja, são crenças acerca de características diferenciadoras que se atribuem a membros de grupos sociais, simplesmente pelo facto de pertencerem a esses grupos. A aplicação dos estereótipos incide sobre todos os membros do grupo e não são contempladas diferenças individuais. Podem ser originados pela percepção excessiva (quer da heterogeneidade do *exogrupo*, quer da homogeneidade do *endogrupo*), pelas correlações ilusórias e pelas profecias de auto-realização e estas acabam por criar diferenças, entre os grupos ou entre os sexos, que não existiam ou, acentuar as diferenças que eram pouco nítidas.

Nesta abordagem cognitiva, como o estereótipo se estabelece muitas vezes

numa avaliação errada, este permanecerá, devido ao processamento da informação subsequente.

### **c)- Processos atribucionais**

O estudo dos processos atribucionais tenta perceber como é que os sujeitos atribuem causas ao seu próprio comportamento e ao dos outros. Os estereótipos podem distorcer as tentativas de explicação de comportamentos invulgares ou negativos. Se o fizerem, dão lugar à *rotulagem enviesada* e/ou ao *erro irrevogável da atribuição*. Na primeira distorção, o *rótulo enviesado*, analisa-se de dois modos distintos: de forma positiva quando é um comportamento de um elemento do *endogrupo*, e de forma negativa, se o mesmo comportamento é tido por um elemento do *exogrupo*. Na segunda distorção, o *erro irrevogável* consiste na tendência que os observadores têm para atribuir o comportamento dos outros sujeitos, a factores situacionais (Neto, 1998).

Vala (2000) chama *erro fundamental*, à distorção que deriva da tendência por parte do observador para sobrestimar o impacto dos factores da situação, na determinação do comportamento do sujeito. Ainda que o erro fundamental seja característico dos observadores, ele pode igualmente operar nos actores.

Nos processos atribucionais, o tipo de atribuição feita depende do contexto social, isto porque se tem verificado que, quando se trata de pessoas que fazem atribuições que aumentem o valor do *endogrupo*, a posição relativa que ocupam os grupos no relacionamento intergrupar também pode fazer distinguir essas atribuições. Isso leva-nos a afirmar a existência de semelhanças e diferenças entre as atribuições partilhadas pelas outras culturas (Neto, 1998).

### **d)- Crenças sociais**

As crenças são muitas vezes responsáveis por atitudes preconceituosas e estas atitudes podem derivar de ideologias religiosas e políticas. O preconceito pode apoiar-se em crenças de que o mundo é um lugar justo (idem).

A crença a que Lerner (1980) chamou *crença num mundo justo* explica como é que as pessoas que acreditam num mundo justo podem pensar que quem sofre merece o seu sofrimento e o inverso.

### 3.4 - O alvo do preconceito

As abordagens cognitivas centram o preconceito no observador, contudo também é importante tentar compreender as características do sujeito discriminado ou alvo de preconceito.

É possível que as características reais de certos grupos tenham originado o preconceito com que são vistos, bem como as respectivas hostilidades intergrupais. Esta ideia por vezes tem sido designada por *reputação ganha* (Neto, 1998: 553).

Os estereótipos são crenças sobre os atributos psicológicos de grupos humanos sobre os quais há um elevado grau de concordância (idem). Mas será que estes são descrições certas ou erradas do alvo do preconceito? Segundo Judd e Park (1993, citados por Neto, 1998) é difícil determinar a veracidade dos diversos estereótipos sociais, contudo estes dois autores avançam duas conclusões importantes: fazemos atribuições mais favoráveis aos elementos do *endogrupo* do que aos elementos do *exogrupo* e estes estereótipos do *endogrupo* parecem ser mais certos que os do *exogrupo*. Comparando os estereótipos dos *exogrupos* e os dos *endogrupos*, os dos *exogrupos* parecem reflectir exagero e preconceito; a tendência do sujeito em se identificar com o *endogrupo* leva à "importância do exagero" das diferenças entre os elementos do endogrupo e do exogrupo. (Neto, 1998: 554)

A informação que incide, sobretudo, nas diferenças entre os grupos, parece ser mais eficaz quando assume que as referidas diferenças fundamentam os conflitos entre os grupos. Já a informação que incide fundamentalmente, nas semelhanças pode ser mais eficaz quando contribui para desmontar mitos e falsas diferenças entre os grupos (Vala, *et al.*, 1999).

Tanto as semelhanças como as diferenças podem ser significativas para entender os efeitos do contacto. Preocupante é a tendência para passar da constatação da diferença, de uma maneira pejorativa, para a discriminação do outro grupo, com base apenas na diferença.

As crenças podem ser relativamente certas, mas os estereótipos não chegam para prever o comportamento de membros de outros grupos (Neto, 1998).

## 4. Preconceito e discriminação na Europa

### 4.1 - As “novas formas de expressão” do preconceito e do racismo

Nos séculos de exploração do trabalho escravo dos negros e de colonização dos índios o racismo era expresso de maneira aberta reflectindo as normas sociais da época: as normas da discriminação e da exploração.

Após a 2ª Guerra Mundial ocorreram mudanças históricas como a libertação das antigas colónias europeias e a Declaração dos Direitos Humanos. A partir deste momento as formas de expressão do racismo e do preconceito mudaram, as pessoas, face às pressões da legislação anti-racista e dos princípios da igualdade e da liberdade apregoados pelas democracias liberais, começaram a expressar o seu preconceito de uma forma mais subtil e encoberta. É nesse quadro que se começa a falar de "Novos Racismos" ou de "Novos Preconceitos", que contrapõem as expressões tradicionais ou clássicas de racismo (típicas dos séculos passados e mais abertas e flagrantes).

Estas novas expressões do preconceito recebem diversos nomes e apresentam algumas particularidades, também é importante referir que embora menos frequentes as expressões mais flagrantes de racismo, ainda existem e com consequências institucionais nefastas para os grupos estigmatizados. Como argumenta Essed (1991), as novas formas de preconceito e racismo situam-se, sobretudo, ao nível das relações interpessoais e referem-se a comportamentos discriminatórios da vida quotidiana das pessoas.

Assim, temos o **racismo moderno** na Austrália e nos EUA (McConahay e Hough, 1976; Pedersen e Walker, 1997), o **racismo simbólico** nos EUA (Kinder e Sears, 1981), o **racismo aversivo** também nos EUA (Gaertner e Dovidio, 1986), o **racismo ambivalente** nos EUA (Katz e Hass, 1988), o **racismo subtil** na Europa (Pettigrew e Meertens, 1995) e o **racismo cordial** no Brasil (Turra e Venturi, 1995).



#### 4.1.1 - Racismo simbólico e racismo moderno

O primeiro conceito de "novos racismos" data dos anos 1970 e surge por meio do conceito de **racismo simbólico** (Sears e Kinder, 1971; Sears e McConahay, 1973). Este tipo de racismo representa uma forma de resistência a mudanças no *status quo* das relações "racializadas" nos EUA pós a Declaração dos Direitos Civis e baseia-se em sentimentos e crenças de que os negros violam os valores tradicionais americanos do individualismo ou da ética protestante - obediência, ética do trabalho, disciplina e sucesso (citados por Lima e Vala, 2004).

Nesta perspectiva o grupo dominante tem atitudes contra os negros, essencialmente porque os percebem, não como uma ameaça económica concreta, mas sim como uma ameaça simbólica, uma vez que os consideram uma ameaça aos seus valores e à sua cultura.

Este termo foi escolhido porque, segundo os autores, alguns itens da escala utilizada pressupunham abstracção moral e enfatizavam sentimentos e crenças adquiridas ao longo da socialização e não através da competição directa com os negros (idem).

A teoria do **racismo moderno**, por sua vez, surge de uma necessidade empírica, em medir as atitudes raciais públicas dos indivíduos, quando as normas sociais inibem as expressões abertas de racismo. Assim, esta teoria foi desenvolvida em simultâneo com a Escala de Racismo Moderno (McConahay e Hough, 1976, citados em idem).

O racismo moderno, assim como o simbólico reflectem a percepção de que os negros recebem mais do que merecem e que violam valores importantes para os brancos (a igualdade e a liberdade).

O racismo moderno também foi pesquisado noutros contextos além do norte-americano e não tendo por alvo os negros. Pedersen e Walker (1997) realizaram um estudo sobre o preconceito contra os aborígenes na Austrália, cujo objectivo foi verificar a relação entre o racismo moderno e o racismo flagrante (*old-fashioned*). Para esse efeito, os autores utilizaram uma adaptação da escala de racismo moderno proposta por Augoustinos, Ahrens e Innes (1994) e uma escala de racismo flagrante contra os aborígenes proposta por Walker (1994). Os resultados indicam que o racismo moderno é maior, ou mais expressivo na amostra, do que o

racismo flagrante. Além disto, o autoritarismo de extrema-direita e o sentimento de privação relativa grupal apresentam-se mais relacionados com o racismo moderno do que com o racismo flagrante.

#### 4.1.2 - Racismo aversivo

Gaertner e Dovidio (1986) inspiram-se numa análise das relações raciais americanas, feita por Joel Kovel na década de 70 e afirmam que existem os racistas dominantes (ou flagrantes), raros hoje em dia, e aqueles indivíduos que se distinguem pela força com que adoptam os valores do igualitarismo e tentam auto-apresentar-se como pessoas igualitárias e sem preconceito racial; estes são os **racistas aversivos**, os que têm, ou melhor, parecem ter, aversão ao racismo. Segundo este autor o grande problema da sociedade americana era o de, depois da conquista dos direitos civis, incluir na democracia também os negros.

A teoria do **racismo aversivo**, assim como as anteriores, parte da hipótese encontrada no dilema americano de Myrdal (1944), que afirma que a natureza fundamental das atitudes dos americanos brancos para com os negros, não é nem invariavelmente negativa nem totalmente favorável, mas ambivalente, pois reflecte em simultâneo a crença de que a sociedade norte-americana é democrática e cristã e o facto de os negros serem violentamente discriminados e segregados nesta sociedade.

Para Gaertner e Dovidio (1986 citados por Lima e Vala, 2004) o **racismo aversivo** seria o tipo de atitude racial que caracterizaria muitos americanos brancos que possuem fortes valores igualitários, mas que experimentam um tipo particular de ambivalência, resultante do conflito entre sentimentos e crenças associados a valores igualitários e sentimentos negativos face aos negros.

O **racismo aversivo** é concebido como uma síntese decorrente, por um lado, da assimilação de um sistema de valores igualitários e, por outro lado, da vivência de sentimentos e crenças negativos em relação aos negros. Estes sentimentos e crenças negativos, de acordo com a teoria, derivam do contexto racista de socialização a que os actores sociais estão sujeitos e dos mecanismos da categorização e do viés *endogrupal*, que contribuem para o desenvolvimento dos estereótipos e do preconceito.

Os sentimentos negativos em relação aos negros que caracterizam a ambivalência, nos racistas aversivos não são sentimentos de hostilidade ou ódio, mas de desconforto, nervosismo, ansiedade e algumas vezes, medo das pessoas negras, por isso levam mais a evitar o contacto directo do que a comportamentos destrutivos e violentos (Dovidio e Gaertner, 1998; Gaertner e Dovidio, 1986, citados por Lima e Vala, 2004).

No racismo aversivo quando as pessoas são defrontadas com situações de contacto inter-racial nas quais a resposta apropriada é clara, em que o certo e o errado estão claramente definidos, os racistas aversivos não discriminam os negros, pelo contrário, defendem tratamento igualitário para negros e brancos. Entretanto, quando a norma igualitária não está explícita na situação ou existe um contexto que justifica a discriminação, estes discriminam os negros (Dovidio e Gaertner, 1998, citados por Lima e Vala, 2004).

O estudo original que inspirou esta teoria foi realizado ainda na década de 1970, por Samuel Gaertner (1973). O indicador de racismo utilizado foi o comportamento de ajuda.

Dovidio e Gaertner (2000), num estudo mais recente, analisam o racismo aversivo num contexto de selecção de candidatos a um emprego. Os participantes deste estudo, americanos brancos, foram solicitados a avaliar eventuais candidatos a um emprego com base em extractos de uma entrevista. De acordo com os pressupostos do racismo aversivo, a hipótese principal dos autores era a de que a discriminação contra o candidato negro seria expressa apenas no contexto em que houvesse justificação para isto, ou seja, no contexto de qualificação moderada. De facto, os resultados indicaram que na condição ambígua, quando os resultados dos candidatos eram moderados, os participantes recomendaram o candidato negro menos do que o candidato branco. Nas outras condições não houve diferenças significativas nas recomendações de contratação para o candidato branco e para o candidato negro.

#### **4.1.3 Racismo ambivalente**

A ambivalência de sentimentos e atitudes é uma característica fundamental das interações sociais e os seus efeitos têm consequências sobre as mais variadas esferas da vida social. No campo das atitudes raciais existe uma teoria

específica que trata dos efeitos da ambivalência de sentimentos na expressão do racismo, a teoria do **racismo ambivalente**.

Um dos efeitos da ambivalência no racismo é um dos muitos exemplos de expressão do preconceito com que nos confrontamos na vida quotidiana. Este comportamento é típico de uma nova forma de racismo, ou melhor dizendo, de um elemento ubíquo a todas as "novas formas" de racismo, a ambivalência.

Katz, Wackenhut e Hass (1986) afirmam que a ambivalência é a característica mais saliente nas relações raciais dos norte-americanos brancos. Estes autores, considerando que os valores determinam as atitudes e os comportamentos, analisam um suposto conflito entre duas orientações axiológicas dos norte-americanos. Por um lado, existe uma valorização da democracia e do igualitarismo e por outro também é importante o individualismo, caracterizado pela ênfase na liberdade pessoal, na autoconfiança, na devoção ao trabalho, e na realização. Estas duas orientações podem produzir um conflito e gerar ambivalência de sentimentos e atitudes dentro dos indivíduos. Assim, ao aderir aos valores da igualdade e do humanitarismo os brancos podem sentir simpatia pelos negros, que estão em pior situação social e económica. Esta simpatia pode gerar acções em prol desse grupo. Por outro lado, a adesão aos valores do individualismo, típicos da ética protestante, levaria os brancos a identificarem os negros como sendo desviantes em relação a estes valores. Esta percepção estaria na origem de sentimentos de aversão e de atitudes negativas face aos negros. Portanto, a ambivalência resulta da dupla percepção de que os negros são desviantes e, ao mesmo tempo, estão em desvantagem em relação aos brancos. A ambivalência de sentimentos e atitudes normalmente gera uma tensão e um desconforto psicológicos. Para Katz e Hass (1988) a ambivalência estrutura dois tipos de atitudes, as atitudes pró e as atitudes anti-negros. As atitudes anti-negros incluem crenças e avaliações sobre as características de "desvio cultural" e associam aos negros afectos negativos. As atitudes pró-negros reflectem a percepção de desvantagem dos negros e produzem afectos positivos, tais como piedade e simpatia.

A principal hipótese que resulta destas afirmações é a de que quanto maior a importância dos valores do individualismo, maior a emergência dos sentimentos negativos e, portanto, maior a discriminação contra os negros; por outro lado,

quanto maior a evidência dos valores do igualitarismo, maior a emergência dos sentimentos positivos e menor a discriminação contra os negros.

A teoria do racismo ambivalente assemelha-se em muitos pressupostos à teoria do racismo aversivo. Tanto o racista ambivalente quanto o racista aversivo procuram manter uma auto-imagem e imagem pública de pessoa igualitária e não preconceituosa. Em ambas as perspectivas, a noção de conflito ou de ambivalência está colocada num nível intrapsíquico e a resolução deste conflito é entendida como sendo primordialmente não-consciente (Walker, 2001).

#### 4.1.4 Racismo subtil

As quatro formas de racismo já analisadas reflectem aspectos particulares da realidade inter-racial norte-americana e, portanto, caracterizam-se pela discriminação de um grupo de pessoas que são nativas do país onde as pesquisas são realizadas (os negros nos EUA e os aborígenes na Austrália). O racismo subtil é uma teoria que surge para explicar outra nova expressão do racismo, o preconceito contra grupos externos.

O racismo subtil é estudado na Europa e tem como grupo alvo minorias culturais advindas de antigas ex-colónias de países europeus. Esta forma de preconceito ganha em dimensão na medida em que a globalização das economias intensifica os contactos inter étnicos e os fluxos migratórios.

Pettigrew e Meertens (1995), seguindo Allport (1954), utilizam a designação de preconceito (e aqui devemos referir que se trata de preconceito e não de racismo, diferentemente das outras teorias, porque o objecto de análise são crenças, avaliações e atitudes negativas relativamente a grupos minoritários, sem incluir directamente os elementos de discriminação, o acabar dos direitos ou de naturalização das diferenças que caracterizam o racismo) e fazem a distinção entre preconceito flagrante (*blatant*) e preconceito subtil (*subtle*). O preconceito flagrante é definido como mais directo, aberto e "quente", ao passo que o preconceito subtil é "frio", distante e indirecto.

Pettigrew e Meertens (1995: 62) consideram que existem **duas dimensões no preconceito flagrante:**

1- Dimensão da ameaça e rejeição do exogrupo, que se baseia na percepção de que os membros do exogrupo constituem uma ameaça, sobretudo económica, e

que portanto devem ser rejeitados (e.g., "Os 'X' têm empregos que deveriam pertencer aos nacionais");

2- Dimensão da rejeição da intimidade, definida como uma rejeição emocional ao contacto íntimo, concretamente o contacto sexual e o casamento (e.g., "Importava-me que um familiar meu se casasse com um 'X' de meio social semelhante").

Os referidos autores defendem que o **preconceito subtil** é composto por **três dimensões**:

1- Dimensão da defesa dos valores tradicionais. Esta refere-se à percepção dos membros do *exogrupo* como agindo de maneira incorrecta na procura da realização social: "*Outgroup members are seen to act in unacceptable ways, in not to perform in ways necessary to succeed*" (Pettigrew e Meertens, 1995: 58). Esta dimensão mede-se através de questões referentes à crença de que os membros do exogrupo não se esforçam o suficiente, ou não possuem os valores adequados (e.g., "*Algumas pessoas não se esforçam o suficiente, se os 'X' se esforçassem mais eles poderiam ser tão bem sucedidos quanto os nacionais*").

2- Dimensão do exagero das diferenças culturais, refere-se à percepção de que o exogrupo é culturalmente muito diferente do *endogrupo* (e.g., "Os 'X' possuem valores e comportamentos sexuais muito diferentes dos cidadãos nacionais").

3- Dimensão da negação de emoções positivas, assim caracteriza-se pelo rejeitar a expressão de simpatia e admiração em relação aos membros do *exogrupo* (e.g., "Com que frequência sente admiração pelos 'X' ") (ibidem, p. 62).

A fim de testarem este modelo teórico, Pettigrew e Meertens (1995) procederam a uma análise dos dados do Eurobarómetro de 1988. As amostras pesquisadas foram representativas de quatro países europeus e referentes a grupos de imigrantes com dimensão significativa nesses países: na Inglaterra (indianos e asiáticos), na França (norte-africanos e asiáticos), na Alemanha Ocidental (turcos) e na Holanda (surinameses e turcos). Tomando como base os *scores* obtidos pelos respondentes nas duas escalas, esses mesmos autores criam três grupos de análise: os "flagrantes" (elevados *scores* na escala subtil e na escala flagrante), os "subtis" (elevados *scores* na escala subtil e baixos *scores* na escala flagrante) e os "igualitários" (baixos *scores* nas duas escalas).

Os autores verificam que estes três grupos apresentam padrões de respostas muito diferenciados no que concerne às políticas de imigração e à percepção dos direitos dos imigrantes. Os igualitários são favoráveis à ampliação dos direitos dos imigrantes; os flagrantes preferem restringir os direitos já existentes e até fazer voltar os imigrantes para os seus países de origem; enquanto que os subtis não querem nem alargar nem diminuir os direitos das minorias, preferem manter o *status quo* das relações interétnicas (Pettigrew e Meertens, 1995).

#### **4.1.5 Racismo cordial**

As teorias sobre as novas expressões de racismo apresentadas até então resultam de estudos realizados em sociedades definidas como "bi-raciais", nas quais a definição entre as diferenças se faz pela simples percepção de grupos exógenos, como no caso da Europa; ou através de uma explícita "marca interna" de diferenciação, com base na ascendência "racial", como no caso dos EUA. Mas, como se expressa o racismo numa sociedade em que o universo de cores da pele catalogadas ultrapassa uma centena?

Turra e Venturi (1995), ao estudarem as relações inter-raciais, analisam um tipo de racismo tipicamente brasileiro, o "racismo cordial". O racismo cordial é definido como uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos (negros e mulatos), que se caracteriza por uma amabilidade superficial que esconde atitudes e comportamentos discriminatórios, que se expressam nas relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho "racial".

O pressuposto empírico desta teoria resulta de um estudo realizado junto a uma amostra representativa da população brasileira no qual se verificou que, apesar de 89% da amostra afirmar que existe racismo no Brasil, apenas 10% admitem ser racistas. Estes autores ao utilizarem, num dos seus estudos, uma escala menos directa verificaram que, de uma maneira geral, 83% da população entrevistada concorda, em algum nível, com os itens da escala de racismo cordial.

Esta teoria do racismo ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Alguns investigadores começaram a analisar, no âmbito da psicologia social, os

mecanismos históricos e psicossociais que estão por trás desta forma de racismo (e.g., Camino *et al.*, 2001; França e Monteiro, 2002).

Em síntese, de acordo com a revisão bibliográfica realizada e sublinhando o pensamento de vários autores, poderemos dizer, que as formas mais tradicionais e abertas de racismo, típicas dos séculos XVIII, XIX e início do XX, não deixaram de existir, ou perderam importância. Contudo, actualmente, são as formas subtis que predominam e não obstante as diferenças que existam entre as novas teorias sobre o racismo há um aspecto comum a todas elas, todas têm como intenção não ferir a norma da igualdade e conviver harmoniosamente com a norma anti-racista. Também se deve referir que estas novas expressões de racismo, mais veladas e hipócritas, são tão ou mais nefastas do que as expressões mais abertas e flagrantes, uma vez que, por serem mais difíceis de ser identificadas, são também mais difíceis de ser combatidas.

Comum a todas estas actuais formas de expressão do racismo é também a sua capacidade de transformação em expressões violentas, ou seja, é como se o preconceito fosse um vírus latente ou adormecido, que corrói os tecidos sociais com violência discreta quando a norma da igualdade está saliente, mas que, quando encontra uma norma social qualquer que justifique a sua expressão mais virulenta, explode em fanatismo nacionalista e xenófobo. Paradigmáticos desta realidade são os acontecimentos contra os muçulmanos e árabes, em todo o mundo, depois dos atentados do dia 11 de Setembro nos EUA.

Surgem várias críticas a estas “novas teorias” de racismo, nomeadamente o facto de não serem “novas”. Já os trabalhos de Allport, na década de 50 (Allport, 1954), e de Kovel, no início dos anos 70 (Kovel, 1970/2001), demonstram que o preconceito e o racismo, já naquela época, tinham mudado a sua forma de expressão, assumindo um carácter mais disfarçado e hipócrita. Neste sentido, alguns autores, nomeadamente, Bobo (1983), Biernat *et al.*, (1996), entre outros consideram que talvez seja mais apropriado falar em novas teorias sobre o racismo do que propriamente em “novas formas” de racismo. A teoria do preconceito subtil de Pettigrew e Meertens (1995) baseia-se nos pressupostos de Rokeach (1960), sobre o papel da percepção de diferenças culturais como deflagrador da discriminação. Num certo sentido, esta teoria pode fazer supor que se os grupos minoritários se deixassem assimilar culturalmente, ou se tornassem semelhantes aos grupos majoritários a discriminação contra eles



acabava. No entanto, o papel da diferença no racismo nem sempre é linear ou directo, e parece decorrer muito mais da construção social da diferença do que da simples percepção (Amâncio, 1998), e também do tipo de diferença em causa e do tipo de grupo envolvido na comparação social.

#### **4.2. Relações Interétnicas na Europa**

A realidade dos fluxos migratórios na Europa é hoje um pouco diferente do que foi outrora. Os movimentos populacionais fazem-se no sentido Sul-Norte e Este-Oeste, convergem especialmente para os centros urbanos da Europa Ocidental. Simultaneamente, os países do sul da Europa até há pouco considerados como espaços de tradição emigratória hoje acolhem populações provenientes de diversos locais.

O presente fenómeno migratório no Ocidente europeu é resultado da chegada de imigração laboral durante os anos 60 e 70 aos países mais industrializados do continente, contudo nas últimas décadas estes movimentos diminuíram.

A crescente diversidade dos territórios e regiões de origem dos migrantes tem dado lugar ao aparecimento e à multiplicação de grupos étnicos, facilmente identificáveis no conjunto da população dos países receptores. De forma gradual, assiste-se a uma rápida transformação da composição social da maioria das sociedades que integram o continente europeu, com destaque para os países da Europa Comunitária.

Apesar da posição desfavorecida que a generalidade dos imigrantes e das minorias étnicas detém na pirâmide social dos espaços receptores, tem-se vindo a instituir a ideia de que estes grupos constituem uma ameaça para a estabilidade social e possivelmente um factor de agravamento do desemprego, assim, isto tem motivado comportamentos e atitudes de intolerância e discriminação étnica.

Nos países membros da União Europeia (UE), o número de residentes extra-Comunitários era de cerca de 16 milhões em Dezembro de 1992, ou seja, aproximadamente 5% de um total de 320 milhões de habitantes (Comissão das Comunidades Europeias, 1992). Destes 16 milhões de indivíduos, 13 milhões pertenciam a minorias étnicas, com origens geográficas são muito diversas. Na generalidade, provêm das antigas colónias de África e da Ásia, também das

Caraíbas com excepção da população imigrante na Alemanha, em que perto de dois terços são originários da Europa de Leste.

Em cerca de metade dos Estados-membros da União, alguns dos problemas sociais candentes decorrem dos actuais fluxos migratórios e da existência de minorias étnicas, estando ligados directamente a um passado colonial. Quanto aos restantes países, a presença de grupos étnicos minoritários pode resultar de acidentes históricos na definição das respectivas fronteiras (como é o caso da Alemanha, da Grécia e da Itália) ou da atracção que exercem sobre os trabalhadores estrangeiros, de que é também exemplo o Luxemburgo. Na maioria destes territórios há problemas sociais, relacionados com a clandestinidade, marginalidade, xenofobia e situações de desfavorecimento económico.

Neste sentido, é importante falar das questões relacionadas com as políticas de restrição à entrada de novos imigrantes e também a forma como os estados encaram a existência das minorias étnicas nos seus territórios. Uma das reacções dos países receptores ao carácter multiétnico da Europa é continuar a decretar legislação restritiva à entrada de novos estrangeiros e que permite a expulsão dos que estão em situação ilegal.

Estas medidas podem constituir um contributo para preservar a identidade nacional, embora ainda por vezes de forma disfarçada e levadas ao extremo poderão originar à violação dos Direitos Humanos e levar um clima mais acentuado de xenofobia e racismo.

Para além das distinções de tratamento que possam existir entre elementos de minorias étnicas que adquiriram já a nacionalidade do país de residência e os restantes estrangeiros residentes, a legislação e a política dos países da União Europeia relativamente à xenofobia e ao racismo reflectem, geralmente uma de três diferentes orientações em relação às minorias:

- Promoção da assimilação - opõe-se à política do reconhecimento legal dos grupos étnicos existentes, ou seja, não atribui qualquer reconhecimento legal a grupos etnicamente diferenciados mesmo que detenham a nacionalidade do país onde residem;
- Aceitação do pluralismo - Não são excluídas a protecção das minorias linguísticas e o reconhecimento de um estatuto especial e de uma certa autonomia para determinados grupos culturais para que estes possam manter e divulgar as suas características diferentes;

• Prática da rejeição - negam que existam problemas de racismo e xenofobia não tendo qualquer política respeitante às mesmas.

Em Portugal de modo geral a tendência legislativa assenta num discurso essencialmente pluralista mas ainda com alguma prudência na tomada das medidas correspondentes (Rocha – Trindade, 1995: 232-233).

#### **4.3. Medidas jurídicas e tratados para o combate à discriminação, ao racismo e à xenofobia, na UE.**

A definição de discriminação racial adoptada ao nível da legislação europeia vem no artigo 1º da Convenção das Nações Unidas Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1976). Nesta Convenção, a discriminação é considerada como:

*qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência com base em raça, pigmentação, ascendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o objectivo ou o efeito de anular ou de comprometer o reconhecimento, o usufruto ou o exercício, em pé de igualdade, dos Direitos do Homem e das liberdades fundamentais, nos domínios político, económico, social, cultural ou qualquer outro da vida pública.*

Nos vários estados membros da UE para além das suas leis internas de cada um, a maioria das leis anti-racismo e anti-discriminação inspiram-se nesta Convenção e também nos tratados relativos aos Direitos do Humanos, tais como a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, no âmbito dos Tratados relativos aos Direitos Humanos Fundamentais, o Convénio Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais, adoptado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Dezembro de 1966 e que foi assinado por todos os Estados-membros da Comunidade Europeia, entre outros.

#### 4.3.1. Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia (EUMC)

O **EUMC** é uma instituição que foi criada pela União Europeia em 1997 e cujo objectivo principal é contribuir para o combate e prevenção do racismo e da xenofobia na Europa. Com base nos dados recolhidos, o EUMC estuda a dimensão e o desenvolvimento de fenómenos e manifestações de racismo e xenofobia, analisa as suas causas, consequências e efeitos e elabora igualmente estratégias de combate para estes problemas, bem como salienta e divulga exemplos de boas práticas relacionados com a integração de imigrantes e de grupos étnicos e religiosos minoritários nos Estados-membros da União Europeia.

Neste sentido, em 2000 o Observatório lançou a Rede de Informação Europeia sobre Racismo e Xenofobia (RAXEN), cujo objectivo é dotar cada um dos países-membros com um agente de colaboração – a designação oficial é National Focal Point (NFP) – e cuja primeira missão foi a recolha de informação sobre fenómenos racistas e xenófobos em quatro áreas institucionais: Emprego, Educação, Violência Racial e Legislação.

Só em 2001 foi estabelecido um National Focal Point em Portugal, assegurado pela Númena - Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas em parceria com o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, numa primeira fase, e actualmente com o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Desde então, o NFP Português tem vindo a constituir uma base de dados com as organizações que em Portugal se ocupam de assuntos relacionados com o racismo, a xenofobia e a imigração – ONGs a trabalhar no terreno, associações de imigrantes, associações de luta contra o racismo, IPSS, organizações governamentais e centros de investigação.

Na qualidade de Agente Nacional de Colaboração do Observatório Europeu do Racismo e Xenofobia, desde 2001 a Númena tem elaborado Relatórios Anuais nas áreas do Emprego, Educação, Violência Racial e Legislação.

O relatório Anual de 2006 do EUMC<sup>1</sup> incide sobre os desenvolvimentos

---

<sup>1</sup> O relatório é compilado com base nas informações enviadas ao EUMC pelos seus pontos focais nacionais (PFN) nos Estados Membros da União Europeia. Os PFN são os parceiros contratuais do EUMC, nos quais se incluem organizações não governamentais (ONG) anti-racistas, organismos nacionais especializados no domínio da igualdade de tratamento, institutos dos direitos humanos e centros universitários de investigação sobre questões relativas às migrações. O EUMC apresenta o seu relatório anual ao Parlamento Europeu, enviando-o também ao Conselho e à Comissão Europeia. As conclusões do relatório são igualmente disponibilizadas aos Estados-Membros da UE.

ocorridos em 2005 no respeitante a fenómenos racistas e xenófobos nos 25 Estados-Membros da União Europeia e identifica ainda um conjunto de boas práticas no combate ao racismo e à discriminação e finaliza com um conjunto de recomendações endereçadas aos Estados-membros e às instituições europeias.

Este relatório é composto por cinco áreas fundamentais:

- violência e crimes racistas** (o relatório refere a inadequação dos dados oficiais de justiça penal sobre a violência racista);
- emprego** (desigualdades no acesso ao emprego são referidos países como Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Letónia e Finlândia);
- educação** (diferenças entre os níveis de escolaridade dos diversos grupos étnicos/nacionais tem-se mantido significativamente elevada, sendo alguns grupos de minorias particularmente vulneráveis ao insucesso escolar);
- habitação** (A situação habitacional dos imigrantes e das minorias étnicas em vários países é mais precária do que a da população autóctone).
- legislação** (vários Estados-Membros atrasam-se na transposição das duas directivas comunitárias contra a discriminação).

Os dados do relatório indicam que a discriminação e os actos de racismo são cometidos na maioria das vezes contra "estrangeiros e minorias, como os norte-africanos".

O Reino Unido, Alemanha, Suécia e França são os países com o maior número de casos de racismo denunciados nos dois últimos anos.

Ao longo do relatório, são mencionados vários exemplos especialmente seleccionados de "boas práticas" dos 25 Estados-Membros e são enumeradas iniciativas e medidas políticas que os governos e instituições da União Europeia deveriam adoptar para promover a igualdade, combater a discriminação racial e incentivar a melhoria das relações entre as comunidades nacionais e as suas minorias (vide anexo 5, pág. 23).

## **5 - Discriminação, xenofobia e racismo em Portugal**

Como medida complementar das instituídas na UE a Constituição da República Portuguesa refere explicitamente a questão da xenofobia, do racismo e das organizações de natureza racista.

No seu art.13º, nº2 é estipulado que *“ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, convicções políticas e ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”*

No art. 46º, nº4, a Constituição proíbe expressamente a existência de organizações que defendam a ideologia fascista ou que advoguem o ódio racial e a xenofobia.

O art. 15º garante aos estrangeiros e aos apatriadas uma orientação idêntica à aplicável a qualquer cidadão português, permitindo-lhes os mesmos direitos (excepto os políticos, os de exercício de funções publicas que não tenham um carácter predominantemente técnico, ou ainda dos direitos reservados pela lei exclusivamente aos cidadãos nacionais) e exigindo-lhes as mesmas obrigações. No entanto, há diferenças de tratamento da população estrangeira, pois os oriundos dos PALOP gozam de um estatuto preferencial em relação aos restantes estrangeiros.

O afluxo de imigrantes e de trabalhadores migrantes para os Estados-membros tem sido acompanhado por uma crescente subida de manifestações de índole xenófoba e racista. Quase todos os países apresentam valores crescentes no que respeita a incidentes e a ataques contra estrangeiros e, em particular, contra indivíduos pertencentes a minorias étnicas, linguísticas ou religiosas, cujos padrões culturais divergem dos tradicionalmente vigentes no espaço receptor.

Em Portugal, embora tenha ocorrido um aumento da diversidade das minorias étnicas residentes no país, bem como das desigualdades sociais e das divergências em termos de padrões de comportamento e de valores, os fenómenos sociais de xenofobia e de racismo não são tão visíveis como noutros países europeus.

Segundo Machado (1992:123-129) esta realidade deve-se a um conjunto de factores sociais e culturais. Quanto mais fortes forem os contrastes sociais (localização residencial; estrutura etária e sexual; níveis de escolaridade e composição de classe) e culturais (religião; língua; “raça”; modos de vida) de uma minoria face à sociedade envolvente, maior será a tendência para que a etnicidade assuma formas socialmente graves. Como possíveis justificações para a realidade do fenómeno em Portugal, o autor avança apenas duas ordens de factores determinantes: as desigualdades sociais e a localização residencial.

O estudo referido revela que as condições de vida da generalidade dos membros das minorias étnicas não divergem muito das vividas por uma parte significativa da população autóctone. Assim, o peso das minorias étnicas no conjunto das categorias sociais que se encontram numa situação desfavorecida é reduzido.

Em termos de diferenciação entre população autóctone e minorias étnicas no que respeita à localização residencial, segundo o referido autor, em Portugal a existência de bairros ocupados especialmente por determinadas minorias, ainda não é tão forte como a que é observável noutras áreas urbanas da Europa.

Este conjunto de situações tem contribuído para que sejam ainda esporádicos os conflitos de natureza racista ocorridos, até ao presente, no contexto da sociedade portuguesa.

O conjunto dos resultados obtidos no trabalho de Vala (1999) mostra que as crenças em Portugal no preconceito em relação à cor da pele são semelhantes às dos outros países europeus. Os factores que estão na sua génese são os mesmos e também tal como noutros países, há normas para o combate ao racismo flagrante, mas o mesmo não é possível para o racismo subtil.

A configuração global singular da sociedade portuguesa tem, para Costa (1992), características que se reflectem nos mais diversos domínios das relações sociais em que esta sociedade está estruturada, bem como, sobre os diversos processos sociais que nela ocorrem. Problemas como a política de saúde, o sistema de ensino, os processos de industrialização, a reforma agrícola, entre outros, têm sido pesquisados, estudados e debatidos.

As últimas décadas viram o aumento dos movimentos de imigração para Portugal, de pessoas provenientes principalmente, das antigas colónias africanas e do Brasil. Embora não tão visível quanto noutros países europeus, a presença das minorias étnicas na sociedade portuguesa já é considerável e a presença destas pessoas na sociedade de acolhimento leva à problematização do fenómeno social de etnicidade no país.

Adorno e as suas equipas, após a II Guerra Mundial, preocuparam-se em explicar o preconceito aberto e activo, mas gradualmente, os psicólogos sociais foram-se debruçando sobre as formas menos evidentes do preconceito que produzem atitudes discriminatórias sem entrar em conflito com a norma social da aversão ao preconceito.

Como já vimos anteriormente, o preconceito tem uma configuração multidimensional: articulam-se crenças, emoções negativas relativamente ao exogrupo, ou a indivíduos que o compõem. Neste sentido, pretendemos abordar o preconceito negativo, declarado ou subtil, contra uma categoria étnica.

Em Portugal, os "negros" são protagonistas de múltiplas situações jurídicas: têm origens geográficas diversas, pertenças comunitárias diferentes, uns têm cidadania portuguesa, enquanto que outros são cidadãos estrangeiros.

Contudo, o trabalho de Vala (1999) parte do pressuposto que os portugueses "brancos" têm deles uma representação uniforme e muito vasta, com base na cor da pele, discriminam-se pessoas cuja ascendência se identifica como "africana".

Esta categorização "negros" tem por base a tendência preceptiva para a homogeneização do exogrupo, em contraste com os "brancos". Os mecanismos cognitivos que levam a essa categorização são intensificados e têm mais força quando o exogrupo é minoritário e de baixo estatuto social, o que, de modo geral, acontece. Estes efeitos contrastantes acentuam as diferenças de cor e dissipam as diferenças de cidadania, de origem geográfica, entre outras. Isso leva-nos a pensar porque é que as pessoas oriundas, das várias partes de África não têm distinção de nacionalidade, de língua, religião; mas têm um estatuto de imigrantes diferente. O "negro" remete-nos para uma forma de categorização identificável com o seu fenótipo, o exogrupo dos negros é já uma discriminação menos subtil do que a que fazemos com os outros exogrupos e este é um problema social relevante.

Se tentarmos localizar os diferentes conjuntos de imigrantes oriundos dos PALOP tendo em conta os contrastes culturais, estilos de vida, religião, língua, organização familiar) e social (composição da classe, residência, escolaridade, idade) no mapa dos contrastes com a população autóctone, verificamos que essas localizações são predominantemente, qualitativas, de carácter tipológico, mais do que numérico. No seu conjunto, formam um grupo em que os contrastes sociais são mais visíveis, pois têm, geralmente, condições de trabalho precárias.

Machado (1991) revela que a comunidade guineense sofreu algumas alterações nos últimos vinte anos. Anteriormente parecia apresentar menores contrastes sociais e culturais, dado que os imigrantes eram, maioritariamente,



oriundos da "sociedade crioula", miscigenada, europeizada, urbanizada e qualificada escolar e profissionalmente. Actualmente, os novos fluxos migratórios provêm de sectores mais tradicionais, que não têm tanta influência cultural da sociedade portuguesa, o que vem acentuar uma posição de duplo contraste.

O trabalho de Vala (1999), comparativamente com outros, indica que a organização de crenças preconceituosas contra os "negros" em Portugal é semelhante à de outros países europeus: são mais comuns as atitudes discriminatórias subtis face aos "negros" mas as atitudes discriminatórias flagrantes ainda têm muito peso na comunidade "branca". As atitudes discriminatórias mais subtis exprimem-se através de crenças socialmente aceites, mesmo em sociedades formalmente anti-racistas, como uma acentuação das diferenças culturais, nomeadamente, a ideia de que os negros não partilham dos valores necessários à adaptação à cultura de acolhimento.

As atitudes discriminatórias tradicionais exprimem-se através de crenças na inferioridade racial, na indesejabilidade da mestiçagem e na percepção de que os negros constituem uma ameaça ao equilíbrio social. Tanto os preconceituosos subtis como os mais tradicionais, não são capazes de exprimir emoções positivas relativamente a pessoas que rotulam como "negros". Que factores estão subjacentes aos preconceitos raciais flagrante e subtil?

Segundo o trabalho orientado por Vala (1999), os três melhores preditores dos preconceitos flagrante e subtil são a escolaridade, o etnocentrismo e o conservadorismo político Vala (1999:47) como afirma o referido autor, para Adorno *et al.* (1950), o *"etnocentrismo é uma tendência para a rejeição de exogrupos "de acordo com a qual, a discriminação de um exogrupo é apenas um sintoma de uma orientação mais geral para a discriminação de qualquer exogrupo, e a intolerância à incongruência de crenças entre o exogrupo e o endogrupo"*.

Vala (1999), afirma que o factor idade não parece estar relacionado com qualquer dimensão do preconceito quanto à cor da pele, apesar de intervir na socialização primária dos indivíduos (brancos), sendo o seu efeito muito heterogéneo: quer se associe a idade aos ciclos de vida, quer aos efeitos da geração, quer às normas adquiridas durante a frequência do 1º ciclo de ensino básico, os efeitos desta variável não são consistentes quando inseridos num conjunto mais vasto de outros efeitos. A escolaridade é um factor mais

evidentemente associado à discriminação flagrante. Vala (1999) refere que para alguns autores como Tetlock (1985), a baixa escolaridade é associada a disposições cognitivas pouco flexíveis e pouco complexas, o que faria com que os indivíduos menos escolarizados fossem mais propensos a assimilar a simplicidade ideológica do preconceito tradicional. A escolaridade associada ao conservadorismo político dos "brancos" pode proporcionar maior adesão às formas mais rudes do preconceito em relação à cor da pele.

O grupo socioprofissional dos "negros" é uma variável que no referido estudo não teve valor preditivo, quando inserido num conjunto de outras variáveis. Isso leva-nos a questionar se este preconceito decorre da simples privação económica ou se é mais provável entre as pessoas ou grupos com recursos económicos mais escassos.

Conclui Vala (1999:52) que "é o sentimento de privação decorrente de comparações com o *exogrupo*, ou de privação relativa intergrupar, que conduz à discriminação". A associação entre factor privação relativa intergrupar e os preconceitos flagrante e subtil levam à conclusão de que se deve ter em conta a ancoragem na norma do mérito próprio, que ultrapassa a simples privação económica. A percepção da interdependência negativa como percepção de conflitos de interesses entre o *endogrupo* e o *exogrupo* propicia a atitude preconceituosa e discriminatória.

Poderia supor-se que quanto mais evidente fosse a identidade nacional e a identidade étnica, maior propensão o indivíduo teria para tomar atitudes preconceituosas e discriminatórias. Apesar do interesse desta observação, Vala (1999) não verificou nenhuma associação neste sentido.

Os seus resultados mostram uma associação clara entre o conservadorismo moral e o preconceito rácico. Esta mesma relação já tinha sido verificada antes por Adorno *et al.* (1950), ao mostrarem como essa dimensão ideológica conseguia salientar as clivagens intergrupais e a discriminação *exogrupal*. Contudo, o trabalho de Vala (1999) não mostra uma associação muito fundamentada entre o posicionamento político (esquerda/direita) e o preconceito rácico talvez, porque em Portugal as políticas não interferem com as ideologias racistas; nenhum partido político defende posições racistas. Os partidos políticos portugueses não teorizam sobre o racismo, não tomam posições racistas ou

xenófobas, antes têm um comportamento ideologicamente, luso-tropicalista<sup>2</sup>.

No trabalho de Vala (1998) contacto interpessoal de amizade mostra-se ser um preditor da redução do preconceito, já o mesmo não acontecendo quando se trata de contactos de vizinhança. Também Allport (1997), pela sua teoria do contacto sugere uma generalização do nível interpessoal para o nível intergrupai, advogando que as amizades interpessoais entre membros de grupos diferentes podem levar a uma apreciação mais positiva do exogrupo.

### 5.1- Os portugueses e o racismo

De acordo com o investigador João Filipe Marques (V Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Migrações e Etnicidades (s.d.), numa sondagem realizada pelo jornal público em 1995, apenas 3% dos portugueses se consideravam como “racistas” enquanto 80,9% se viam como “nada racistas”. Contudo, embora maioritariamente os portugueses não se considerem racistas, projectam a ideia de racismo nos outros povos, nomeadamente nos povos do norte da Europa.

Na pesquisa desenvolvida por Bastos e Bastos (2000) esta representação social foi confirmada cientificamente, os portugueses parecem considerar-se pouco racistas. Um conjunto de 98 características foi apresentado a uma amostra representativa da população portuguesa e aos respondentes foi pedido que associassem livremente essas características aos portugueses, aos espanhóis e aos do norte da Europa. A palavra “racista” foi associada a estes últimos em 7º lugar e só foi associada aos portugueses em 97º lugar, i.e. o penúltimo.

A ideia do “não racismo” português ou, pelo menos, a ideia de um racismo “diferente” do dos outros povos persiste. Trinta e dois anos depois da revolução e da descolonização continuamos a reproduzir, na escola, na família ou na rua, a imagem dos “outros” como racistas e a dos portugueses como povos que se relacionavam harmoniosamente com todos.

---

<sup>2</sup> É um conceito desenvolvido por Gilberto Freyre, um sociólogo Brasileiro, a partir dos anos 30 com o livro *Casa Grande e Senzala*, obra em que implicitamente tenta mostrar a particularidade com que se revestiu a presença portuguesa nos trópicos. Apesar do significativo crescimento da imigração em Portugal, até quase ao final do século passado eram poucos os estudos sobre a problemática da imigração e do racismo no nosso país. Na opinião de (Vala, 1999) o luso-tropicalismo terá contribuído para que a sociedade portuguesa acordasse tão tarde para o problema do racismo.

Até aos anos 80, à excepção da comunidade cigana e de uma pequena comunidade cabo-verdiana, Portugal era uma sociedade muito homogénea etnicamente. As grandes diferenças culturais encontravam-se entre o meio rural e o meio urbano e entre as elites e as camadas mais desfavorecidas. A partir da década de 80, a imigração veio introduzir profundas alterações na paisagem cultural Portuguesa, a sociedade portuguesa começa a transformar-se e de uma sociedade de emigração passa a uma sociedade de imigração. As condições em que vivem grande parte dos imigrantes e dos seus descendentes conduziram à formação de grupos étnicos e actualmente, sobretudo nas principais cidades do país, aquilo a que alguns autores chamaram a “*etnicização das relações sociais*” nestas, o racismo está presente enumeras vezes, apesar dos comportamentos racistas serem contra os valores da igualdade que se apregoam na sociedade moderna.

Segundo o autor supracitado a sociedade portuguesa, à semelhança do que sucede actualmente em quase todas as sociedades europeias também é racista e as suas principais vítimas são as populações provenientes do continente africano e as comunidades ciganas residentes no país. No entanto, estas manifestações de racismo são muito diferentes: as populações imigrantes de origem africana e os seus descendentes são objecto de um racismo discriminatório (racismo desigualitário ou de inferiorização) que está ainda muito relacionado com o passado colonial do país e os ciganos são confrontados com um racismo diferencialista, baseado quer nos preconceitos herdados do passado, quer nas mudanças sofridas pela sociedade portuguesa e pelos seus próprios modos de vida.

Existe racismo quando as desigualdades e as diferenças inscritas em determinada estrutura social estão relacionadas com a aparência física ou com a pertença cultural, e são racionalizadas em termos *essencialistas* relativamente aos comportamentos e às aptidões morais e intelectuais dos indivíduos ou dos grupos.

Na recente literatura sobre este fenómeno, nomeadamente autores como Balibar e Wallerstein, 1990; Finkelkraut, 1988; Marques, 1995, 2000; Taguieff, 1990; Touraine, 1993 e Wieviorka, 1991 concordam que o racismo obedece a duas lógicas ligadas entre si, mas distintas: uma lógica de *inferiorização* ou *desigualitária* e uma lógica predominantemente *diferencialista*.

A lógica de *inferiorização* baseia-se na cedência de um lugar na sociedade aos grupos *racizados* mas apenas na condição destes ocuparem espaços desvalorizados socialmente e se dedicarem somente às ocupações socialmente menos desejadas. Esta forma de racismo corresponde mesmo a um desejo de rejeição, de exclusão, de distanciamento e, nas situações extremas, de expulsão ou destruição.

Os paradigmas do racismo *diferencialista* são, naturalmente, o anti-semitismo nazi e, embora em menor grau de intensidade, os novos racismos europeus centrados nas minorias étnicas de origem imigrante.

No que respeita às modalidades de actualização social pode dizer-se, de um modo geral, que enquanto o racismo desigualitário discrimina e explora, o racismo diferencialista traduz-se na *segregação* ou na *destruição*. Contudo, o racismo enquanto fenómeno de carácter persistente e duradouro, associa sempre, em maior ou em menor grau, estas duas lógicas, ou seja, estas complementam-se.

## **5.2- Associações anti-racistas**

Actualmente, em quase todos os países da Europa assiste-se à proliferação de associações e de grupos que agem formal ou informalmente no combate ao racismo, à xenofobia ou a qualquer outra forma de discriminação. Estes organismos desenvolvem acções de grande importância, relativamente à representação dos interesses dos indivíduos prejudicados nos seus direitos.

Em Portugal há que destacar as acções desenvolvidas pela mais antiga organização anti-racista – SOS Racismo. Inscrita legalmente em Março de 1993 (mas cujas actividades remontam aos finais da década de 80), esta associação tem incentivado e animado uma série de actividades tendo em vista a aceitação das diferenças e a harmonia das relações sociais entre a sociedade envolvente e os diversos grupos étnicos que nela residem.

Ultimamente, tem-se assistido à criação de outras instituições desta natureza que, visando a mesma luta e apelando para a denúncia de situações de discriminação, têm promovido vários encontros em que participam públicos diversificados, são por exemplo, o "Movimento InterPovos" (1992); a "Frente Anti-Racista" (1994); a "Juventude contra o Racismo na Europa" (1994), entre outros.

### **5.3.1. Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI) - 3º relatório sobre Portugal**

Desde a publicação do segundo relatório da ECRI sobre Portugal (Novembro de 2002) houve progressos a vários níveis:

- foram reforçadas, as normas em matéria de direito administrativo bem como as do Código do Trabalho que proíbem a discriminação racial;
- foi criada uma unidade de apoio à vítima para imigrantes e outras pessoas que tenham sofrido discriminação racial ou étnica (UAVIDRE);
- o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) <sup>3</sup> foi reestruturado e reforçado (esta instituição trabalha para facilitar a integração dos imigrantes e para combater o racismo e a discriminação racial), entre outros (vide, anexo 4, pág. 22);

No entanto, apesar das recomendações feitas em 2002 algumas medidas não foram implementadas ou foram-no apenas em parte:

- as comunidades ciganas ainda sofrem de exclusão e o acesso à educação, aos serviços públicos, à habitação e a possibilidade de exercer uma actividade económica continuam a ser problemáticos para estas comunidades;
- verificam-se alegações de discriminação racial directa e indirecta nos domínios do emprego, habitação, cuidados de saúde e acesso aos bens e serviços, afectando particularmente as pessoas de raça negra e os ciganos;
- há também alegações de comportamento discriminatório por parte das forças da ordem;
- no que respeita à imigração continuam a ser necessários progressos quer na gestão dos atrasos e do acolhimento por parte do SEF, quer na aplicação do processo de concessão de um estatuto jurídico aos não nacionais a viver em Portugal;
- ainda existem, aparentemente, muitos imigrantes em situação irregular no país. Estas pessoas são particularmente vulneráveis à exploração face a empregadores pouco escrupulosos;

---

<sup>3</sup> O ACIME- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas ganha nova estrutura jurídica e designação. A partir de dia 1 de Junho de 2007, este organismo passou a assumir a forma de Instituto Público e a designar-se ACIDI, I.P.- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P.

-estereótipos racistas e preconceitos raciais persistem no seio de uma parte da população e são por vezes transmitidos pelos meios de comunicação, especialmente no caso dos ciganos, imigrantes, judeus e minorias visíveis em Portugal.

Neste relatório, a ECRI recomenda às autoridades portuguesas que tomem medidas suplementares:

- pede que se melhore o processo por discriminação racial previsto na Lei nº 18/2004;
- recomenda a sensibilização do grande público para a necessidade de lutar contra o racismo e a intolerância e para os benefícios de uma sociedade multicultural;
- pede às autoridades portuguesas que prossigam os seus esforços tomando medidas de regularização e de integração dos imigrantes;
- recomenda medidas adicionais para pôr termo a comportamentos repreensíveis por parte das forças da ordem para com os grupos minoritários;
- solicita às autoridades portuguesas que adoptem uma estratégia nacional para lutar contra a exclusão social dos ciganos, melhorando a sua situação em áreas como a habitação, educação e acesso aos serviços públicos, entre outras (vide, anexo 4, pág.22).

## **6. Preconceito e discriminação entre as crianças**

É inegável que grande parte das atitudes negativas e dos preconceitos são interiorizados na infância e reforçados posteriormente pela educação que cada criança recebe, quer através da família, da escola, quer mesmo através dos valores que a sociedade lhe transmite.

Allport desde cedo se começou a preocupar em saber como aprendíamos o preconceito e concluiu que uma criança se apropria de atitudes e estereótipos da sua família e do meio cultural onde se insere. Contudo, há situações em que o preconceito não é formalmente ensinado à criança pelos pais. Ele é apreendido pela criança quando a atmosfera familiar não é saudável. Assim, é essencial o modo como a criança é tratada, como a disciplinam e amam. Ao sentir-se ameaçada, decerto adquirirá suspeitas, medos, ódios que possivelmente mais

tarde irão dirigir-se aos grupos minoritários.

A criança nas relações que estabelece aprende que o poder e a autoridade dominam as relações humanas, em vez da tolerância e da confiança e a criança recebe os seus próprios impulsos, que lhe podem proporcionar castigos. Assim, através do acto de projecção a criança começa também a receber os impulsos dos outros, este tipo de educação prepara a criança para a intolerância. Uma educação em que imperam as rejeições, as punições ou as críticas à criança poderá fomentar personalidades, em que o preconceito grupal tem um papel importante.

Para a generalidade das crianças, um estranho é visto como um potencial perigo, pelo menos até ao momento em que seja provado que não fará mal (este é um medo instintivo).

O despertar da consciência racial começa com o aparecimento da curiosidade e do interesse. O mundo da criança está cheio de distinções fascinantes e a cor da pele é uma delas. Contudo, uma primeira percepção da diferença racial pode provocar associações com as ideias de “limpo” e “sujo”, isto acontece especialmente por volta dos 4 anos. As crianças negras pensam que estão sujas, quando ainda não tem consciência racial (Allport, 1997).

No primeiro estágio de aprendizagem do preconceito, o do etnocentrismo, a criança parece viver a sua vida mental em contextos específicos: aqui e agora constitui a sua única realidade (McConnell, 1978:410).

O segundo estágio de aprendizagem do preconceito, pelos 7, 8 anos, pode ser considerado o período de total rejeição e parece atingir o seu pico máximo no início da puberdade. Nestas idades as crianças conversam de modo muito preconceituoso, embora seja uma rejeição verbal baseada em estereótipos que lhe foram incutidos, porque podem dizer que não gostam dos negros mas podem brincar com eles de forma democrática (ibidem, 411).

Quando o ensino na escola faz algum efeito, é necessário que a criança afirme olhar para todos os grupos étnicos de modo semelhante. Por volta dos doze anos pode encontrar-se uma aceitação verbal democrática nas crianças e um comportamento de rejeição. Nesta idade o preconceito já afecta as atitudes.

Enquanto as crianças mais novas podem conversar de modo não democrático mas comportarem-se democraticamente, mas crianças que se encontram na puberdade a situação é inversa, ou seja, podem falar democraticamente mas comportam-se com preconceito.



Aos 15 anos, a maior parte dos jovens imita os adultos, ou seja, a sua conduta varia com as circunstâncias, a conversa é democrática ou preconceituosa, consoante a situação o exigir. Isto não é fácil de aprender por isso durante toda a infância e adolescência aperfeiçoamos e dominamos essas situações.

### **6.1- Consequências do preconceito e da discriminação**

As consequências do preconceito fazem-se sentir não apenas nas suas vítimas, mas também no próprio racista.

Allport nos anos 50 identificou várias consequências do facto de ser vítima de preconceito e sugeriu que estas podiam agrupar-se em duas categorias gerais: as defesas intrapunitivas (são as que implicam auto-culpabilidade) e as defesas extrapunitivas (culpam os outros). O autor defende que os elementos dos grupos minoritários que são intrapunitivos serão hostis para o *endogrupo* e os extrapunitivos serão leais em relação ao seu grupo e mostrar-se-ão agressivos em relação aos outros grupos.

Tajfel e Turner (1979) acrescentam ainda três tipos de respostas:

- Os sujeitos alvos de preconceito, embora com ressentimento, podem aceitar a sua situação resignadamente;
- Podem tentar libertar-se;
- Podem tentar a acção colectiva e melhorar o estatuto do próprio grupo.

Com base no referido anteriormente, Taylor e Mackirnon, 1984, lançaram um modelo com cinco estádios que mostra como as vítimas podem reagir face à sua posição desvantajosa na sociedade: relações grupais claramente estratificadas; emergência de uma ideologia individualista; mobilidade social individual e tomada de consciência e relações intergrupais competitivas. Segundo esse modelo, os vários estádios são atingidos sequencialmente, chegando ao ponto em que a autocensura é fácil, sendo no entanto necessária a acção colectiva. (Neto, 1998:560) Os sujeitos atribuem a si próprios os seus sucessos e os seus fracassos a factores externos, tais como a discriminação. Como a nossa identidade como pessoas é muito influenciada pela nossa identidade como membros de um grupo (religioso, étnico, sexual, etc) também se pode atribuir sucessos a características positivas do grupo e fracassos a factores externos.

Neste caso os sujeitos podem censurar-se a si próprios para não censurarem outros membros do grupo.

A discriminação é percebida como ameaçadora e em certas circunstâncias, os sujeitos alvos dela podem agir contra o grupo dominante. A discriminação e o preconceito têm efeitos não só sobre as vítimas, como também sobre os impulsionadores destes fenómenos e até sobre os observadores destes actos. (idem)

Segundo Karp (1981, citado por Neto, 1998) o racismo é um mecanismo de defesa para lidar com problemas que ficaram do passado. As consequências emocionais do racismo branco são pesadas, por vezes há culpa, vergonha e até, sentir-se mal em ser branco.

## **6.2- Formas de reduzir o preconceito e a discriminação (Neto, 1998)**

Os psicólogos sociais preocupam-se não só em perceber a origem do preconceito como também em procurar formas de reduzir e combater os seus efeitos negativos. O contexto histórico, político e económico são importantes no relacionamento intergrupar, contudo os psicólogos sociais tem utilizado alguns métodos para lidar com o problema do preconceito e da discriminação, nomeadamente, a tomada de consciência, a hipótese do contacto e o contacto através dos meios de comunicação social.

Já em 1954 Allport referiu que o preconceito podia diminuir, contudo era necessário contacto com um estatuto de igualdade entre membros dos dois grupos, minoritário e majoritário, e teriam que existir objectivos comuns e cooperação intergrupar.

## **CAPÍTULO II – As migrações e a sociedade em mudança**

*Os números crescem rapidamente: 82 milhões de migrantes internacionais em 1970, 175 milhões em 2000 e quase 200 milhões em 2005, excluindo os que vivem fora do seu país há menos de um ano e incluindo 9,2 milhões de refugiados.*

(Relatório da Comissão Mundial  
sobre as Migrações Internacionais, 2005)

As migrações são um tema estudado por especialistas nas diversas áreas, economistas, sociólogos, geógrafos, juristas, activistas dos direitos humanos etc, deste modo, são abordadas várias dimensões do fenómeno, quer do ponto de vista demográfico e sociológico, quer do ponto de vista económico e cultural, passando pelas perspectivas política e jurídica.

As inovações nos transportes e nas telecomunicações aumentaram a mobilidade geográfica da população e a circulação de mercadorias e capitais à escala internacional, o que impulsionou uma organização da produção e do consumo a nível mundial. As migrações internacionais actualmente são um dos agentes da globalização e também são elas que alimentam o crescimento das cidades.

A evolução da economia tem uma influência importante na composição e orientação das migrações de natureza económica, tanto dos profissionais altamente qualificados, como dos migrantes laborais (legais e clandestinos) que exercem as profissões mais desqualificadas, pior remuneradas, perigosas e que os trabalhadores nacionais recusam (OIM, 2000).

Portugal foi, durante séculos, um país de emigração, que viu partir o seu povo para diversos locais, as marcas dessa migração são bem evidentes, nas culturas doutros povos, nos espaços por onde os Portugueses passaram e se foram instalando. Por esse facto, a expansão europeia em muito se deve aos Portugueses. Actualmente são cerca de cinco milhões a residir, a longo prazo e potencialmente permanente, em países estrangeiros de todas as regiões do globo (Rocha-Trindade, 2004).

Mais recentemente, Portugal tornou-se também um país de imigração, destino procurado e disputado por muitos povos, mas a emigração coexiste com ela, embora com menor intensidade (atinge aproximadamente três dezenas de milhar por ano), uma boa parte dela corresponde a emigração temporária, sazonal.

Em termos de dimensão significativa, a imigração para Portugal conta com pouco mais de três décadas, no início assume um o carácter de movimento *histórico-cultural*, uma vez que os seus imigrantes provinham sobretudo dos territórios de anterior administração portuguesa, apenas uma pequena percentagem tinha outras proveniências, designadamente da Europa, o que efectivamente foi reforçado depois da entrada de Portugal na Comunidade Europeia, em Janeiro de 1986 (idem).

Sempre tivemos minorias estrangeiras entre nós, mas nunca com a expressão e as características da actual imigração. Vêm dos vários continentes, pertencem a várias etnias, são portadores das mais diversas culturas, professam diferentes convicções religiosas e falam uma vasta pluralidade de línguas. De fenómeno episódico, quase imperceptível, a imigração passou a fluxo notório e marcante da nossa vivência colectiva, dotando a sociedade portuguesa de uma multiculturalidade que não tinha no passado (idem).

## **1 – Globalização, cidadania e migração**

A divulgação do termo **globalização ou mundialização** em todos os países confirma a importância deste conceito a nível global. A abertura das fronteiras económicas e financeiras, as trocas comerciais, o aumento do fluxo de pessoas e bens e a explosão das redes de comunicações deram a conhecer toda a diversidade existente no globo e possibilitaram a aproximação entre os indivíduos.

A evolução da tecnologia encurta o tempo e o espaço e hoje os diferentes aspectos da actividade mundial cruzam-se e relacionam-se, quase momentaneamente. É fundamental que os mecanismos de informação nesta era de globalização ponham os cinco continentes em contacto permanente, repercutindo através do planeta, não só os acontecimentos mas também, as ideias, os modelos, os estilos e os modos de vida. Contudo, o acesso a este tipo de tecnologia é diferente a nível mundial, quer entre países com diferentes graus

de desenvolvimento, quer mesmo dentro do próprio país onde se também se registam diferenças a nível regional.

Hell e outros (1999), citado por Castles avançam com uma definição precisa de **globalização**:

*(...) Um processo (ou conjunto de processos) que incorpora transformações na organização espacial das relações e das transacções sociais – consideradas em termos da sua extensão, da sua intensidade, da sua velocidade e do seu impacte, gerando fluxos transcontinentais ou inter-regionais e redes de actividade, interacção e o exercício do poder... (Castles, 2002: 132)*

O processo de globalização, gera um aumento da intensidade do tráfego internacional, nomeadamente os transportes aéreos e este permite a rápida deslocação entre países.

A globalização está a mudar a forma como o mundo se nos apresenta e a maneira como o olhamos. Se adoptarmos uma perspectiva global tornamo-nos mais conscientes dos laços que nos ligam a indivíduos com culturas diferentes. Tornamo-nos não só mais conscientes dos problemas que o mundo atravessa, como também da influência das nossas atitudes na vida dos outros e das consequências que os problemas mundiais têm para nós. A globalização resulta de uma conjugação de factores económicos, políticos, sociais e culturais e através desta os indivíduos, os grupos e as nações tornam-se cada vez mais interdependentes (Giddens, 2004).

À pouco mais de uma década este era um termo praticamente desconhecido. Hoje, é utilizado com grande regularidade, apesar de ser concebido e entendido de maneiras muito diferentes.

A globalização está a alterar profundamente as sociedades actuais, muitas estão a tornar-se, pela primeira vez etnicamente diversas (Giddens, 2004: 279).

Ao longo da história, a **cidadania** implica uma combinação de obrigações e direitos do indivíduo em relação ao Estado e à sociedade. No entanto, a cidadania não é apenas um vínculo jurídico-político do indivíduo ao Estado mas é também um direito fundamental. Desde o século XVIII, com as revoluções americana e francesa, que marcam a passagem de um estatuto de sujeito (do monarca) ao de

cidadão, a cidadania manifesta-se até hoje como a igualdade de estatuto de todos os indivíduos. Actualmente, a cidadania implica também uma dimensão cultural, no sentido de um direito à cultura, como refere Touraine (1992).

Segundo Sousa (2006) o espaço de exercício da cidadania, primordialmente, foi a cidade que reunia um conjunto mais vasto de funções políticas e culturais do que os outros espaços com estatuto diferente. Desempenhava por isso funções centrais. Os restantes espaços reorganizavam-se em torno dela, daí o aparecimento da dicotomia campo-cidade, *campus e polis*, rural e urbano, centro e periferia, cidadão e não-cidadão e assim estava criada a “diferença”. Desde cedo, a relação entre cidade e campo ilustra bem a diferença centro-periferia. A cidade é detentora de um conjunto de mais-valias que a servem internamente e que são alvo de procura a partir do exterior (do campo). Centro é um espaço que impõe um modo de vida que, de forma progressiva, a periferia vai seguindo e adoptando. Todas as sociedades vão modificando os seus “centros” e “periferias”. As desigualdades económicas entre espaços são uma realidade. O que leva a uma maior importância de uns espaços em relação a outros (Giddens, 2000).

Devido a estes factores - espaços privilegiados - existe uma apetência para os grupos económicos se instalarem em locais estrategicamente mais favoráveis e isso traduz-se também na possibilidade de diferenciação social, o que leva a um grande dinamismo na utilização desses espaços pois a população procura-os. Assim, devido às permanentes modificações e reapropriações dos espaços de partida e destino, o espaço é assim permanentemente reestruturado (idem).

Os espaços anteriormente referidos complementam-se, nenhum deles se explica isoladamente, cada espaço é o resultado de uma conjugação entre a sua própria dinâmica com as dinâmicas que lhe são exteriores (centro e periferia só se explicam enquanto interacção).

**Cidadão** será alguém que pertence a uma comunidade nacional (estado-nação). O sentido de pertença tem a ver com a partilha de características comuns no seio de uma comunidade. Nesta perspectiva, centro e periferia são analisados de uma forma estática. Castles (2000) introduz o conceito de múltiplas pertenças, **cidadania** deixa de ser exclusiva de uma determinada comunidade, cidadania é extensível a várias comunidades. Com a globalização deixou de fazer sentido ligar cidadania a um estado-nação através de uma relação de pertença, mas segundo

este autor, o conceito de cidadania é extensível a várias nacionalidades (cidadania deixa de estar justificada por uma nacionalidade, mas fundamenta-se numa transnacionalidade).

A globalização e o avanço tecnológico provocam o crescimento da riqueza, mas também são responsáveis por disparidades especialmente nas condições de vida dos indivíduos. Assim, num contexto de globalização, os Estados não podem garantir a segurança dos direitos dos seus cidadãos, de forma convincente, se não considerarem os direitos dos indivíduos de outras comunidades. Soysal (1994) defende que a pertença deve ultrapassar o nacional e criar uma plataforma transnacional, centrada mais na pessoa do que na cidadania. Na opinião da autora o lógico seria que o conceito de cidadania fizesse parte do próprio utilizador, ou seja, independentemente do Estado, o portador seria cidadão, no entanto a realidade ainda não é essa, somos cidadãos de um determinado Estado, o conceito de cidadania reporta-se àquele Estado, o quadro de direitos e deveres é somente representado e accionado naquele espaço.

As **migrações** são um fenómeno de crescente importância demográfica, económica, social e política, tornando-se um aspecto essencial do quotidiano de um número cada vez maior de pessoas e lugares (Boyle, *et al.*, 1998, citado por Fonseca, *et al.*, 2005).

O seu estudo tem vindo também a atrair a atenção de investigadores de diversas áreas, isto porque nos últimos trinta anos (essencialmente a partir da II Guerra Mundial) os fluxos migratórios, tanto internos como internacionais, intensificaram-se como nunca antes tinha sucedido. Stephen Castles e Mark J. Miller (2003) definiram a entrada no século XXI, como a era das migrações, isto porque de modo geral, todos os países estão envolvidos, ou como locais de origem, de trânsito ou de destino.

Na mesma linha de pensamento, Newbold (2003, citado por Fonseca, *et al.*, 2005) considera que as migrações internacionais, a par do crescimento da população nos países menos desenvolvidos, do envelhecimento demográfico dos países mais ricos, da difusão do HIV/SIDA e do aumento do número de refugiados e pessoas deslocadas, são os principais agentes delineadores da situação demográfica mundial das próximas décadas.

Embora não se conheça, com exactidão, o número de migrantes internacionais, a Organização Internacional das Migrações estima que, em 2000, mais de 175 milhões de pessoas residiam fora dos seus países de origem (OIM/United Nations, 2003).

No início dos anos noventa mudaram de residência anualmente, pelo menos 25 milhões de residentes na União Europeia (na época não com os vinte sete estados-membros actuais, mas sim com os primeiros quinze) na maioria dos casos dentro do próprio país.

Nos Estados Unidos da América, a mobilidade geográfica da população é muito superior à dos europeus e mesmo dentro da Europa há grandes diferenças, por exemplo, na Grã-Bretanha, todos os anos em média, uma em cada dez pessoas, muda de local de residência. Mas Segundo a Organização Mundial de Turismo (OMT) a mobilidade geográfica da população não se limita às migrações internas e internacionais, isto porque o desenvolvimento dos transportes e das comunicações e a globalização da economia mundial reflectem-se também no aumento das migrações temporárias, quer de trabalho quer de estudo e no desenvolvimento do turismo internacional (deslocações para férias, negócios, compras, entre outras).

As diferenças de crescimento demográfico e económico entre regiões ricas e pobres, os progressos realizados a nível da mobilidade geográfica favorecem uma maior complexidade e diversidade dos fluxos migratórios, traduzida no aparecimento de novas áreas de recrutamento e de destino dos imigrantes, novas motivações de partida, diferentes trajectórias geográficas e formas de transporte e uma maior diversidade no tipo de migração realizada e consequentemente no tempo de permanência nos locais de acolhimento (migrações temporárias de curta, média ou longa duração, ou migrações definitivas...).

O crescimento das migrações internacionais avança, à medida que o processo de globalização económica se estende e se desenvolvem novas formas de integração regional (UE <sup>4</sup>, NAFTA <sup>5</sup>, MERCOSUL <sup>6</sup> ...) e aumentam os movimentos migratórios de refugiados.

---

<sup>4</sup>U.E.- União Europeia

<sup>5</sup> NAFTA Acordo de Comércio Livre da América do Norte

<sup>6</sup> MERCOSUL Mercado Comum do Sul



O aumento do terrorismo internacional, sobretudo após os trágicos acontecimentos ocorridos especialmente a partir do 11 de Setembro de 2002 em Nova Iorque, dos atentados da Al Qaeda em Madrid a 11 Março de 2004, contribuíram para que as migrações internacionais sejam entendidas pela população dos países do mundo ocidental como um problema de segurança, deste modo as políticas migratórias dos países de acolhimento são fundamentais. Alguns autores consideram que a gestão política da percepção da insegurança deve ser feita com muita prudência, para que as migrações não passem a ser vistas como uma ameaça, porque isso poderá estimular sentimentos de rejeição e intolerância contra os imigrantes, expressos através de comportamentos hostis e da emergência e expansão de movimentos nacionalistas e xenófobos, bem como o desenvolvimento dos fundamentalismos de base religiosa (Huysmans, 1995 citado por Fonseca, *et al.*, 2005).

Segundo a geógrafa Lucinda Fonseca (2005) as grandes cidades, tal como no passado, também hoje são os principais destinos dos imigrantes. Por isso, ao longo da história, as migrações têm sido o motor do crescimento urbano e um dos agentes mais importantes de transformação das estruturas económicas e sociais das cidades lugares, esses, que servem de encontro de pessoas, mercadorias, capital e informação.

As cidades criam espaços relacionais privilegiados de cooperação e conflito, entre empresas, instituições, indivíduos e grupos sociais e devido ao aumento das migrações internacionais, ao longo das últimas três décadas, as grandes aglomerações urbanas são cada vez mais multiétnicas e multiraciais, e tudo indica que no futuro, essa diversidade vai continuar a crescer (Sandercock, 1998, citado por Fonseca, *et. al.*, 2005). A gestão eficiente dessa diversidade económica, social e cultural, frequentemente geradora de inovação mas também de conflitos constitui um dos maiores desafios, para as sociedades do futuro.

## **2- Migrações em diferentes escalas espaciais**

### **2.1-Tipos de migrações: migrações internacionais ou externas**

Na segunda metade do século XX, as migrações internacionais surgiram como um dos principais factores de transformação e de desenvolvimento social em

todas as regiões do mundo. Com o aumento da mobilidade populacional, a questão ganha ainda maior relevância no século XXI.

Na literatura em ciências sociais sobre migrações, existem diversas definições para este termo, Lee (1969) defende que é “*uma mudança permanente ou semipermanente de residência*” (citado por Pires, 2003:57). Hagerstrand (1975) acrescenta ainda que essa mudança de residência só aparece sistematicamente recenseada nas estatísticas demográficas quando é atravessada uma fronteira administrativa, interna ou internacional (ibidem, p.58). Como refere o primeiro autor esta definição engloba sem fazer distinção todos os movimentos, quer internacionais, quer dentro do mesmo país, cidade ou até prédio.

Segundo o autor Castells (2005) as migrações resultam da integração de comunidades locais e de economias nacionais em relações globais e são, simultaneamente, factores de novas transformações sociais, tanto nos países emissores como nos receptores.

Actualmente, as migrações são cada vez mais comuns, estes movimentos podem derivar de elementos conjunturais (geográficos, demográficos, sociais, económicos, políticos, ou culturais), ou seja, as pessoas saem do seu local de origem à procura de segurança e de melhores condições de vida.

As migrações são internas, quando a deslocação é feita das aldeias para as cidades, de uma região para outra dentro do próprio país, ou são externas ou internacionais quando se realizam entre países e continentes.

Todos somos atingidos por estes movimentos migratórios, enquanto familiares, amigos ou descendentes de imigrantes ou através de mudanças ocorridas nas nossas comunidades, resultantes da partida de vizinhos ou da chegada de forasteiros.

As migrações poderão ser simultaneamente, consequência e causa do desenvolvimento económico e social de uma região. Contudo, estas também podem ajudar a promover a estagnação e a desigualdade. Isso depende em certa medida, das características das migrações e das acções tomadas pelos governos e por outras partes interessadas.

As migrações proporcionam a aproximação de populações de diferentes culturas, línguas e grupos étnicos e desafiam as tradições culturais, a identidade nacional e as instituições políticas contribuindo para o declínio da autonomia do Estado-nação. Por vezes são as fronteiras que "migram", e não as pessoas,

tornando migrantes nacionais emigrantes internacionais. Por exemplo, a desagregação da antiga União Soviética transformou milhões de antigos migrantes internos em estrangeiros, nos Estados que lhe sucederam (Castels, 2005).

Castels confirma que a maioria dos países define um conjunto de categorias nas suas políticas migratórias e estatísticas demográficas, alguns países distinguem entre imigrantes permanentes, imigrantes temporários de longa duração (permanecem pelo menos doze meses, normalmente para trabalhar, para efeitos de negócios ou para estudar) e visitantes temporários, cuja estada é de curta duração.

Outros países preferem ver a imigração essencialmente como um fenómeno temporário, uma vez que estas são tendencialmente consideradas como problemáticas: algo que deve ser controlado, mesmo limitado, porque pode produzir mudanças imprevisíveis. Os problemas de comparação surgem, uma das vias a que os Estados recorrem para melhorar o controle consiste na divisão dos migrantes internacionais em categorias.

### **-Tipos de migrantes**

- Imigrantes laborais temporários (também conhecidos como trabalhadores convidados ou imigrantes laborais contratados): homens e mulheres que emigram por um período limitado (desde poucos meses até alguns anos) para conseguir um emprego e enviar dinheiro para casa.
- Imigrantes altamente qualificados e empresários: pessoas com qualificações de gestão, de direcção, profissionais de elevada qualificação técnica ou equivalente, que se movimentam nos mercados de trabalho internos das empresas multinacionais e das organizações internacionais, ou que procuram emprego em mercados internacionais de qualificações raras. Muitos países acolhem bem estes migrantes e possuem programas especiais de "imigração qualificada e empresarial" para encorajar a sua vinda, uma vez que podem usufruir das suas qualificações elevadas sem o país ter gasto dinheiro com a formação destes (por vezes esta migração designa-se por "fuga de cérebros").
- Imigrantes irregulares (ilegais): pessoas que entram num país, normalmente à procura de emprego, sem os documentos ou autorizações. Muitos fluxos de

imigração laboral são constituídos predominantemente por este tipo de imigrantes. Em alguns casos, os países de imigração consentem esta imigração porque esta envolve menos custos, permite a mobilização de mão-de-obra para responder às necessidades sem implicar custos sociais ou medidas para a protecção dos imigrantes.

- Refugiados: segundo a Convenção das Nações Unidas de 1951, relativa ao Estatuto do Refugiado, um refugiado é uma pessoa que reside fora do seu país de nacionalidade, que não pode ou não quer regressar, "receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas". Os signatários da Convenção assumem o compromisso de proteger os refugiados, autorizando-os a entrar no país e garantindo-lhes o estatuto de residente temporário ou permanente. As organizações de refugiados, especialmente o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), procuram distinguir claramente entre refugiados e imigrantes, mas na realidade estes têm muitas características comuns no que respeita às necessidades sociais e aos impactes culturais nos locais de fixação (ACNUR 1997).

- Requerentes de asilo: pessoas que mudam de país à procura de protecção, mas que não cumprem rigorosamente os critérios estabelecidos pela Convenção de 1951. Em muitas situações actuais de conflito em países menos desenvolvidos torna-se difícil distinguir entre a fuga motivada por perseguições e a partida causada pela destruição das infra-estruturas económicas e sociais necessárias à sobrevivência. As motivações para emigrar, sejam elas políticas ou económicas, estão associadas à violência generalizada e persistente que resultou dos acelerados processos emergentes de descolonizações e da globalização, sob condições determinadas pelos países desenvolvidos (Zolberg *et al.*, 1989 citado por Castels, 2005).

- Migração forçada: incluem não só os refugiados e os requerentes de asilo, mas também pessoas forçadas a deslocarem-se devido a catástrofes naturais ou a projectos de desenvolvimento (como novas fábricas, estradas ou barragens).

- Membros da família (também conhecida como reunificação familiar): imigrantes, que se vêm juntar a pessoas que já entraram num país de imigração tipificados numa das categorias anteriores. Muitos países, incluindo os Estados Unidos da América, o Canadá, a Austrália e a maioria dos Estados-membros da União Europeia (UE), reconhecem o princípio do direito à reunião familiar para os imigrantes legais. Outros países, especialmente os que têm sistemas de contrato de trabalhadores migrantes, negam o direito à reunião familiar. Nestes casos, os familiares podem entrar ilegalmente.

- Imigrantes retornados: pessoas que regressam aos seus países de origem depois de um período noutro país. Os retornados são geralmente bem recebidos visto que podem trazer consigo capital, qualificações e experiência úteis para o desenvolvimento económico. Muitos países possuem esquemas especiais para aproveitar este "potencial de desenvolvimento". No entanto, alguns governos vêem os retornados com suspeição, em virtude do facto de estes poderem vir a actuar como agentes de mudança cultural ou política.

Nenhuma destas categorias assenta explicitamente na “raça”, na etnia ou nas origens dos imigrantes. Hoje em dia, existem poucos países, que admitem discriminar com base nestes critérios - à excepção dos que dão preferência a pessoas que estão supostamente a regressar à pátria dos antepassados, os alemães étnicos para a Alemanha, os judeus para Israel etc. Esta situação contrasta com um passado bem recente: os Estados Unidos da América, o Canadá, a Austrália e outros países tinham políticas de selecção dos migrantes assentes na origem nacional ou na “raça”, até à década de 60. No entanto, as políticas de selecção ostensivamente assentes em critérios económicos, sociais e humanitários podem incorporar enviesamentos raciais e étnicos inconscientes: utilizar as qualificações, o conhecimento da língua, a posse de capital ou previsões acerca da "capacidade de adaptação" pode favorecer pessoas oriundas de certos países ou contextos, em detrimento de outras.

Segundo dados da IOM o número de migrantes internacionais permanentes (residentes no estrangeiro por períodos superiores a um ano) tem vindo a aumentar consideravelmente (quadro 2.1). O aumento dos fluxos migratórios

internacionais observado nas últimas décadas, foi acompanhado por uma diversificação dos territórios de origem, trânsito e destino dos migrantes e hoje em dia, pode-se dizer que não há nenhum país, desenvolvido e em desenvolvimento, que não seja, directa ou indirectamente, afectado pelos efeitos das migrações internacionais.

**Quadro 2.1** - Evolução do número de imigrantes internacionais, 1965-2000

Anos	População mundial (milhões)	Nº de imigrantes (milhões)	Imigrantes na população mundial 1%)	Taxa de cresc. da população (%)	Taxa de cresc. migrações (%)
1965	3333	75	2,3	-	-
1975	4066	84	2,1	22,0	12,0
1985	4825	105	2,2	18,7	25,0
2000	6057	150	2,9	25,5	66,7

Fonte: IOM - *World Migration Report* 2003, in Fonseca, *et al.*, 2005

Estes movimentos, a par de outras formas de mobilidade geográfica da população, à escala internacional (migrações temporárias, deslocações por motivos de negócios, saúde, estudo, compras, turismo, etc.) são um dos principais agentes de transformação do mundo actual, nos planos demográfico, económico, político e cultural.

## **2.2- Migrações internas**

As migrações têm constituído, ao longo da história da Humanidade, um dos principais factores de transformação dos padrões espaciais de distribuição da população e de mudança das estruturas demográficas das regiões de origem e de destino dos fluxos migratórios:

- Migrações internas e processo de urbanização no mundo desenvolvido (êxodo rural e urbanização; suburbanização e formação de grandes áreas metropolitanas...);
- Migrações internas nos países em desenvolvimento (migração rural-rural e rural - urbana).

### **2.2.1- A cidade enquanto contexto local de acolhimento dos (i)migrantes**

#### **a)-Concentração nos centros urbanos**

Se as cidades são a principal porta de entrada e local de residência dos imigrantes nos países de acolhimento, será interessante analisar de que forma constituem elas contextos de receção distintos proporcionando diferentes modos de integração dos imigrantes na sociedade de chegada.

As grandes cidades têm sido, ao longo da História, os principais destinos dos imigrantes internacionais (Cross; Waldinger, 1999, citado por Fonseca, 2002). Apesar do crescimento dos fluxos migratórios e da tendência para o aumento da dispersão geográfica das populações, à medida que a globalização económica se difunde, continua a verificar-se uma forte procura das cidades pelos imigrantes e consequentemente, as grandes metrópoles apresentam cada vez mais características multiétnicas e multiraciais.

A maior diversidade e visibilidade demográfica, económica, social e cultural dos imigrantes e minorias étnicas descendentes de imigrantes concentram-se nas aglomerações urbanas mais importantes, nomeadamente na Área Metropolitana de Lisboa. Segundo o Recenseamento da População de 2001, residiam nesta região 55,5% do total de cidadãos estrangeiros recenseados em Portugal, o que equivale a 4,7% dos habitantes da aglomeração urbana da Capital.

Os registos mais recentes do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), relativos ao número de estrangeiros com documentos, estabelecidos em Portugal apresentam a mesma tendência. Os estrangeiros, residentes nos distritos de Lisboa e Setúbal, portadores de uma autorização de residência em Portugal, no final de 2002, (154 272) representavam 64,6% do total nacional.

Os imigrantes que chegaram mais recentemente, sobretudo os originários da Europa de Leste, têm um padrão geográfico mais disperso do que os primeiros a iniciarem este fluxo no final do século XX e início do século XXI. É possível encontrá-los em todas as regiões do país, distribuindo-se em função das oportunidades de trabalho existentes em cada região (Fonseca, 2003; Fonseca e Malheiros, 2003). Apesar disso, em 2001 e 2002, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras emitiu 70 815 autorizações de permanência para trabalhadores não nacionais da União Europeia, residentes nos distritos de Lisboa e Setúbal, ou seja,

40,6% do total das regiões portuguesas.

A distribuição espacial dos bairros residenciais de emigrantes e minorias étnicas na zona de Lisboa e Vale do Tejo mostra uma tendência para as comunidades imigrantes se agruparem de acordo com a sua origem e características sociais e culturais visíveis. Os mecanismos de auto-segregação espacial estão bem desenvolvidos entre os europeus, norte-americanos e africanos. A comparação dos padrões da distribuição geográfica dos imigrantes europeus e africanos em 1981 e 1991 permite o reconhecimento das diferenças e a avaliação da importância da componente étnica nos processos de segregação social e espacial na capital (Malheiros, 1996). Os europeus estão muito bem representados em áreas mais prestigiadas e de melhor qualidade, como a linha do Estoril e sobretudo Cascais, o que confirma a relação entre a imagem associada com cada área residencial e o estatuto social dos seus habitantes.

Os africanos têm uma distribuição mais dispersa mostrando assim níveis de segregação espacial menor e mostram concentrações mais elevadas na periferia imediata de Lisboa, como Amadora, Loures, Seixal e na Península de Setúbal. Estes contrastes resultam das diferenças sociais, económicas e culturais entre os dois grupos de comunidades, e também do momento e condições da chegada e instalação desses grupos de imigrantes.

O grande fluxo de africanos só começou a partir de 1974, após a independência das colónias. Neste contexto de recessão e instabilidade política em Portugal, esse aumento da população provocou uma grande pressão no mercado de alojamento e aumentaram as dificuldades na integração da população africana, que perdeu a sua nacionalidade portuguesa e em muitos casos também o apoio especial dado pelo Estado aos refugiados portugueses. Assim, muitos africanos instalaram-se nos bairros de lata ou em habitações ilegais. Os grupos menos devedores foram realojados em propriedades do Estado ou em habitações privadas, em zonas longe da cidade onde era possível encontrar habitações mais baratas (Pinto, 2004).

A presença de comunidades de origem europeia na região de Lisboa é mais antiga, remonta aos finais do século XIX, período em que Estoril e Cascais eram estâncias de veraneio para a coroa portuguesa. Hoje em dia, continuam a ser os locais privilegiados para o turismo e lazer das elites nacionais e estrangeiras. As elites estrangeiras geralmente formam culturas fechadas, reforçando a sua



concentração espacial. Isto sugere um aumento dos índices de segregação baseado na etnicidade (Malheiros, 1996).

Os africanos encontram-se especialmente em áreas urbanas menos valorizadas. No entanto, há também a ocupação de alguns bairros mais centrais, o que segundo o autor anteriormente referido, reforça a etnicidade e não os torna atractivos para a população nacional.

As comunidades angolanas e moçambicanas chegaram mais tarde e estão mais representadas na península de Setúbal, devido aos processo de urbanização que ocorreu nesta zona mais tarde do que na margem norte. As autoridades locais e o governo central têm tentado realojar aqueles que viviam nos bairros de lata ou nas habitações ilegais (Programa Especial de Realojamento em 1993 e programa Espacial de realojamento para as famílias - 1996). Os imigrantes e os nacionais beneficiaram de igual modo, destes programas especiais. Estes programas ajudaram a reduzir os níveis de segregação das minorias étnicas pobres que vivem junto da população pobre nacional. Há uma maior suburbanização das áreas residenciais das minorias étnicas no sul do que no norte. Estas diferenças devem-se a factores socioculturais e económicos, à especificidade e ao momento dos processos de desenvolvimento urbano em Lisboa (Pinto, 2004).

### **b)- Meio rural e meio urbano: distinção**

O espaço geográfico tem sido classificado como rural ou urbano, consoante o modo como se organiza e as actividades económicas que nele se desenvolvem. Esta classificação é muito linear e simplista, no entanto como a nossa investigação tem outro objectivo, abordaremos este tema apenas como ponto de partida para o estudo que vamos desenvolver.

Antigamente era fácil distinguir o espaço urbano do espaço rural, era suficiente observar os modos de vida da população e as actividades económicas dominantes, para concluir que os contrastes eram grandes. Hoje em dia, a distinção entre campo e cidade nem sempre se revela tarefa fácil, uma vez que a cidade cresce e está a alcançar os limites do campo, não só em termos espaciais, mas também relativamente a alguns hábitos de vida. Torna-se pois difícil discernir onde começa um e acaba outro.

A ausência de uma normalização da terminologia científica, nomeadamente

da geográfica, tem permitido que diferentes especialistas, antropólogos, economistas, geógrafos, sociólogos, etc., por vezes pareçam referir-se a diferentes realidades quando abordam o meio rural.

Para R. E Pahl (1966, citado por Clout, 1976) as áreas rurais podem distinguir-se facilmente das urbanas quando se analisam segundo o critério do uso do solo, mas não quando se consideram as variáveis sociais.

Na década de 70, o geógrafo britânico P. J. Cloke propôs a delimitação do espaço rural para Inglaterra e Gales com base num “índice de ruralidade” que integrando 16 variáveis permitiu definir cinco diferentes classes: rural extremo, rural intermédio, não rural intermédio, não rural extremo, áreas urbanas (citado por Estébanez, 1988).

Em 1972 tentando operacionalizar um conceito, Wibberley considerava que o termo rural deveria ser empregue para descrever partes de um país que fossem utilizadas para um uso extensivo da terra, quer no presente quer num passado recente (citado por Clout, 1976).

No entanto, toda esta problemática, tão importante nas décadas de 60 e 70, adquire uma nova pertinência, pois a redução das distâncias com a globalização tendem, cada vez mais, para um crescente esbatimento das componentes que outrora tiveram alguma relevância na distinção entre os espaços rural e urbano.

Por outro lado, a perda de importância da agricultura como actividade económica e a criação de novos hábitos e costumes por via da difusão da comunicação, trazem para o espaço rural novas realidades que o vão modificando e lhe dão novas perspectivas de integração no todo espacial.

Todavia, a dificuldade em sistematizar um conceito de espaço rural, passa igualmente pela heterogeneidade das realidades mundiais, pois se para os países desenvolvidos o “campo” é cada vez mais objecto de contemplação, local onde se desenvolve uma nova cultura preservadora e ambientalista, possivelmente até elitista, nos países em vias de desenvolvimento continua a ser a origem da agricultura, onde a mudança ainda não afectou significativamente os modos de vida e as mentalidades marcadas, por um conjunto de elementos tradicionais que retratam a ruralidade.

No território português, ainda persiste um espaço deprimido, sob o ponto de vista económico, uma vez que, a uma ineficácia da actividade agrícola, se associou um conjunto de directrizes comunitárias penalizadoras para os países

com economias mais débeis. Todavia, porque existem programas nacionais e comunitários vocacionados para uma mudança de rumo do espaço rural, cada vez se torna mais essencial efectuar a sua delimitação, não para o opor ao urbano, muito menos para criar um novo modelo de segregação, mas para lhe permitir usufruir integralmente do desenvolvimento a que tem direito.

Segundo Carminda Cavaco (2004) o espaço rural diferencia-se do espaço urbano pelas menores densidades populacionais e pela importância relativa da agricultura na economia e na sociedade, mesmo nas sociedades mais desenvolvidas e globalizadas.

O espaço rural não é só um mero local de residência e de actividade para a população que nele habita, uma vez que os seus espaços abertos, montanhas, florestas, lagos e rios oferecem incalculáveis possibilidades de lazer e de ocupação dos tempos livres para milhões de residentes urbanos.

O frágil equilíbrio entre o espaço urbano e o espaço rural está em perigo, porque cada vez mais, as áreas rurais são incapazes de manter o nível de actividade económica necessário à manutenção do dinamismo das comunidades locais. Estas comunidades sofrem com o declínio do sector agrícola e também com a inexistência de serviços adequados para as suas populações, comparativamente às áreas urbanas.

### **- Meio urbano**

O termo urbano deriva de urbe, palavra de origem latina que significa “cidade”. Definir cidade, segundo diversos geógrafos não é fácil, especialmente se queremos que a definição tenha âmbito universal. Não há uniformidade a nível mundial e, dentro do mesmo país tem variado ao longo dos tempos, assim, não há uma definição universal de cidade e cada país adopta os seus critérios de definição em função de alguns factores. Os critérios mais usados são: o demográfico e o funcional.

O meio urbano, de um modo geral, tem uma: *“maior população, uma maior densidade populacional devido à concentração espacial de actividades e de populações, as suas actividades estão relacionadas essencialmente com o fornecimento de bens e serviços e a população considera que tem um modo de vida distinto”* (Dicionário de Geografia, 1992: 61).

J. Gaspar (1987) considera como população urbana a que vive nas duas

áreas metropolitanas, em todas as sedes de concelho e ainda nas localidades com 2000 e mais habitantes, adoptando um critério misto que combina a posição administrativa com a demográfica (citado por Salgueiro, 1992:30).

Na identificação de cidades é costume recorrer a um maior número de variáveis. Em Portugal, A. Girão (1954 e 1956), O. Ribeiro (1969) e J. Gaspar (1975 e 1987) debruçaram-se sobre esta questão propondo a avaliação de diversos indicadores referentes ao nível das infra-estruturas e dos equipamentos como complemento dos dados demográficos e profissionais, para a individualização das cidades portuguesas.

Para A. Girão (1954) o critério para classificação dos aglomerados urbanos devia contemplar a categoria administrativa e a dimensão populacional, mas principalmente a naturalidade dos habitantes e as suas actividades.

O. Ribeiro contesta a utilização do simples quantitativo populacional e sugere outros indicadores como por exemplo, o equipamento terciário, predomínio da função comercial e industrial sobre a agrícola, importância da população activa a trabalhar no sector terciário, também indicadores morfológicos, tipos de construção, entre outros (ibidem, p:32).

J. Gaspar (1975) propõe um conjunto de indicadores agrupados em três conjuntos: o primeiro considera a população residente e a composição da população activa; o segundo diz respeito às funções existentes no lugar e à sua posição hierárquica, bem como ao nível de desenvolvimento económico e por fim, o último conjunto inclui uma série de variáveis mais difíceis de quantificar, edifícios com um certo porte arquitectónico, equipamentos desportivos, jardins e mesmo formas de comportamento das pessoas incluindo o modo de vestir.

Segundo afirma Teresa Barata Salgueiro “o critério demográfico, especialmente quando ponderado pela estrutura da população activa, mantém interesse e continua a ser o mais comum à escala internacional” (Salgueiro, 1992:33).

Em Portugal o Conselho Superior de Estatística, órgão máximo do Sistema Estatístico Nacional (SEM), aprovou na sua reunião de 3 de Julho de 1998 uma deliberação – Deliberação nº 488/98 – relativa à tipologia de áreas urbanas.

A tipologia aprovada pelo Conselho Superior de Estatística integra três níveis:

-áreas predominantemente urbanas (APU);

- áreas mediantemente urbanas (AMU);
- áreas predominantemente rurais (APR).

E assume como base territorial de análise e classificação a freguesia (nível mais baixo da divisão administrativa do território):

-freguesias urbanas – freguesias que possuam uma densidade populacional superior a 500 hab/km<sup>2</sup> ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 5000 habitantes;

-freguesias semiurbanas – freguesias contíguas às freguesias urbanas, incluídas na área urbana segundo orientações e critérios de funcionalidade e planeamento, que possuam densidade populacional superior a 100 hab./km<sup>2</sup> e inferior ou igual a 500 hab./km<sup>2</sup>, ou que integrem um lugar com população residente superior ou igual a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes.

### **- Meio rural**

A.W. Gilg (1985) refere que o espaço rural é todo o território que corresponda aos seguintes parâmetros: estar dominado (actual ou recentemente) por usos extensivos do solo, agrícolas, florestais ou grandes espaços por edificar; conter núcleos rurais de pequeno nível hierárquico apresentando fortes relações entre edifícios e a paisagem, bem como uma consciência de rural assumida pela maioria dos habitantes; originar um modo de vida caracterizado por uma identidade de coesão, baseada no respeito e qualidades comportamentais (adaptado de Estébanez, 1988).

Para a geógrafa, Carminda Cavaco, o espaço rural diferencia-se do espaço urbano pelas menores densidades populacionais e pela importância relativa da agricultura na economia e na sociedade, mesmo nas sociedades mais desenvolvidas e globalizadas (Carminda Cavaco, 2004).

Relativamente ao caso português, a referida autora (ibidem, 1993), refere que o espaço rural deve ser caracterizado:

*Pela preponderância na utilização do solo de paisagens vegetais, em ligação com a agricultura, a pecuária e a silvicultura, incluindo os incultos e os matos reservados ao pastoreio, à agricultura, à caça, ou simplesmente ao corte para queima ou para manta nos estábulos (bouças); por fracas densidades populacionais, populações predominantemente autóctones, dispersas ou*

*aglomeradas em núcleos de pequena dimensão (aldeias e vilas até 2 000, 5000 ou 10 000 habitantes?) com forte sentido de ruralidade, de ligação ao seu espaço, à sua aldeia, à sua «terra» (Cavaco, 1993: 94).*

Actualmente em muitos países desenvolvidos deixou de existir em termos físicos e sociais, uma divisão clara entre campo e cidade. Há sim, uma gradação de uma e de outra, não existindo um ponto definido onde se possa dizer que começa o meio urbano e termina o meio rural. Este facto deve-se aos efeitos de mudanças como a mecanização da agricultura e o impacte da urbanização, que ultrapassa os limites da extensão urbana (Dicionário de Geografia, 1992).

As definições de áreas rurais utilizadas nos diversos Estados-Membros da União apoiam-se numa multiplicidade de critérios, não existindo em muitos casos uma definição oficial. As tipologias mais comuns baseiam-se fundamentalmente em critérios quantitativos (densidade populacional, dimensão dos lugares e emprego agrícola) sendo nalguns casos considerada a utilização dos solos e outros indicadores de natureza económica e social. Em vários casos, rural é o espaço residual não urbano.

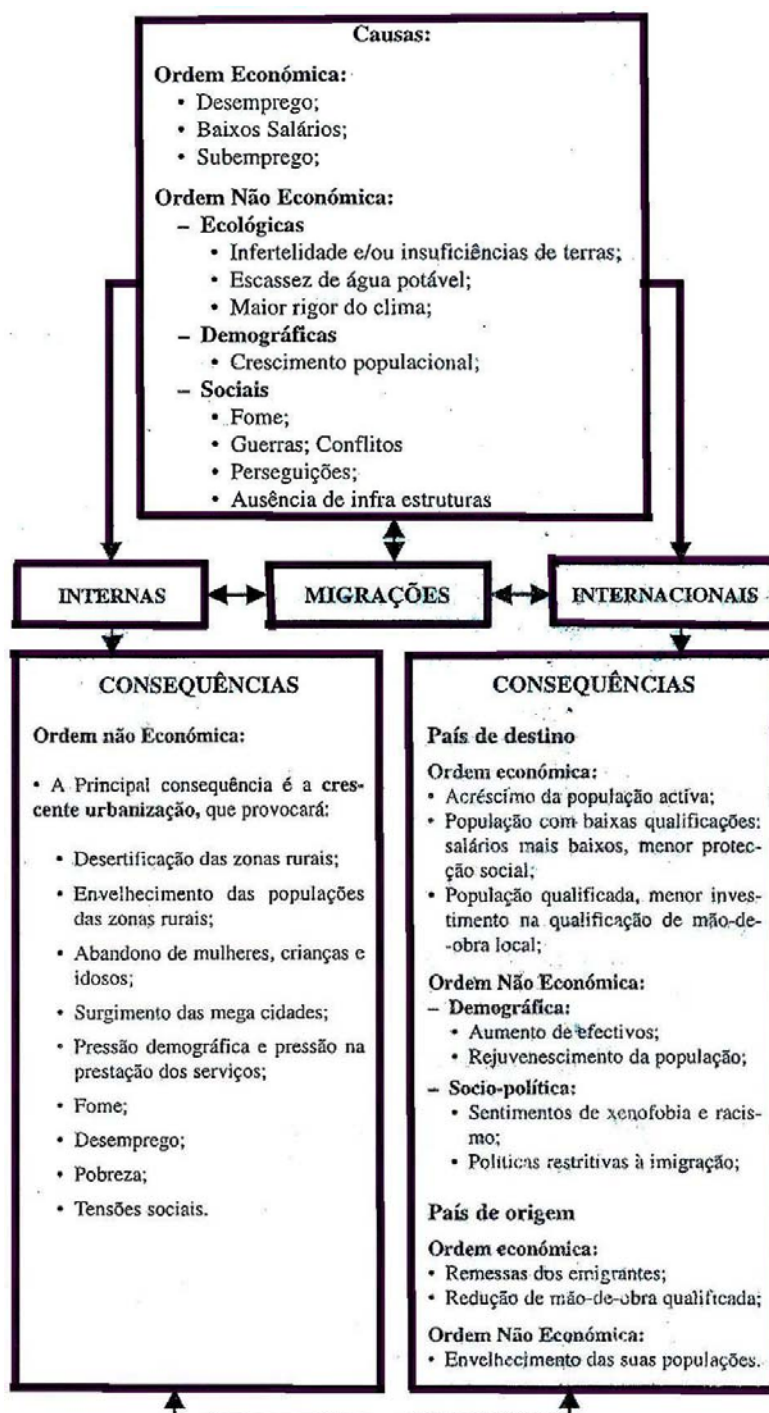
As áreas rurais são definidas em função dos seguintes critérios:

- a) Densidade populacional inferior a 100 hab./km<sup>2</sup> ou percentagem de empregos agrícolas, relativamente ao emprego total, igual ou superior ao dobro da média comunitária;
- b) Taxa média de desemprego superior à média comunitária nos últimos três anos ou diminuição da população desde 1985.

Com o objectivo de analisar a problemática das áreas rurais em Portugal, aplicaram-se as duas tipologias ao território continental português.

O estudo empírico apresentado na parte II desta investigação foi desenvolvido numa área rural, com uma densidade populacional de aproximadamente 42 hab/km<sup>2</sup> (Censos de 2001) e em duas freguesias urbanas, ambas com densidades populacionais superiores a 3 800 hab/km<sup>2</sup> (dados de 2004).

## Síntese: Migrações: causas e consequências



Fonte: Stella, (2001), Problemas demográficos, in *Problemas Sociais Contemporâneos*, p. 159.

### 3- Evolução do fenómeno migratório em Portugal

*“Liberdade!  
O não inconformado que se diz  
A Deus, à tirania, à eternidade.  
Temos nas nossas mãos  
O terrível poder de recusar!  
E é essa flor que nunca desperta  
No jardim da perpétua Primavera!”*

Miguel Torga

#### 3.1- Breve retrospectiva histórica da emigração portuguesa no espaço intra-europeu

A diáspora portuguesa pelo mundo remonta ao tempo dos descobrimentos do século XV. Desde essa época a emigração tem sido uma constante da história nacional, com vastas consequências demográficas, económicas, sociais, políticas e culturais. Pelo contrário, a experiência de Portugal como país de imigração é ainda bastante recente, ou melhor, a presença de imigrantes entre nós até ao início dos anos 1970 era reduzida e estável. A partir dessa época, como veremos no subcapítulo subsequente, inicia-se uma tendência crescente que não tem parado (Neves, 2003, in I Congresso Imigração em Portugal -Diversidade - Cidadania - Integração).

Em 1991, segundo estimativas oficiais, o número de portugueses residentes no estrangeiro era superior a quatro milhões de habitantes, o que equivale a cerca de 40% da população residente no país. A emigração portuguesa foi particularmente intensa entre 1960 e 1974, calcula-se que, nesse período, saíram do país 1 465 435 emigrantes, 75% dos quais para destinos europeus. A partir de 1974, a emigração europeia sofreu um declínio acentuado, de tal forma que nos catorze anos seguintes (1975-1988), o número total de emigrantes foi apenas de 336 786, sendo a fracção europeia correspondente a 52% (Baganha e Góis, 1998: 235).

Após a II Guerra Mundial a Alemanha e a França ficaram com as suas economias muito debilitadas e a mão-de-obra nacional era insuficiente, assim,



empenharam-se na reconstrução económica e recrutaram mão-de-obra noutros países. A guerra provocou muitas baixas e a reconstrução económica absorveu a mão-de-obra disponível, assim, os trabalhadores nacionais ocuparam os postos de trabalho mais qualificados, o que provocou alguma carência de mão-de-obra pouco qualificada. Os países para apoiarem o crescimento das suas economias optaram por procurar mão-de-obra estrangeira, essencialmente para desempenhar trabalho não qualificado (estes eram entendidos como mão-de-obra provisória, pois quando já não fossem necessários seriam devolvidos à origem, por exemplo, a política de migração seguida pelo governo alemão, denominava esta mão-de-obra como a de “trabalhadores hóspedes”: seriam bem recebidos enquanto fossem necessários para a economia do país).

O desenvolvimento técnico e industrial nos países mais ricos da Europa (países do centro e norte) atraíram os movimentos migratórios dos países mais pobres do Leste europeu (até à construção do muro de Berlim em 1961), do sul da Europa e do continente africano.

Os movimentos transatlânticos que ocorreram antes, especialmente para a América, nomeadamente para o Brasil, devido às políticas restritivas de imigração deste país e ao desenvolvimento económico da Europa após a segunda Guerra Mundial, salvaguardado pelo Plano Marshall (Garcia *et al.*, 1998), nos finais da década de 50 são substituídos pela emigração intra-europeia. A França constitui um dos principais destinos, seguido da Alemanha, Inglaterra, Luxemburgo, Bélgica, Holanda e países nórdicos. Em 1962, as saídas a salto além Pirinéus representavam mais de metade das saídas legais (Rocha-Trindade, 1995).

Esta nova corrente migratória, para além da pobreza e da consequente vontade e necessidade de melhorar as condições de vida, poderá ter outras razões tais como as enumeradas pela investigadora, Rocha-Trindade (1982): a proximidade geográfica; a facilidade em atravessar as fronteiras, normalmente através da região dos Pirinéus; a possibilidade de manter contacto directo com os emigrantes que regressavam de férias a Portugal; a abundante oferta de emprego desde a década de 50 para a reconstrução da Europa, após a II Guerra Mundial e a consequente abertura do mercado de trabalho.

Nos anos 60, Portugal vive sob um regime de ditadura que isola o país do resto da Europa. Os princípios essenciais da política de Salazar reflectiam o nacionalismo corporativo, intervencionismo económico-social e o imperialismo

colonial. A política emigratória durante o período salazarista caracteriza-se como restritiva, constituindo a principal preocupação do Governo o controle da emigração legal. Paralelamente, a política (PIDE) reprimia todos aqueles que se opusessem ao regime. Nestas circunstâncias, muitos portugueses emigraram com o intuito de escapar a esta situação e à possibilidade de serem enviados para a guerra colonial em África e também devido a políticas de compensação face a emigrantes residentes na Europa e nos E.U.A.

O Estado Português, consciente das condições em que vivem os emigrantes nos países receptores e das correntes migratórias rumo à Europa, consolida alguns acordos de emigração, nomeadamente com a Holanda (1960) e França (1963). No caso de França, celebraram-se em 1960 os acordos administrativos para aplicação da Convenção Geral Franco-Portuguesa sobre segurança social, e do Acordo Complementar da mesma Convenção (Rocha-Trindade, 1995).

A mudança de rumo da emigração portuguesa ocorreu em simultâneo com um vasto conjunto de transformações económicas e sociais que previam o fim do império colonial e a aproximação à Europa. Efectivamente, a adesão à EFTA, em 1959, o começo da guerra colonial africana em 1961, o início da industrialização e da internacionalização da economia portuguesa, a abertura ao investimento estrangeiro, o desenvolvimento do turismo algarvio, o êxodo rural e o crescimento urbano acelerado das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, particularmente da primeira, tal como a emigração, constituíram etapas importantes no processo de integração na Europa comunitária.

Durante as décadas de 60 a 80, Portugal sofreu algumas reestruturações sociais, devido ao acentuado fluxo emigratório que subsistiu no nosso país. Algumas das suas causas prenderam-se com o regime ditatorial implantado no país, a pobreza e as dificuldades de emprego no meio rural, obrigou muitos portugueses a procurar melhores condições de vida na Europa, Venezuela, África do Sul, E.U.A e no Brasil, assim como nas antigas províncias do Ultramar.

Devido às dificuldades para conseguir a saída legalizada de Portugal, face à precária situação económica no país, muitos trabalhadores entram clandestinamente nos países de acolhimento, através do que actualmente se designa por redes de tráfico. O ano de 1966 foi o ano em que se assistiu à

explosão emigratória no período de Salazar: 120 239 emigrantes legais e 12 595 em situação clandestina (a emigração irregular era encarada como crime e a política de emigração limitava-se a um rigoroso controlo das saídas legais, menosprezando as políticas sociais de apoio aos emigrantes), constituindo um total de 132 834 emigrantes. Face a este cenário é evidente detectar que o Governo não conseguiu regular a emigração através das leis que implementou.

Só em 1969, em plena “Primavera Marcelista”, a emigração deixa de ser considerada crime para ser punível com multa, à excepção daqueles que tivessem como intenção fugir ao serviço militar<sup>7</sup> (o Governo continuava com o objectivo de combater a emigração ilegal). Esta medida mostra que o Estado percebeu que ao limitar o número de emigrantes legais, aumentariam os fluxos migratórios irregulares, tornando-se assim impossível travar a emigração.

A partir dos anos 70, Portugal sofreu várias transformações, que se reflectiram na emigração portuguesa. A extensão e a intensificação das migrações são um dos resultados mais importantes da divisão internacional do trabalho, causado pelo desenvolvimento do capitalismo. Os fluxos migratórios começam a estar cada vez mais dependentes das oscilações do mercado.

A partir de 1973 devido ao choque petrolífero motivado pela guerra Israelo-Árabe, generaliza-se uma crise económica mundial e dá-se uma diminuição da emigração. Os países tradicionalmente ditos de imigração decidem combater a recessão económica com o fecho das fronteiras, deixando de recrutar mão-de-obra e simultaneamente surgiram políticas de imigração mais restritivas, as autoridades responsáveis pelos países de acolhimento, restringem as políticas de imigração, limitando os fluxos migratórios, promovendo políticas do regresso voluntário aos países de origem e aumentando a discriminação face aos trabalhadores portugueses.

Gradualmente assistiu-se a uma diminuição da emigração de carácter permanente (superior a um ano) e a um aumento da emigração de carácter temporário (igual ou inferior a um ano) sendo esta de 8% em 1977, de 53,1% em 1993, e, em 2003, de 75,2%, dirigindo-se principalmente para França e Suíça e, em menor número, para o Reino Unido (Casa-Nova, 2005).

---

<sup>7</sup> Decreto-lei nº 49 400 de 19 de Novembro.

Após 1974, a emigração portuguesa diminuiu devido, quer às limitações impostas pelos países de acolhimento, quer às grandes mudanças políticas, sociais e económicas ocorridas no nosso país. O período de descolonização provocou novas vagas migratórias, com o regresso de 700 000 portugueses residentes nas ex-colónias.

A distribuição, por distritos, dos ex-emigrantes regressados entre 1974 e 1981, revela que grande parte deles se estabelece nas regiões de origem. Os maiores desvios positivos ocorrem na Área Metropolitana de Lisboa (distritos de Lisboa e Setúbal) e no distrito de Faro que foram as regiões com taxas de crescimento demográfico mais elevado nos anos setenta.

Dentro desta conjuntura, e com o intuito de apoiar as comunidades de portugueses no estrangeiro (visando a inserção profissional e social dos emigrantes, assim como a promoção cultural do nosso país), o Governo Português desenvolve acordos bilaterais com países de maior fluxo emigratório português, como é o caso da França (1977) ou do Luxemburgo (1977, 1978, 1982) (ibidem).

Entre o final dos anos 70 e meados dos anos 80, Portugal assiste à diminuição do fluxo migratório, devido às políticas restritivas impostas à imigração dos países de acolhimento. Neste período registam-se somente 30 000 saídas anuais (Baganha e Peixoto, 1997). Ao mesmo tempo, a diminuição do volume das saídas reflecte as mudanças no processo migratório, pois muitos dos portugueses(as) que emigram não o fazem tanto pela questão de trabalho, mas devido ao reagrupamento familiar.

A partir de 1974 a emigração predominantemente europeia perde peso relativo e ganham relevo as migrações transoceânicas para os Estados Unidos da América, Canadá, Venezuela e Austrália, fazendo renascer correntes migratórias antigas, apoiadas em redes de acolhimento e de solidariedade local, desenvolvidas pelas anteriores gerações de emigrantes.

Contudo, deve assinalar-se que a crise económica na América do Norte implicou também uma redução no número de emigrantes para os Estados Unidos e para o Canadá, na segunda metade dos anos oitenta.

Os fluxos migratórios para a Venezuela, provenientes fundamentalmente da Madeira e do distrito de Aveiro, mantiveram-se relativamente elevados até 1983, graças ao crescimento económico proporcionado pela exploração do petróleo, chegando mesmo a assinar-se, em 1978, um acordo entre Portugal e a Venezuela

para incentivar a emigração de trabalhadores qualificados. As dificuldades económicas que se seguiram à queda dos preços do petróleo e a instabilidade social que se começou a fazer sentir na década de oitenta conduziram à diminuição desta corrente migratória.

Nos anos oitenta, assistiu-se ainda ao despontar de um fluxo migratório novo dirigido para a Austrália e desenvolveu-se também a emigração temporária, mais ajustada às necessidades do mercado de trabalho dos países desenvolvidos da Europa Ocidental, sendo a França, Luxemburgo e a Suíça os principais países de destino desta corrente migratória.

As medidas para diminuir o fluxo migratório não obtiveram grande sucesso e a proibição da imigração dentro da legalidade, originou um crescimento da imigração clandestina. O facto de ser clandestina faz com que alguns empregadores a vejam como grande fonte de rentabilidade e começam a explorá-la retirando-lhes direitos. Os incentivos ao regresso também não obtiveram bons resultados, assim este foi sendo adiado e muitas vezes, houve mesmo reagrupamento familiar e um “enraizamento” nos países de acolhimento (Santos, 2004).

Portugal adoptou desde o século XIX até meados do século XX uma política governativa de trajecto de ida. O Governo limita a sua acção ao controle e defesa dos emigrantes durante o trajecto migratório, ou seja, relativamente ao recrutamento da mão-de-obra e fiscalização de fronteiras. Na segunda metade dos anos setenta, tinha uma posição intermédia e posteriormente terminou numa política de ciclo fechado no início dos anos 80, ou seja, havia uma maior preocupação com a protecção dos direitos sociais dos emigrantes, desde a partida, à estadia, ao seu processo de integração e até ao eventual retorno ao país de origem (Rocha-Trindade, 1982).

Na década de 80 assiste-se à imigração oriunda das ex-colónias portuguesas, que viram em Portugal uma oportunidade para melhorar as suas condições de vida. Portugal, simultaneamente recebe os brasileiros que fogem ao regime ditatorial implantado naquela época no Brasil.

A emigração portuguesa diminuiu mas não desapareceu, uma vez que as desigualdades nos salários e a nível da protecção social entre Portugal e os outros países continua a ser grande e por isso atractiva.

A adesão de Portugal à CEE (assinatura do Tratado em 1985 e entrada em vigor em 1 de Janeiro de 1986) veio alterar o contexto das políticas migratórias intra-europeias. Portugal torna-se, simultaneamente, em país de emigração e de acolhimento. Os trabalhadores portugueses viram mudar a sua situação, de e/imigrantes passam a ser cidadãos europeus autorizados a circular livremente pelo espaço europeu.

Nos anos 80 aumenta a emigração sazonal e segundo afirma a autora Santos (2004) é interessante verificar que a partir de 1988 não se conhecem valores estatísticos sobre os fluxos migratórios, caso que atribui ao facto do Estado Português ter assumido verdadeiramente o seu papel de país comunitário.

É de salientar que a partir de finais dos anos 90, Portugal começa a receber cidadãos dos países do Leste Europeu. Algumas das razões que possibilitaram essa situação foi o desmembramento da antiga União Soviética e a situação precária em que vivem os seus habitantes. Por outro lado, a facilidade de mobilidade dentro do espaço Schengen, a que Portugal pertence, ajudou a fortalecer essa tendência.

As condições em que os nossos emigrantes viviam, assim como as suas motivações, assemelham-se muito à actual situação dos imigrantes que Portugal recebe. E a respeito da imigração, o Programa do actual Governo propõe uma política rigorosa e responsável, contrariando uma política de “porta abertas”, de modo a “assegurar aos que nos procuram um nível de vida digno” (Sousa, 2006).

#### **4– Imigração em Portugal: dados recentes**

*“O país de acolhimento não é uma página  
em branco, nem uma página escrita.  
É uma página que se está a escrever”*

(Amin Maalouf)

Segundo Rocha-Trindade (1995: 219), a imigração implica o movimento de indivíduos e grupos entre duas sociedades e que são as que acabaram de deixar e àquela em que procuram inserir-se. Este encontro e convivência prolongada entre indivíduos, grupos e sociedade implica a vigência no quotidiano com as suas

tradições, língua e valores, factores que vão demarcar a sua diferenciação.

Portugal tornou-se num país atractivo para os imigrantes devido ao desenvolvimento económico que tem conseguido, ao aumento da esperança média de vida e a diminuição da taxa de natalidade, que fazem com que a população portuguesa seja uma população envelhecida, como consequência não se procede ao renovamento de gerações, a população activa é insuficiente para suportar a restante população não produtiva. Assim, a de mão-de-obra externa é aceite para colmatar essas necessidades. Contudo, é fundamental que as políticas dêem importância ao conceito de cidadania, uma vez que o imigrante é um cidadão igual a todos os outros, como tal não lhe podem ser vedados alguns direitos.

Não devem promover-se comunidades de imigrantes fechadas, o próprio termo “ser comunidade” implica um todo, como refere Rocha-Trindade (2002:32) temos que apostar na integração individual do imigrante:

*(...) é a todos os títulos desejável impedir o enquistamento marginal das pessoas, grupos e comunidades migrantes, de quem se espera a plena capacidade de comunicação com a sociedade envolvente, a total conformidade com as leis em vigor e o respeito dos princípios e valores considerados fundamentais nessa sociedade...*  
(Rocha-Trindade, 2002:32)

#### **4.1- A Imigração e as Suas Causas**

As causas da imigração são quase sempre as mesmas: a fuga à pobreza, o desemprego, a destruição do meio ambiente, a guerra, a violência, a perseguição política ou religiosa. Neste campo, não é fácil distinguir por vezes, a fronteira entre o imigrante e o refugiado. Ambos fogem a uma situação intolerável que os obriga a deixar a terra onde nasceram. Imigra-se também para aproveitar oportunidades de emprego que se oferecem em alguns países que carecem de mão-de-obra.

A imigração legal, apesar do que se afirma, constitui o principal meio de migração das pessoas. O envelhecimento das populações dos países economicamente mais desenvolvidos implica um contínuo recurso à mão-de-obra estrangeira. O mundo conta actualmente, segundo a OIM, com cerca de 150 milhões de imigrantes.

A imigração ilegal tem vindo contudo a crescer, constituindo actualmente um próspero negócio para as redes de tráfico de seres humanos que operam em todo o mundo.

A imigração não é um mal, muito pelo contrário, inúmeros exemplos históricos mostram que a mesma tem constituído um poderoso meio para o desenvolvimento cultural, social e económicos da humanidade.

Evidencia-se todavia combater as causas da imigração que se apresenta como a única alternativa para a sobrevivência das pessoas, e que é objecto de exploração de redes de tráfico de seres humanos. Para isso impõe-se, nesta aldeia global, entre outras as seguintes medidas: adopção de uma diplomacia preventiva; um maior empenho na ajuda aos países do hemisfério sul; grandes sanções para com os regimes que não respeitem os direitos humanos.

#### **4.2- Evolução histórica**

A história de Portugal não se faz só de emigrantes, mas também de imigrantes. Frequentemente vieram, a pedido do Estado para desenvolverem actividades inovadoras que o país carecia, outras para suprirem a mão-de-obra que nele escasseava.

No período dos descobrimentos (séculos XV-XVI), Lisboa apinhava-se de estrangeiros. Algo semelhante ocorreu no século XVIII. Na primeira metade do século XX, em dois momentos o país recebeu milhares de estrangeiros, muitos fixaram residência definitiva, outros apenas temporária.

Durante a década de 50 o número de estrangeiros residentes manteve-se estável, oscilando à volta dos 25 000 indivíduos. Na sua maioria residiam no país há muito tempo, ligados a importantes actividades como o comércio do vinho do porto, exploração mineira, etc.

Em 1960, a maioria dos cerca de 30 mil estrangeiros eram europeus (67%) e brasileiros (22%). Entre os primeiros destacavam-se os espanhóis (40%).

A abertura em relação ao exterior (1959), e o desenvolvimento económico a partir dos anos 60, traduzem-se num aumento dos imigrantes profissionais, nomeadamente alemães e ingleses.



No princípio da década de 70, devido à escassez de mão-de-obra, o Estado fomenta a imigração de trabalhadores cabo-verdianos e de outras colónias africanas. Após o 25 de Abril de 1974, com a independência das colónias dá-se um brusco aumento da imigração das mesmas, acentuada pelos conflitos militares que nelas continuam a ocorrer. Regista-se uma alteração significativa na percentagem e composição da imigração. A cota da população estrangeira passa de 0,33% em 1960 (29 429 indivíduos) para 1,10% em 1981 (108 526). O maior aumento ficou a dever-se à imigração de origem africana. Em 1960 constituía 1,5% dos estrangeiros, mas em 1981 atingia já os 44%. Sintetizando, a partir de 1974, com o regresso de portugueses e refugiados das ex-colónias, Portugal sofre uma mudança na construção das suas representações sobre o “Outro”, repentinamente esse “Outro” estranho de que se falava, estava ali a viver entre eles. As culturas misturam-se e cruzam-se cabo-verdianos, angolanos, moçambicanos, guineenses, são-tomenses, indianos, oriundos dos países de Leste, bem como da União Europeia.

Finda a fase da imigração para Portugal, associada ao processo de descolonização dos antigos territórios africanos, a imigração portuguesa iniciou uma nova etapa, nos anos 80, caracterizada pela procura crescente de trabalhadores com baixos salários, nomeadamente homens para a construção civil e mulheres para serviços de limpeza, industriais e domésticos.

A entrada de Portugal na CEE em 1 de Janeiro de 1986, provocou um aumento do número de estrangeiros ligados a actividades económicas, mas estimula também a vinda de um número crescente de imigrantes, não apenas dos países lusófonos, mas também de outros europeus e norte-americanos (EUA, Canadá, etc), isto porque era uma época em que os estados da Europa Central e do Norte impunham fortes barreiras à entrada de trabalhadores não comunitários, aumentou a pressão migratória do Terceiro Mundo, nomeadamente do Norte de África, do Mediterrâneo Oriental, e da África Sub-sahariana sobre os países da Europa do Sul (Itália, Espanha, Grécia e Portugal), que passaram também a funcionar como plataformas giratórias de mão-de-obra, para os mercados dos países ricos do Norte.

Desde meados dos anos 80 houve um crescimento contínuo, do número de estrangeiros residentes em Portugal, particularmente africanos provenientes dos PALOP, brasileiros e europeus. À medida que a imigração foi aumentando,

assistiu-se ao alargamento e diversificação das áreas de recrutamento. A proporção dos cidadãos dos cinco PALOP diminuiu de 45,1% em 1981, para 40,2% em 1991, enquanto aumentou a percentagem de brasileiros (de 8,0 para 11,1%) e também a de chineses, indianos, senegaleses e congolese.

Este panorama alterou-se a partir de finais dos anos 90. A vaga imigratória dos últimos cinco anos caracteriza-se pela diversificação das origens geográficas, pela mudança das principais áreas de recrutamento (com destaque para alguns países da Europa de Leste - Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia), pelas diferenças relativas aos níveis de qualificação dos imigrantes (reforço das formações intermédias, de carácter técnico e das formações superiores) e pela inserção sectorial no mercado de trabalho, aumentando a sua presença na agricultura e nalguns ramos da indústria transformadora. Além disso, a entrada nesta nova fase da história da imigração para Portugal, revela também a substituição do processo migratório tradicional das comunidades africanas, suportado por estratégias de organização em redes sociais, de familiares e amigos, por um sistema organizado por redes ilegais de tráfico de mão-de-obra.

Aquando da realização dos Censos de 2001, a visibilidade dos imigrantes de Leste era ainda relativamente reduzida, em virtude de ter sido ao longo desse ano que se verificou uma grande entrada em Portugal de trabalhadores dessa região, estimulada pelas vantagens de uma conjuntura favorável à obtenção de um emprego em sectores intensivos em mão-de-obra, nomeadamente na construção civil, e das possibilidades de regularização introduzidas pela Lei n.º 4/2001 de 10 de Janeiro.

No final de Abril de 2002, estavam registados em Portugal 389 mil imigrantes, dos quais 91 mil oriundos dos países do Leste europeu. Calcula-se que o número de imigrantes ilegais seja superior a 100 mil, na sua maior parte cidadãos da Moldávia, Ucrânia, Rússia e Roménia, mas também de países de expressão oficial portuguesa.

#### **4.3- A Nova vaga de imigrantes na transição para o século XXI**

##### **1- A vinda dos europeus de Leste**

Nos anos mais recentes, a da imigração para Portugal tem registado mudanças significativas. A emergência da recente vaga de imigrantes

provenientes da Europa de Leste, marca uma nova fase na história ainda recente de Portugal como país de imigração.

A distribuição das autorizações de permanência concedidas nos anos de 2001 e 2003, ao abrigo da regularização dos trabalhadores indocumentados que estivessem a trabalhar em Portugal, põe em evidência a importância do fluxo de imigrantes originários da Europa Oriental, com particular destaque para a Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia, dado que os cidadãos desses quatro países correspondem a 51,9% do total de autorizações de permanência concedidas em 2001/2003.

## 2- Aumento da imigração brasileira

A par da imigração da Europa de Leste, importa também assinalar o elevado crescimento do número de brasileiros que nos últimos anos têm procurado Portugal para trabalhar, ao ponto de esta comunidade ocupar a segunda posição no número de autorizações de permanência concedidas pelas autoridades portuguesas em 2001 e 2003 (Fonseca, *et al*, 2005).

## 3- Crescente diversificação das origens geográficas dos imigrantes recém-chegados

O alargamento das áreas de recrutamento internacional de mão-de-obra para Portugal manifesta-se ainda no crescimento de algumas comunidades asiáticas, nomeadamente da China, Índia e Paquistão, e do norte de África, sobretudo de Marrocos, à medida que aumentam as dificuldades da imigração para Espanha.

## 4- Maior dispersão geográfica no território nacional

No que se refere ao padrão de distribuição geográfica, a principal novidade trazida pela onda migratória mais recente corresponde a uma maior dispersão pelo território nacional, em função das oportunidades de emprego existentes em cada região. Diminuiu a concentração na Área Metropolitana de Lisboa, estabilizou a percentagem correspondente ao Algarve e aumentou o peso relativo, face ao total do território do continente, de todos os outros distritos, com particular destaque para a Área Metropolitana do Porto, Braga, Aveiro, Viseu, Coimbra, Leiria, Santarém e Évora. Este padrão acompanha as oportunidades de emprego criadas quer por grandes investimentos no sector das obras públicas (Porto 2001,

construção de infra-estruturas desportivas para o campeonato europeu de futebol de 2004, auto-estradas, barragem do Alqueva, etc.), quer pela procura de trabalhadores por alguns ramos industriais intensivos em mão-de-obra, como sejam a indústria têxtil, do vestuário e calçado, ou da agricultura, em regiões onde a oferta de mão-de-obra nacional é manifestamente insuficiente, devido ao elevado nível de envelhecimento da população e à deslocação dos activos mais jovens para profissões melhor remuneradas, menos duras e socialmente mais valorizadas ou, mesmo para outras regiões, dentro e fora do País, com salários mais elevados (Fonseca, *et al.*, 2005).

5- Do ponto de vista de inserção profissional distinguem-se quatro categorias de imigrantes

- Os trabalhadores originários da África Sub-sahariana, maioritariamente constituídos por cidadãos das ex-colónias africanas, que exercem actividades com baixos níveis de qualificação escolar e profissional, com salários reduzidos e socialmente desvalorizadas, como sejam a construção civil, no caso dos homens, e os serviços de limpeza industrial e doméstica, no caso das mulheres;
- Os indianos e os paquistaneses étnicos, e sobretudo os chineses, com uma expressão numérica mais reduzida, são sobretudo comerciantes e vendedores. Os chineses estabeleceram-se predominantemente, no sector da restauração, da distribuição alimentar e comércio; os indo-paquistaneses estão mais dispersos, desenvolveram um empresariado de base étnica, mas existe também um grupo importante de trabalhadores na construção civil e de vendedores ambulantes;
- A imigração europeia e norte-americana é de natureza completamente diferente da africana e da asiática. É predominantemente constituída por profissionais qualificados, cuja instalação em Portugal, está associada ao processo de internacionalização da economia portuguesa, decorrente da integração europeia e do aumento do investimento estrangeiro em Portugal. Além disso, existe também um fluxo importante de europeus reformados, sobretudo britânicos, holandeses e alemães, cuja migração para Portugal se deve à amenidade climática do país, particularmente, da região do Algarve;

- Os brasileiros evoluíram de uma fase inicial, em que predominavam os empresários e os profissionais altamente qualificados, como sejam os dentistas, jornalistas, especialistas de publicidade e marketing, etc., para uma representação cada vez maior de trabalhadores semi e pouco qualificados da construção civil, comércio, hotelaria e restauração.

## **5- União Europeia: imigrantes legais e clandestinos**

As profundas desigualdades no desenvolvimento entre os países, assim como no interior destes, provocam contínuos fluxos de seres humanos das zonas mais pobres para aquelas onde as condições de vida são melhores. Estas disparidades de desenvolvimento, ao contrário do que seria de esperar, não têm diminuído a nível mundial, mas aumentado. O que se reflecte no crescente número de imigrantes clandestinos nos países mais ricos. Este drama é particularmente sentido, na União Europeia. Todos os anos milhares de pessoas morrem tentando entrar num dos seus estados membros. Alguns, como Portugal, Espanha ou a Itália, foram até há poucos anos países de emigrantes, onde era hábito a comunicação social criticar as duras condições em que viviam e trabalhavam os seus concidadãos nos países de acolhimento.

Actualmente somos confrontados, nestes e noutros Estados, com relatos de situações que ofendem a dignidade destas pessoas, perante a condescendência das autoridades públicas e a indiferença de grande parte da comunicação social. O principal argumento apresentado a favor dos imigrantes é frequentemente apenas um: o da sua necessidade face à escassez de mão-de-obra. Só a Europa comunitária necessita de cerca 44 milhões de imigrantes até 2050 para resolver este défice. Eles são vitais quer para o crescimento económico, quer para manter o sistema de segurança social. O problema humano destes indivíduos continua, contudo, a ser deixado para segundo plano.

Na União Europeia, as leis sobre imigração e asilo político variam muito de país para país, embora a tendência seja para a sua uniformização. A maioria está a estabelecer um sistema de "quotas", assim como a estabelecer um processo de selecção dos imigrantes, nomeadamente através de prestação de "provas" pelos candidatos (conhecimento da língua, da cultura, etc). A tendência é criar um

sistema selectivo que privilegie a imigração de mão-de-obra qualificada, à semelhança do que faz os EUA ou a Austrália.

Calcula-se que em 2004 tenham entrado na UE, cerca de 1,4 milhões de imigrantes legais. O número de imigrantes clandestinos é todavia muito elevado e não pára de aumentar, por mais medidas repressivas que sejam tomadas pelos diferentes estados.

Estima-se que mais de 3 milhões de imigrantes vivam clandestinamente na UE. Entre 800 mil e 1,2 milhões em Espanha, cerca 750 mil na Alemanha, meio milhão em França, 250 mil em Itália e na Holanda, mais de 100 mil em Portugal. Na Grã-Bretanha o seu número ascende a largas centenas de milhares. A maior parte destes imigrantes são procedentes do norte de África, Turquia, Índia, Paquistão, África subsahariana e dos Balcãs.

Desde 2001 que na UE os diversos estados têm vindo a reforçar os sistemas de controlo à imigração ilegal e o Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia tem vindo a denunciar o aumento dos casos de violência racial e de discriminação em todos os países da UE. De acordo com este Observatório, as principais razões para o aumento da xenofobia, devem-se principalmente ao medo do desemprego, insegurança em relação ao futuro, e ao mal-estar generalizado sobre as condições sociais e as políticas dos governos.

## **CAPÍTULO III – Diversidade cultural e educação**

*A diversidade das culturas está atrás, à volta e à frente de cada um de nós. A única exigência que poderemos fazer para valorizar o seu lugar (criatividade para cada indivíduo) é que se realize sobre as formas de cada um e que este dê a sua contribuição e generosidade aos outros.*

(Levi-Strauss, 1968)

### **1- A escola: fluxos migratórios e choques culturais**

#### **Contextualização**

Numa época de globalização como a que se vive actualmente, as problemáticas colocadas à sociedade são muito distintas das que existiam no início do século XX. As migrações internas e externas são intensas e têm colocado no mesmo espaço indivíduos de diferentes origens geográficas socioeconómicas e culturais. Assim, são inevitáveis novas experiências de socialização e de confronto de culturas e é fundamental uma reorganização da sociedade, tendo em conta as suas características globais e culturais.

A tendência das sociedades modernas europeias, cada vez mais permeáveis aos fluxos migratórios internacionais, aponta no sentido da multiculturalidade, especialmente nos grandes centros urbanos e nas suas periferias.

Actualmente, quase todos os países se debatem com problemas de imigração, de refugiados, de minorias étnicas e/ou religiosas, de grupos de população com um deficiente ou nulo domínio da língua nacional, entre outros. Esses problemas, não são apenas relativos à integração/reintegração desses grupos (adaptações legislativas, criação de estruturas de acolhimento, integração social e no mercado de trabalho, resposta do sistema educativo, etc), mas também às consequências das manifestações de intolerância que surgem sob diversas formas e são dirigidas contra determinados grupos.

A questão da diversidade cultural é um aspecto importante das sociedades modernas e embora não sendo novo, pois ao longo dos séculos esteve presente no desenvolvimento das sociedades, só recentemente tomamos efectivamente

consciência dela. Na origem deste despertar esteve a intensificação da mobilidade da população de diferentes proveniências num mesmo espaço geográfico, bem como de todas as actividades que desenvolve.

Num mundo cada vez mais complexo, sente-se a enorme tentação de simplificar os fenómenos que ocorrem nas nossas sociedades, com o risco de considerar as diferenças como uma ameaça, ou de recorrer a estas para justificar opções discriminatórias, atribuindo aos emigrados e às minorias características estereotipadas (Schmeckies, 2000).

A realidade multiétnica e multicultural de muitos estados europeus tem sofrido grandes modificações nos últimos tempos, o que implica mudanças organizativas institucionais, curriculares e sociais. A educação desempenha um papel primordial nessas mudanças, nomeadamente ao realizar e difundir entre os jovens uma cultura de convivência baseada na consciência do direito à igualdade de oportunidades de todos os cidadãos.

Numa sociedade de crescente diversidade étnica e cultural, a escola necessita reflectir essa característica da multiculturalidade, especialmente partindo do princípio que o sistema educativo é democrático.

A diversidade cultural na escola começa a evidenciar-se a partir do momento em que aumenta o número de crianças oriundas de outros países, coexistindo, assim, numa escola multicultural, alunos de etnias, religiões, línguas e culturas diferentes e naturalmente as consequências que daí derivam são várias, nomeadamente diferenças de mentalidade, choque de culturas e dificuldades globais de comunicação, muitas vezes evidenciadas ao nível dos comportamentos agressivos e do insucesso escolar.

A escola enquanto espaço de socialização acolhe a realidade social em que se insere, ou seja, crianças e jovens com várias vivências e provenientes de diversos ambientes. Esta constitui um espaço organizado, que pretende transmitir valores, comportamentos e atitudes e que ambiciona contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Contudo, quando existem problemas, as atitudes xenófobas e racistas acabam por surgir e a convivência na escola nem sempre é fácil. Diariamente, este é um espaço onde as diferenças e os consequentes conflitos se manifestam. Simultaneamente é também nesse espaço que procuramos, enquanto educadores, transmitir valores democráticos de igualdade e construir valores que excluam a discriminação e a rejeição do “outro”.



A interculturalidade é provavelmente, uma das questões de maior importância com que os professores se deparam na actualidade e também um dos grandes desafios para a educação do século XXI.

Sob o ponto de vista da Psicologia Social, Félix Neto afirma que o termo intercultural se tornou, a partir dos anos 70, amplamente utilizado pelas Ciências Humanas. Segundo o autor hoje, perspectiva-se uma sociedade intercultural, isto é, uma sociedade que mostrando a necessidade de normas e de linguagens comuns, seja capaz de dar um lugar às minorias, e na qual a diversidade possa ser percebida como fonte de enriquecimento mútuo. Uma sociedade fundada quer no reconhecimento e abertura às diferenças culturais, quer na aceitação da mudança (Neto, 1993: 29).

A interculturalidade na escola consiste em dar maior atenção à diversidade cultural, fomentando o conhecimento e o respeito incondicional pelas diferentes culturas coexistentes. Esta constrói-se através de valores universais como, por exemplo, os que surgem na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Portugal deixou de ser um país essencialmente de emigração e especialmente após o 25 de Abril de 1974, a imigração também ganhou grande expressão (após a descolonização a imigração africana foi intensa e mais recentemente recebe fluxos migratórios vindos do leste europeu) e a multiculturalidade da sociedade acentuou-se.

Esta crescente diversidade étnica e cultural nas escolas portuguesas exige o desenvolvimento de ideais e de práticas de educação intercultural. Mas será que, embora Portugal e a escola portuguesa se assumam nitidamente como um “mosaico multicultural”, existe de facto um diálogo entre culturas?

Neste contexto, a escola debate-se com várias questões:

- como superar as dificuldades de comunicação com os alunos pertencentes a minorias étnico-culturais?

- como conhecê-los melhor?

- como integrá-los no resto da turma e da escola?

- como modificar-lhes, a eles e aos alunos da maioria dominante, os comportamentos nefastos?

- como levá-los a ver os outros, a si próprio e à vida sob uma perspectiva diferente?

- como garantir-lhes um rendimento escolar mínimo?

- que estratégias adoptar na sala de aula?
- que materiais didácticos poderão e deverão ser usados?

## **2- Definir Educação Intercultural e Educação Multicultural**

### **2.1- Origens do fenómeno multicultural**

O aparecimento da “expressão educação multicultural”, em termos científicos, data de 1969, na publicação de Jack Forbes. Em 1976, a Conferência Geral da UNESCO adverte para a necessidade de instaurar o conceito de diálogo entre culturas, em conjunto com o princípio da autenticidade cultural.

Este fenómeno social e político teve origem em acontecimentos das últimas décadas, que por sua vez originaram reivindicações educativas, por exemplo:

- o fim do colonialismo que contribuiu para o relativismo cultural e para o pluralismo;
- o reconhecimento internacional dos direitos do Homem (incluindo o direito à educação e à cultura, entre outros...);
- reivindicações sociopolíticas dos anos 60 do século XX, que tiveram como objectivo exigir igualdade de direitos para todos os cidadãos;
- o auge do factor étnico, quer nos países norte-americanos quer nos países europeus ocidentais;
- as migrações especialmente dos países do Terceiro Mundo;
- a interdependência mundial.

Os países da Europa e da América do Norte têm sido confrontados nas suas instituições escolares com o aumento de crianças de várias origens, resultante das grandes diásporas de que têm sido alvo nas últimas décadas.

Portugal, que durante anos foi um país essencialmente de emigração, tornou-se também num país de acolhimento quer de refugiados, provenientes das ex-colónias, quer de europeus pertencentes à Comunidade Europeia.

Estas mudanças têm-se reflectido nos sistemas educativos dos Estados-membros, que em face do multiculturalismo na sociedade e nas escolas, procuram dar resposta às necessidades educativas fundamentais, numa abertura aos diferentes valores culturais e de tolerância.

A Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948) e outros instrumentos internacionais dos direitos humanos que se seguiram, vieram sensibilizar as Nações para a compreensão e respeito da diversidade cultural e para cooperação entre pessoas de origens diferentes.

Na década de 60, as sociedades ocidentais já se caracterizavam por uma grande diversidade étnica e cultural. No entanto, eram dominadas por uma ideologia assimilacionista que visava manter as identidades nacionais e o domínio da população autóctone, esta ideologia foi fortemente contestada nos anos 60 e 70.

### **3 - Da Educação Monocultural à Educação Multicultural e Intercultural**

*A Educação Intercultural tem como objectivo desenvolver uma melhor capacidade na interacção social, criadora de identidade e de reconhecimento de pertença comum à humanidade.*

(Ouellet, 1991:31)

Nas sociedades actuais a globalização é responsável pela diversificação cultural em vários países, nomeadamente na U.E., uma vez que há livre circulação de pessoas, bens, serviços e informação.

A homogeneidade sociocultural predominante na escola até há algumas décadas atrás foi recentemente substituída por uma crescente diversificação devido à fixação de populações migrantes, indivíduos que se deslocam dentro do seu país, ou que vêm de outros países.

De acordo com Carlinda Leite (2002: 136) “é na institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades que se enraízam as acções educativas de resposta à multiculturalidade”.

A resposta escolar à multiculturalidade surge na forma da educação intercultural. No entanto, desde a fase da educação monocultural, baseada na valorização exclusiva dos produtos da cultura homogénea, até à escolha de práticas pedagógicas de educação intercultural percorreu-se um longo caminho.

Um dos problemas mais frequentes com que o sistema de ensino se depara é o insucesso dos alunos pertencentes a grupos minoritários comparativamente aos alunos lusos e como salienta Ferreira (2003) são vários os factores que contribuem para este facto:

- as dificuldades socioeconómicas, uma vez que geralmente pertencem a famílias desfavorecidas economicamente, com graves problemas de organização, de habitação e com um deficiente acompanhamento do seu percurso escolar por parte dos familiares;

- as suas fracas habilitações académicas;

- trabalham durante muitas horas e o tempo para a família é escasso;

- os comportamentos ambivalentes, ou seja, as normas da escola são diferentes (ou há ausência de normas) das que lhe são incutidas pela família, talvez em parte, devido à pouca atenção dedicada a estas crianças;

- a marginalidade social porque as oportunidades de conseguirem sucesso do ponto de vista social e económica, na idade adulta são menores;

- a discriminação devido a diferenças religiosas, físicas, linguísticas e de comportamento em relação à população majoritária; o domínio insuficiente da língua do país de acolhimento;

- a orientação bicultural que dá origem, especialmente na pré-adolescência, a crises de identidade e desorientação cultural; os comportamentos dos professores, que também podem provocar desorientação, uma vez que, estes poderão não adoptar as estratégias mais adequadas e poderão manifestar atitudes de interesse, ou pelo contrário, de rejeição (Ferreira, 2003:49-50).

Confrontada com a crescente heterogeneidade cultural e linguística dos alunos, a instituição escolar respondeu de diversos modos, de acordo com a situação económica e política dos vários países acolhedores de cidadãos estrangeiros e com o objectivo de promover a integração das crianças imigrantes e o acesso de todos os alunos a uma escolaridade com sucesso.

Lipiansk (1999) aponta as respostas mais importantes que a escola tem dado a esta nova realidade de alunos culturalmente diferenciados, embora estas tenham sido diferentes, de acordo com os diferentes contextos nacionais, regionais, locais, de escola para escola e até mesmo de professor para professor (citado por Ferreira 2003: 50-51):

- a primeira reacção da escola, muitas vezes, foi considerar a diversidade

cultural como um obstáculo a eliminar. Os alunos com origem migrante com dupla cultura eram ignorados ou considerados obstáculos à aprendizagem escolar, visto a diversidade cultural ser encarada de forma negativa;

-tomando consciência das limitações desta resposta, certos pedagogos reconheceram a importância de ter em conta a diferença cultural e de respeitar a cultura das crianças de origem imigrante, contudo foram feitas algumas críticas a esta pedagogia diferenciada;

-outra tendência traduziu-se no modelo integracionista, ou seja, rejeita o multiculturalismo e considera que a escola não deveria ter em conta as diferenças culturais, mas deveria sim promover a integração de todos, baseada numa cultura comum a todos, a da maioria;

-contrariamente, para outros a escola deveria reconhecer plenamente o multiculturalismo e o igual valor de cada cultura admitindo o relativismo cultural, ou seja, a escola deveria proporcionar uma abertura dos alunos em relação à variedade de culturas;

-com o avanço da construção europeia, da internacionalização crescente, da economia da informação e das trocas, a abertura do ensino às questões interculturais não se deve limitar à aprendizagem de línguas, mas deve ter como objectivos: “aprender a reconhecer a diversidade das outras culturas, saber comunicar num contexto intercultural, tomar consciência da sua própria identidade cultural, ser capaz de ultrapassar estereótipos e preconceitos, conhecer melhor as instituições, as características sociais e as formas de viver dos países europeus”.

#### **4- Políticas multiculturais**

De acordo com Cardoso (1996), Ferreira (2003) e Miranda (2004), para percebermos a importância do currículo multicultural na actualidade, é relevante conhecermos as políticas multiculturais: assimilacionista, integracionista e pluralista.

Desde os anos 60, que o fenómeno multicultural, tem sido encarado de modo diferente pelos governos dos países. Para lidar com a diversidade étnica e cultural, na sociedade e no sistema educativo, estes basearam as suas orientações nos principais modelos de política multicultural: assimilacionista,

integracionista e pluralista. Estes modelos correspondem a formas de entender a educação das minorias culturais e étnicas, atribuindo diferentes significados de igualdade de oportunidades.

Relativamente ao caso português, as políticas educativas, nos últimos 30 anos, reflectiram, em certa medida, estas orientações ideológicas estabelecidas a nível internacional, para lidar com a diversidade étnica na sociedade e mais exactamente no sistema educativo, dando origem ao despertar da educação multicultural.

A educação multicultural emergiu, um pouco por todo mundo, nomeadamente nos EUA, no Reino Unido, na Holanda, no Canadá, na Suécia e na Austrália, em sequência de dois movimentos de contestação social e política: o movimento integracionista dos anos 50 e o movimento dos direitos cívicos dos anos 60. Em Portugal, a origem da Educação Multicultural foi tardia (finais dos anos 80) e não derivou de crises sociais profundas ou de agitações políticas, nem da pressão de associações representativas de minorias étnicas sobre as autoridades políticas e académicas.

### **Assimilacionismo**

A assimilação traduz-se num processo social que acabará com as barreiras culturais entre as populações minoritárias e as autóctones, deste modo os indivíduos pertencentes a minorias étnicas vão adquirir a cultura do grupo dominante, excluindo completamente os seus próprios valores culturais (Cardoso, 1996:12).

Este modelo surgiu no mundo ocidental em países desenvolvidos como EUA e Reino Unido nos anos 60 e 70 e apesar de monocultural foi o primeiro da história do multiculturalismo. Serviu como orientação de políticas e práticas para eliminar as barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias étnicas e a própria maioria.

A escola e o currículo continuavam centradas na cultura dominante e as restantes eram esquecidas porque se defendia que os indivíduos de minorias étnicas integrar-se-iam melhor na sociedade de acolhimento através da adopção da cultura e língua do país de acolhimento.

A tolerância existia somente em níveis que não afectassem as bases sociais e ideológicas da cultura dominante, defendia-se que não fazia sentido que o governo e a escola promovessem a cultura das minorias, uma vez que estes não tinham competências nem conhecimentos para a sua inserção na sociedade geral, assim, deveriam dar-lhes oportunidades educativas no âmbito do currículo existente, de modo a permitir-lhes a integração no sistema social e cultural da cultura dominante, para que assim as oportunidades sociais e económicas fossem iguais.

Na realidade o carácter monocultural do currículo escolar ajustado à maioria dominante, ou reduz as possibilidades de sucesso educativo das crianças dos grupos minoritários e a igualdade de oportunidades sociais e económicas destes. A prática pedagógica subjacente a este modelo não implicava mudanças significativas relativamente às práticas pedagógicas tradicionais pelo que, os professores aderem a este facilmente.

Este modelo, devido ao seu carácter monocultural e etnocêntrico acentuou os problemas das minorias, uma vez que os alunos revelaram insucesso escolar, embora este fosse atribuído a dificuldades cognitivas, linguísticas ou desajustes culturais, nunca sendo colocada em questão a organização do currículo, ou a forma desadequada de resposta por parte da escola. Foram propostos programas de remediação educativa e social que compensassem essas desvantagens, no entanto, alguns círculos académicos racistas e conservadores, criticavam-nos argumentando que muitos alunos pertencentes a minorias étnicas não conseguiriam acompanhar o currículo único devido às suas inferiores características intelectuais. Como alternativa propunham outras vias académicas e profissionais menos ambiciosas, intensificando mais as fortes possibilidades destes alunos ocuparem os estratos sociais inferiores (Cardoso, 1996).

## **Integracionismo**

Este modelo defende uma escola em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, mas desde que esta não entre em conflito com a identidade cultural do grupo dominante. Na prática, este modelo aceita aspectos dessa cultura mas que não comprometam o equilíbrio da cultura dominante.

Os defensores do integracionismo, no plano educativo evocam o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais tendo em vista combater preconceitos e promover o auto-conceito e a auto-estima dos alunos pertencentes às minorias, preparando-os para a vida numa sociedade multiétnica. Em virtude desta filosofia, foram feitas algumas mudanças no discurso político que passou a incluir princípios multiculturais tendo em conta a diversidade existente no sistema educativo.

Os currículos passaram a incluir conteúdos relativos à diversidade cultural na escola e na sociedade, atenuando a relação de superioridade cultural da maioria existente no modelo precedente-assimilacionismo. Pretendiam que os professores adquirissem conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos e desenvolvessem competências não apenas para planificar mas também para implementar actividades tendo em conta essa diversidade.

### **Pluralismo cultural**

Significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade, afirmando-se individualmente cada uma destas e, simultaneamente, abrindo-se às outras culturas, para com elas estabelecer relações de complementaridade enriquecendo-se e contribuindo para a construção de uma cultura comum.

Uma sociedade pluralista seria aquela onde os indivíduos manteriam as suas identidades culturais, ou seja, a total liberdade para participar numa vida cultural e social própria, em circunstâncias iguais às das outras culturas, apesar de terem liberdade de escolha. Deste modo todos os indivíduos teriam possibilidade de aceder a estratos sociais superiores e participar numa vida cultural e social diferente.

O conceito de pluralismo cultural por si, só pode apoiar políticas e práticas segregacionistas, baseadas no argumento de que reconhecem as diferenças e que devem ser preservadas separadamente, ou por outro lado, que podem significar a integração de minorias, com distribuição de poder. No plano educativo pode servir para fundamentar uma maior democratização do sistema educativo e uma abertura à diversidade (Cardoso, 1996:14).

Os anti-racistas radicais criticam o multiculturalismo liberal, porque afirmam que o reconhecimento da diversidade cultural na escola, por parte do modelo



pluralista, é uma estratégia liberal para manter a submissão e o controlo das minorias, sem fazer grandes concessões. Já para os liberais moderados, este modelo traduz-se no desenvolvimento da igualdade de oportunidades das minorias para além das dimensões consagradas pelo pluralismo integracionista. Para estes, o pluralismo, deve permitir não só que as minorias adquiram os conhecimentos e as competências necessários para participar activamente na sociedade que os acolheu, como também deve permitir a manutenção e afirmação, com plena liberdade, dos aspectos mais importantes que identificam a cultura do indivíduo.

### **Cultura e relativismo cultural**

As práticas pedagógicas com cariz multicultural são influenciadas pela forma como o professor percepciona a diversidade étnica dos seus alunos e esta percepção é influenciada pela forma como entende a cultura e as inter-relações culturais.

Numa perspectiva tradicional, cultura é definida como sendo o “conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade transmitidos, principalmente, de geração em geração” (Cardoso, 1996: 15). Contudo com a crescente globalização, actualmente, as sociedades, especialmente as mais desenvolvidas tecnologicamente, são compostas por pessoas de diversas origens culturais, deste modo, a cultura já não pode ser entendida como um conjunto de especificidades mais ou menos imutáveis que caracterizam um grupo de pessoas, uma vez que as diversas etnias tem características próprias que as identificam e distinguem e as pessoas dessas etnias interagem diariamente entre si, logo, esta noção tradicional de cultura serviria para a discriminação das minorias étnicas.

Segundo Cardoso, a cultura deve ser entendida “como uma elaboração colectiva, em transformação constante, em que a acultura 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 as diversas culturas que interagem numa sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem os determinismos baseados na tradição ena autoridade” (1996:15).

Aos olharmos as culturas dos “outros” são fundamentais os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural. O etnocentrismo é a tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como referência a cultura de quem observa. A este conceito opõem-se o de relativismo cultural que sugere que cada cultura seja apreciada segundo critérios da própria cultura e não de uma cultura estranha.

Neste evidenciam-se os seguintes aspectos:

Cada cultura tem especificidades próprias resultantes de factores sócio-históricos que definem a identidade dos seus detentores por isso não é admissível a ideia da existência de culturas superiores e inferiores e 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 julgamento externos. O conceito de relativismo cultural e o conceito tradicional de cultura, apresentam inadequações na análise das interacções em sociedades modernas e cada vez mais heterogéneas culturalmente, uma vez que com o argumento de as minorias serem diferentes tem as suas próprias culturas, devem viver separadas, isto pode levar à sua discriminação e separação da cultura dominante. Contudo a recusa total do relativismo não é garantia de maior igualdade e respeito pelo outro. A ruptura com os constrangimentos relativistas deverá ser acompanhada pela democratização das instituições e pela real promoção da igualdade de oportunidades nos domínios económico, social, político e educativo, de modo a não ficar tudo concentrado nas mãos da cultura maioritária. (Cardoso, 1996: 16)

## **5- Educação inter/multicultural**

Não há uniformização na terminologia utilizada, até recentemente os países francófonos e anglófonos utilizavam designações diferentes, os primeiros falavam em educação intercultural, enquanto que os outros, falavam em educação multicultural, contudo hoje em dia, tende-se para a uniformização e o termo mais utilizado é educação intercultural (Ferreira, 2003:52).

No entanto, é importante salientar que "educação multicultural" e "educação intercultural" têm diferentes significados e são utilizadas com sentidos diferentes por vários autores. Alguns autores utilizam ainda a terminologia "educação

inter/multicultural, considerando que estes conceitos se complementam.

O intercultural não é um conceito exclusivo do domínio pedagógico. Numa perspectiva sociológica mais global, o interculturalismo é uma atitude humanista que deseja o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua. Numa perspectiva educacional, o interculturalismo baseia-se sobretudo nos processos educativos reflexivamente concebidos, promotores de pluralismo e da igualdade de oportunidades educativas e sociais.

Definir educação multicultural é uma tarefa complexa e este conceito tem variado ao longo das últimas décadas. A evolução da educação multicultural/intercultural tem sido diferente de país para país, uma vez que os contextos culturais e sociais também são diferentes, assim como os próprios objectivos definidos para a educação.

Os países membros da União Europeia têm vindo a sofrer alterações a diversos níveis. Essas acentuaram-se a partir da queda do Muro de Berlim e da divisão da antiga União Soviética e muitos imigrantes têm chegado à União Europeia, nomeadamente a Portugal. Assim, dada a diversidade existente na sociedade, a educação multicultural passou a ocupar a atenção dos políticos, pedagogos e professores.

A partir dos anos 60, o fenómeno multicultural tem sido tratado, numa perspectiva de resposta multidimensional, a partir de quatro posturas ideológicas: assimilacionista, integracionista, pluralista e interculturalista.

Na postura assimilacionista, a diversidade e a diferença são percebidas como ameaças à união da sociedade de acolhimento, cuja cultura é considerada como dominante e dominadora (idem).

A postura integracionista declara a igualdade de direitos para todos os cidadãos, promovendo a unidade através da diversidade.

A postura pluralista respeita a diferença cultural e entende-a como um aspecto positivo, afirmando que, para além do direito à diferença cada grupo deve conservar e desenvolver as suas características culturais, no contexto da sociedade de acolhimento.

A postura interculturalista permite aceitar e valorizar a diferença e defende a comunicação, a afirmação e o diálogo multiculturais. Promove a relação dinâmica entre as culturas, ou seja, valoriza a diferença e esforça-se por encontrar pontos comuns entre pessoas e culturas. Trata-se da construção de uma sociedade

aberta, que, apesar de consciente do choque de culturas, encontra-se receptiva ao exercício de crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade.

Como nos diz Abdallah-Pretceille (1986:177), o intercultural é antes de mais, e antes de tudo, uma prática e “acaba por ser uma opção sociológica global”.

Segundo alguns autores, o termo, educação multicultural, é por vezes confundido com educação intercultural ou educação anti-racista, contudo estes são conceitos distintos. Desta forma, julgamos pertinente clarificar estes dois conceitos e para isso apresentamos a opinião e alguns autores que se têm debruçado sobre a temática da educação em contexto de diversidade cultural.

Alguns estudiosos consideram que não se pode promover uma verdadeira educação para a igualdade e tolerância se não se incluir uma dimensão de educação anti-racista. Assim, Cardoso (1996) põe em evidência a necessidade de juntar à dimensão da educação multicultural a dimensão da educação anti-racista. A dimensão da educação multicultural diz respeito:

*A um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida (Cardoso cita Carrington, B. & Short, G., 1989: 12).*

A dimensão da educação anti-racista diz igualmente respeito a um “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais” (Troyna, B. & Carrington, B., 1990, citados por Cardoso, 1996: 12).

Deste modo, o autor afirma ainda que:

*A educação multicultural implica 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 (Cardoso, 1996: 9).*

Segundo Martine Abdallah-Pretceille (1985) os termos intercultural e pluricultural, apesar de frequentemente utilizados como sinónimos sem que a filosofia e a ideologia que os suporta seja demonstrada, representam realidades diferentes:

*Noções como pluralismo cultural ou multiculturalismo apontam quer para uma constatação de tipo descritivo, quer para uma concepção das relações sociais e culturais fundada sobre uma justaposição de culturas, com todos os impasses daí decorrentes como, por exemplo, uma estratificação ou até mesmo uma hierarquia de grupos (citada por Ferreira, 2003: 110).*

As concepções pluriculturais, como condição da própria democracia, têm por base o direito à diferença e à convivência entre diferentes culturas, numa mesma sociedade. No entanto, segundo Martine Abdallah-Pretceille (ibidem), esta separação entre “identidades culturais”, independentemente das diferenças em torno de categorias como grupo, “raça”, cultura, etc., corre o risco de isolar os indivíduos, delimitando-os segundo uma visão idealista e estática da realidade.

Embora existam “identidades culturais”, estas não podem ser vistas como unidades diferenciáveis e autónomas, dentro das sociedades contemporâneas.

É preciso ter em conta os dinamismos sociais que afectam os diferentes grupos de acordo com vários interesses que se encontram em mudança contínua e que atingem cada indivíduo, que, simultaneamente, como já referimos, junta em si próprio diferentes “culturas”, estatutos e papéis. É preciso, também, ter em conta, não só as diferenças, como também as semelhanças para evitar o

relativismo total, que fixa as diferenças e conduz à submissão e aceitação passiva dessas diferenças, incapazes de gerar diálogo e mudança.

O termo intercultural expressa a função de inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade. A sua preocupação é essencialmente sobre os processos. É neste sentido que se separa das posições pluriculturais ou multiculturais.

Segundo Ferreira (2003) a educação intercultural deverá conciliar a unidade com a diversidade, unidade num país, num continente, num mundo que tem um destino comum; diversidade de culturas, de identidades, marcadas pelos contextos de origem, diferenciados sob os pontos de vista geográfico, histórico e religioso. Culturas, que, umas em contacto com as outras, se vão modificando, de variadas formas, fora e dentro do seu contexto de origem.

Como advoga a investigadora supra-mencionada, a grande finalidade da educação intercultural é o contributo dado pela escola para manter a unidade, valorizando cada cultura nela presente.

De acordo com Ferreira (2003), para James Banks (1986), um dos investigadores de maior renome no domínio da educação multicultural (educação multicultural que, como já dissemos anteriormente, embora seja a designação mais utilizada nos países anglo-saxónicos, hoje tende a generalizar-se), salienta que a educação multicultural nos Estados Unidos da América surgiu como uma resposta aos movimentos em defesa dos direitos das minorias étnicas, movimentos que surgiram só nos anos 60 e 70, do século passado, nas nações democráticas ocidentais.

Na opinião deste autor, a educação multicultural é um conceito amplo que engloba, os estudos étnicos, a educação multiétnica e a educação anti-racista. Consiste numa reforma educacional cuja finalidade é modificar o ambiente da escola de tal forma que, diferentes tipos de grupos (étnicos, mulheres e os grupos de alunos com necessidades educativas especiais, tenham uma educação igual e paridade na escola (Banks citado por Ferreira, 2003:117).

Ainda na perspectiva do mesmo autor, a educação multicultural é um movimento de reforma da educação que leva à igualdade de oportunidades para todos os alunos, tornando-se necessária uma modificação da totalidade do ambiente na escola de tal maneira que este reflecta as diversas culturas e grupos existentes na sociedade e na própria escola (idem).

Banks acrescenta ainda que um importante objectivo da educação multicultural é o de “ajudar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e a adquirirem os conhecimentos, as atitudes, as capacidades e o empenhamento necessários para participarem numa actividade democrática, que contribua para que os ideais da democracia se tornem realidades” (idem p.112). Deste modo, a educação intercultural pode ser encarada como uma educação para aplicar de uma forma contínua numa sociedade pluralista e democrática.

São cinco as dimensões que Banks (1995) identifica na educação multicultural:

1-a integração de conteúdos;

2-o processo de construção do conhecimento;

3-a redução de preconceitos;

4-uma pedagogia igualitária;

5-uma cultura da escola e uma estrutura social que suporte o desenvolvimento da educação multicultural (idem p. 123).

Como já referimos anteriormente, apesar de alguns autores anglo-saxónicos utilizarem a expressão “educação multicultural” para se referirem à abertura à diversidade cultural, ao respeito pelo “outro” e ao desenvolvimento da solidariedade entre diferentes grupos socioculturais, outros autores de origem francófona utilizam essa mesma designação mas apenas para se referirem à aceitação passiva da diversidade e quando pretendem salientar o intercâmbio, o diálogo e a interacção entre as culturas ou subculturas recorrem à expressão “educação intercultural”.

Assim, para Carmel Camilleri (1999), a expressão multicultural refere-se somente à pluralidade, às situações de coexistência de facto entre as culturas ou subculturas e ao estudo dos efeitos dessa coexistência, utilizando o termo “intercultural” para se referir à preocupação com os obstáculos, à comunicação entre os indivíduos detentores das diferentes culturas, analisando-as e tentando fazê-las desaparecer. De acordo com este autor “a finalidade de uma pedagogia intercultural é a de construir, entre portadores de sistemas culturais diferentes, articulações que permitem evitar ao corrigir as consequências negativas que podem ocorrer devido a essas diferenças” (citado por Ferreira, 2003:112). Segundo o autor, é precisamente o facto de não se considerar a diferença que origina a desigualdade.

De acordo com Cardoso (1996), a dimensão da educação multicultural diz respeito a:

*Um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de percepção e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida (Carrington; Shtort, 1989 citado por Cardoso, 1996:9).*

Alguns autores consideram que as práticas baseadas apenas em currículos que expressem as diversidades culturais não são suficientes para promover uma verdadeira educação para a igualdade, falta-lhes a dimensão de educação anti-racista (Cardoso, 1996: 9).

A educação multicultural, encarada como um processo progressivo de mudança:

- obriga a que escola como um todo, ao nível do seu ambiente, da sua organização administrativa e pedagógica, se estruture de modo a promover a reflexão e a acolher da melhor forma a diversidade dos seus alunos;

- implica reajustes do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias e das interacções entre alunos e professores, de modo a proporcionar a todos os alunos, igualdades educativas;

- procura realizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, envolvendo a reflexão -acção que permita aos alunos, futuros cidadãos, participar nas transformações sociais no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades;

- rejeita e combate todas as formas de discriminação na escola e na sociedade; aceita e defende o pluralismo representado pelos alunos e pelas suas famílias;

- requer a dinamização das relações da escola com as famílias, promovendo o diálogo, a participação e a co-responsabilização (idem).

Para Abdallah-Pretceille, os termos intercultural e pluricultural representam realidades diferentes. Para esta investigadora francesa:

*As noções como pluralismo cultural ou multiculturalismo apontam quer para*



*uma constatação de tipo descritivo, quer para uma concepção das relações sociais e culturais fundada sobre uma justaposição de culturas, com todos os impasses daí decorrentes como, por exemplo, uma estratificação ou até mesmo uma hierarquia de grupos (Abdallah-Pretceille, 1985 citado por Ferreira, 2003:110).*

De acordo com a perspectiva da referida autora, o termo intercultural demarca-se profundamente das posições pluriculturais ou multiculturais, pois preocupa-se com a função de inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade, com os seus processos e menos com os conteúdos propriamente ditos. Assim, a grande finalidade da educação intercultural é contribuir para manter a unidade, valorizando as culturas nela presentes, culturas que se vão modificando umas em contacto com as outras (idem).

Stoer e Cortesão (1999) apresentam-nos algumas recomendações, baseadas em McCarthy (1994), a ter em consideração na prática de uma educação inter/multicultural:

- identificar “constrangimentos e barreiras postas à criatividade dos professores e à inovação da cultura institucional das escolas”;
- articular “um conjunto de práticas que tenham em consideração diferenças de necessidades, interesses de minorias e da juventude urbana em situação difícil”;
- implementar “esforços muito maiores na consecução de metas de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso”;
- desenvolver, em vez de “um currículo constituído por segmentos de informação”, um conhecimento escolar que seja “visto como um processo dinâmico e multifacetado”;
- apoiar-se “num modelo multidisciplinar que enfatize a interdisciplinaridade, o desafio intelectual, o debate entre perspectivas antagónicas e um vigoroso questionamento das tradições recebidas”;
- “enfatizar a autonomia dos estudantes relativamente a múltiplas fontes de informação”;
- “estabelecer claras conexões entre saber e poder” (McCarthy, 1994 citado por Stoer e Cortesão, 1999: 30 e 31).

Se a diversidade for vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da vertente democrática da instituição escolar e do sistema educativo, a educação intercultural faz todo o sentido, enquanto resposta ao desafio de uma educação que tem por objectivo formar cidadãos activos, críticos, conscientes das suas diferenças e portadores da sua identidade cultural.

Na verdade, perante a crescente diversidade cultural da população escolar, a educação multicultural/intercultural, vem dar resposta a muitos problemas do nosso sistema educativo, através de uma abordagem educativa diferente, onde se colocam novos desafios à igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Banks citado por Ouellet (1991: 24) propõe algumas respostas, a serem dadas pelas instituições educativas, para uma melhor integração das minorias étnicas. Estas soluções passariam pela adição de conteúdos éticos nos programas escolares sem ter necessidade de os reestruturar e pelo reforço da auto-imagem dos alunos, sublinhando os contributos que as várias comunidades deram ao longo da história, ao património dos vários países. Este autor defende a introdução da língua materna na sala de aula, assim como a introdução no ensino, níveis de trabalho “compensatório”, no sentido de colmatar privações culturais existentes.

## **6- Pressupostos e objectivos gerais da educação intercultural**

Ao pensarmos nos objectivos e nas estratégias a utilizar para a formação de atitudes e de valores no domínio da interculturalidade existe um conjunto de pressupostos que se relacionam com as características do público-alvo e com o tipo de trabalho desenvolvido.

As perspectivas de cada aluno em termos de valores são, muitas vezes, acompanhadas por uma carga emocional que depende do seu *background* pessoal, o professor não deve desprezar as experiências de cada aluno, pelo contrário, deve aproveitá-las para o processo de ensino-aprendizagem.

Na área dos valores, geralmente enquanto docentes, trabalhamos com os nossos alunos os direitos humanos, o anti-racismo, a educação ambiental, entre outros temas e é fundamental que se crie um ambiente positivo de aprendizagem, do ponto de vista físico e psicológico, ambiente esse que permita ao aluno expressar e racionalizar os seus próprios pontos de vista, ouvir e entender outras

formas de pensar e não se mostrar apreensivo ao ter que assumir uma mudança de atitude face a um determinado tema/tópico, que até então defendia.

Quer o professor pretenda realizar um trabalho concreto com os seus alunos na área da interculturalidade, quer apenas deseje promover a interculturalidade com base na rotina das suas aulas, a sua conduta e trabalho são essenciais, como veremos posteriormente.

### **6.1- Objectivos da educação intercultural**

São vários os autores que definem os objectivos da educação intercultural, obtendo-se de cada um, respostas muito variadas. Alguns salientam o lado internacional, outros, o património cultural, a diversidade cultural ou linguística, os problemas do racismo e xenofobia, os problemas dos imigrantes e de outros grupos minoritários, ou ainda as questões da igualdade. Tudo isto reforça a ideia de que a noção de educação intercultural é uma noção complexa, já que toca simultaneamente o problema da diversidade e da diferença (Miranda, 2001:21).

A mesma autora refere ainda que a educação intercultural visa:

- a promoção da compreensão intercultural e internacional;
- o reconhecimento e o respeito das diferenças culturais;
- as questões dos direitos do Homem e da cidadania (responsabilidades humanas);
- a garantia da igualdade de oportunidades (o sistema educativo deve favorecer a integração);
- as estratégias a favor da universalidade de acesso ao processo de aprendizagem;
- as estratégias que visam analisar as aptidões e os conhecimentos que as crianças trazem para a escola e utilizar essas aptidões e esses conhecimentos como recursos educativos (idem)

Do exposto anteriormente podemos deduzir que a educação intercultural se tornou num modelo educativo que proporciona o enriquecimento cultural dos cidadãos partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e diálogo, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na igualdade, tolerância e solidariedade (Miranda, 2001: 21).

Ouellet (1991) considera que a educação intercultural deverá obedecer a determinados pressupostos, assim terá que ser uma educação:

- onde o pluralismo faça parte da formação de todos os alunos, de grupos minoritários ou não;
- em que os alunos dos grupos minoritários não sejam forçados a abandonar a língua materna e onde o bilinguismo seja considerado uma vantagem e não um *handicap*;
- onde a cultura familiar do aluno, não seja objecto de desvalorização aquando da entrada no meio escolar;
- que integre medidas que ofereçam aos alunos provenientes de grupos minoritários, um nível de sucesso escolar comparável ao dos alunos de grupos majoritários;
- que promova a interacção dos membros das diversas comunidades étnicas com a sociedade de acolhimento.

Secundamos Le Thanh Khôi (cf.1995) quando propõe um conjunto de indicações fundamentais como bases de uma educação intercultural:

- formar professores e educadores;
- preparar um material didáctico adequado e rever os manuais com tendências etnocêntricas;
- utilizar os média, particularmente os *média* audiovisuais de maneira adequada.

Por conseguinte, Botey (1990), Jordán (1992), Soto (1995), Borrás (2001) definiram vários objectivos a atingir através do eixo transversal da educação intercultural:

- flexibilizar as conceptualizações sobre o universo cultural próprio que se tem como referência;
- conhecer, compreender e respeitar outras formas possíveis de conceber, interpretar, explicar e organizar o mundo e os fenómenos que acontecem no quotidiano;
- reconhecer e analisar elementos e factores que intervêm na formação da identidade cultural;

- analisar o papel dos meios de comunicação na transmissão de estereótipos culturais;

- rejeitar todas as manifestações de discriminação por motivos de raça, crença, ideia e valores;

- participar na construção da igualdade de oportunidades entre os diferentes campos étnicos;

- proporcionar e facilitar às pessoas alheias à cultura dominante, o seu desenvolvimento na vida quotidiana.

Na perspectiva de Banks (1994) definir educação multicultural é uma tarefa ampla e complexa, uma vez que hoje em dia, a educação multicultural, é fundamentalmente entendida com um conceito que engloba toda a formação sistemática que apresentará como objectivos:

- educação para todos;

- educação para a liberdade;

- desenvolvimento de competências de interacção cultural;

- reflexão sobre a interdependência e coesão social;

- reformas educativas.

O autor supracitado refere-se às dimensões da educação multicultural, indicando formas e caminhos que conduzem à concretização desta forma de viver em sociedade:

- uma pedagogia para a igualdade;

- a integração de conteúdos;

- o processo de construção do conhecimento;

- a redução de preconceitos e estereótipos;

- a promoção de uma estrutura escolar e social, valorizadas.

Parafraseando os autores Sales e Garcia (1997) os objectivos fundamentais da educação intercultural são:

- proporcionar e oferecer condições para a igualdade de oportunidades educativas para participar activamente na sociedade e na transformação da cultura, dentro de uma sociedade democrática em que se formam novas gerações

de cidadãos críticos que tomam decisões públicas para o desenvolvimento das estruturas e práticas sociais e culturais;

- valorizar a diversidade e respeitar a diferença como elemento dinamizador e enriquecedor na interação entre as pessoas e os grupos humanos. A inter-relação destes objectivos é o que melhor define o modelo intercultural porque a interculturalidade só pode ser entendida como igualdade na diferença, como a possibilidade de instaurar um verdadeiro diálogo entre diferentes culturas, que procurará ser enriquecedor e não discriminatório;

- procurar valores comuns que possam dar sentido à interculturalidade como pontos de referência para desenvolver ideologias, políticas e modelos educativos, ameaçados por um certo relativismo pós-moderno, através de estratégias cativas, sociais e educativas baseadas no diálogo, como forma de intercâmbio de perspectivas culturais e busca de consensos e modelos culturais e sociais alternativos;

- tomar consciência das práticas sociais e educativas individuais e colectivas que resultam de atitudes estereotipadas e preconceitos étnicos, culturais, sexuais ou sociais e desenvolver habilidades cognitivas, afectivas, comportamentais, pessoais e sociais para transformar estas práticas e as estruturas que determinam e legitimam o racismo, para evitar a sua produção (preconceitos individuais) e a sua reprodução (ideologias institucionais);

- desenvolver competências multiculturais conhecendo, entendendo e valorizando diferentes percepções culturais que conduzam à superação de etnocentrismos paralisantes e discriminadores;

- favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível.

Os objectivos apresentados pelos diversos autores conduzem aos conceitos de cultura, indivíduo, sociedade e educação, que justificam a filosofia do modelo e cujos princípios e pressupostos estão presentes nos programas educativos que favorecem a interculturalidade através das atitudes. A tarefa de os implementar não é fácil, embora estejam contemplados, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, quer nas normas comunitárias da educação (Miranda, 2001:22).

Segundo a mesma autora, a legislação nacional e as práticas locais deveriam ser elaboradas tendo em conta a Convenção das Nações Unidas relativa

aos direitos da criança e a Declaração da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos.

A educação intercultural é uma educação que requer estudo e reflexão por parte das opções políticas, sendo para isso necessário um grande empenho por parte de todos os intervenientes neste processo.

Citando ainda (Cardoso, 1996) poderemos concluir que a educação intercultural se tornou num modelo educativo que propicia o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e diálogo, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na igualdade, tolerância e solidariedade.

De acordo com os aspectos defendidos pelos autores apresentados, a educação intercultural tem como objectivos essenciais: a promoção da compreensão intercultural e internacional; o reconhecimento e o respeito das diferenças culturais; as questões dos direitos do homem e da cidadania; a garantia da igualdade de oportunidades (o sistema educativo deverá favorecer a integração), as estratégias a favor da igualdade de acesso ao processo de aprendizagem; estratégias que tenham em conta as aptidões e os conhecimentos que as crianças trazem para a escola e a utilização dessas aptidões e desses conhecimentos como recursos educativos (Miranda, 2004: 24)

## **7-Praticar a educação intercultural**

### **7.1- As políticas de educação face à diversidade cultural**

A interacção entre pessoas pertencentes a culturas distintas não se consegue apenas pelo seu contacto e aproximação, mas por políticas e estratégias de educação e formação que possibilitem a troca cultural, de modo a que todos se sintam identificados e integrados. Porém, as medidas de política educativa e cultural que existem para enfrentar a realidade da diversidade cultural com que nos deparamos, variam em função do contexto político, ideológico, histórico e sócio-demográfico de cada país.

As principais diferenças dessas políticas estão no modo escolhido para gerir as diversidades existentes na escola:

Algumas desenvolvem-se para eliminar as características particulares dos grupos minoritários ou de criar, mediante a sua função, uma cultura homogénea (políticas assimilacionistas); outras, no de respeitar e valorizar essas características, tentando responder às necessidades educativas de todos os elementos da população escolar (políticas multiculturais); e também outras procurando criar capacidades de relacionamento com pessoas de diferentes culturas e, através da negociação interpessoal, construir espaços de entendimento recíproco -políticas interculturais (Rocha-Trindade, 1995:251).

Em Portugal, antes da década de 70, as políticas educativas orientavam-se face à diversidade, pelo princípio da assimilação, valorizando a hegemonia social. Nos finais dos anos 80, início dos anos 90, o Ministério da Educação produz discursos de igualdade de oportunidades e de respeito pela diversidade cultural orientados para a compreensão do fenómeno do multiculturalismo e para uma intervenção educativa que respondesse às características plurais dos estudantes.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, foi um acontecimento importante para a educação, não só pelas medidas que implementou, como também pelas opções políticas que enuncia. Os princípios que caracterizam esta lei foram ao encontro dos discursos da época de crítica à escola tradicional (monocultural), aos princípios de ideologia democratizante e aos compromissos assumidos internacionalmente, nomeadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), aprovado no âmbito da ONU e que explícita o princípio da igualdade face à educação escolar.

Segundo Carlinda Leite (2002:288), o reconhecimento pelo sistema do cenário multicultural nas escolas começou com a Reforma Educativa que defendia uma "escola para todos" que se tornou mais visível com:

" 1) a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Designado actualmente como Secretariado Entreculturas. Este secretariado tem desenvolvido diversas actividades e foi o impulsionador do PREDI e da criação da Associação de Professores para a educação Intercultural (APEDI) em 1993.



- 2) a institucionalização, em 1993, de um projecto de Educação Intercultural (PREDI);
- 3) a criação, em 1996, do cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas;
- 4) o reconhecimento da educação inter/multicultural como uma área de formação prioritária nas candidaturas ao abrigo do Regulamento de Equiparação a Bolseiro;
- 5) a constituição de um grupo de trabalho para estudar medidas a implementar no sistema escolar para criar oportunidades de igualdade e inserção dos ciganos".

Ao nível do poder central, podemos referir outras medidas institucionais tais como: o projecto "A Escola na Dimensão Intercultural" em 1990, o projecto "Pelas Minorias" em 1998, a institucionalização da diversidade religiosa nas escolas públicas (Decreto-lei nº 329/98 de 2 de Novembro) e a criação do Grupo de Trabalho Para os Mediadores Culturais através do Despacho conjunto nº 1165/2002.

Esta reforma do Sistema Educativo Português iniciou-se no Ministério de Roberto Carneiro que implementou um discurso dirigido para a problemática da multiculturalidade sendo um elemento promotor da criação de projectos relacionados com a problemática do direito à diversidade na educação escolar. Para Carlinda Leite (2002:311), os diplomas que configuram o início da Reforma

Educativa e da Reforma Curricular não explicitaram discursos a nível do multicultural, "apenas na Lei de Bases do Sistema Educativo é expresso o desejo de uma formação onde se interrelacionem a cultura escolar e a cultura do quotidiano sem, no entanto, enunciar que essa cultura do quotidiano é atravessada por aspectos que advêm das diversidades étnicas, religiosas, linguísticas, etc. A autora, após uma análise do Decreto-lei nº 286/89 (Reforma dos Planos curriculares do Ensino Básico e Secundário) concluiu que existe aceitação da diversidade e a intenção de promover o sucesso educativo de todos os alunos e o reconhecimento da existência de diferentes religiões. No entanto, é só nos Programas do 1º CEB (1990) que são referidas outras culturas da comunidade e o conhecimento dos seus costumes, gastronomia, língua, música, mas limitando-se

a uma folclorização das diversas culturas.

Na opinião de Leite (2002), o quadro legal e os discursos da política educativa valorizam e indicam uma educação intercultural como preventiva de fenómenos de exclusão mas ao nível da operacionalização desse discurso, na prática, existem desencontros. Deste modo, a reforma gerou "mais uma mudança dos discursos do que da agência ou seja da actuação dos seus destinatários" (Leite, 2002:561).

No plano internacional, as directrizes produzidas inicialmente por organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Conselho da Europa e União Europeia) inicialmente tinham "como objecto privilegiado de intervenção as crianças e os jovens filhos de imigrantes que afluíam às sociedades industrializadas", focando apenas aspectos relacionados com o domínio da língua (ibidem:336). Estas directrizes foram evoluindo, passando a ter em "conta todas as minorias e dando origem a uma educação para a multiculturalidade" (ibidem). Esta intervenção educativa deixou progressivamente "de ser dirigida apenas às minorias (atitude hoje considerada como indiciadora de uma visão patológica ou deficitária dessas minorias) e foi-se estendendo também às maiorias (no sentido de as informar e formar para a vivência numa sociedade multicultural)" (ibidem). No intuito de ilustrar a contribuição das organizações internacionais, apresentamos, resumidamente as suas posições perante a diversidade cultural, em contexto educativo.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que tem como um dos seus objectivos assegurar os direitos do Homem e das liberdades fundamentais para todos sem distinção de raça, língua ou religião, distingue-se pelo seu dinamismo na área da educação multicultural através da promoção de estudos e encontros e da edição de variadas publicações sobre esta questão. Esta organização foi também responsável pela produção de dispositivos legais como por exemplo a Convenção sobre discriminação na Educação (1960) que promove a igualdade de oportunidades à educação.

A OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico) tem desenvolvido projectos de investigação e estudos comparativos com o objectivo de conhecer e avaliar as acções realizadas neste campo nos diversos países membros, nomeadamente em relação à escolarização de filhos de migrantes, ao impacto do pluralismo cultural e linguístico, na educação, à

influência do racismo nos resultados escolares" (Rocha-Trindade, 1995:257).

Foi nos anos 70 que esta organização internacional começou a dar atenção aos aspectos de desigualdade perante a educação. Nos anos 80 interessou-se pela situação das crianças filhas de migrantes numa perspectiva de progresso económico e social.

O Conselho da Europa é um dos organismos supranacionais europeus que mais contribuiu para promover e dinamizar as políticas multiculturais educativas dos anos sessenta e setenta, e é também o principal impulsionador e definidor da educação intercultural. Este organismo promoveu o ensino da língua e da cultura de origem dos filhos de imigrantes, desde os anos sessenta, e mais tarde fomentou experiências de educação intercultural (a partir de meados dos anos oitenta). Este Conselho afirma que a presença de crianças de diferentes origens na escola representa uma riqueza, referindo as potencialidades do multiculturalismo como factor de enriquecimento, como instrumento para promover a igualdade de oportunidades e a inserção das minorias.

Assim, as linhas programáticas do Conselho da Europa podem-se resumir aos seguintes pontos:

*"As sociedades tornaram-se multiculturais - cada cultura tem as suas especificidades próprias, que se devem respeitar em si mesmas; não se trata de promover uma mestiçagem cultural mas de promover a comunicação e a aceitação do outro"* (Ferreira, 2003:77).

Relativamente à posição da União Europeia, podemos declarar que as instâncias comunitárias se dedicam à questão da educação intercultural desde os anos setenta, "produzindo estudos especializados, redigindo normas orientadoras e promovendo acções de vária natureza, que têm por objectivo proporcionar igualdade de oportunidades no acesso ao ensino e no alcance de sucesso educativo em contextos multiculturais" (Rocha - Trindade, 1995:259).

Através de programas específicos como o Erasmus, Comett e o Língua promoveu o espírito europeu e a dimensão intercultural da educação na Europa, com o intercâmbio de estudantes e professores. Promoveu também a aprendizagem de línguas faladas no espaço comunitário, a realização de visitas de estudo e o desenvolvimento de projectos de investigação - acção através do

programa Sócrates.

Estas iniciativas são desenvolvidas tendo em vista a construção da Europa Social e de uma cidadania europeia baseada no reconhecimento, na aceitação da diferença e na interacção das diferentes culturas.

Desde os anos setenta que as instâncias Comunitárias dedicam à problemática da educação intercultural uma especial atenção, produzindo estudos especializados, redigindo normas orientadoras e promovendo diversas acções que têm por objectivo proporcionar igualdade de oportunidades no acesso ao ensino e no alcance de sucesso educativo em contextos multiculturais.

Todavia, os pressupostos subjacentes à tomada de posição dos diferentes órgãos Comunitários relativamente à educação de migrantes e seus descendentes, durante este período, têm vindo a alterar-se substancialmente. Tal deve-se ao facto de a presença de trabalhadores migrantes ter deixado de ser perspectivada como transitória, em virtude da estadia de parte destes se ter tornado definitiva, incutindo um carácter irreversivelmente multicultural às sociedades europeias.

## **8- A Educação Intercultural em Portugal**

Portugal sempre foi um país de emigração, no entanto, nas últimas décadas passou também a receber indivíduos com múltiplas origens, que procuram melhores condições de vida a nível social, económico e de segurança.

Conforme os dados estatísticos dos últimos censos (2001), o total de população em Portugal era de 10 355 824 habitantes, dos quais 223 997 eram residentes estrangeiros. Estes imigrantes provinham essencialmente, das antigas colónias portuguesas, de países de língua oficial portuguesa e de países da Comunidade Europeia

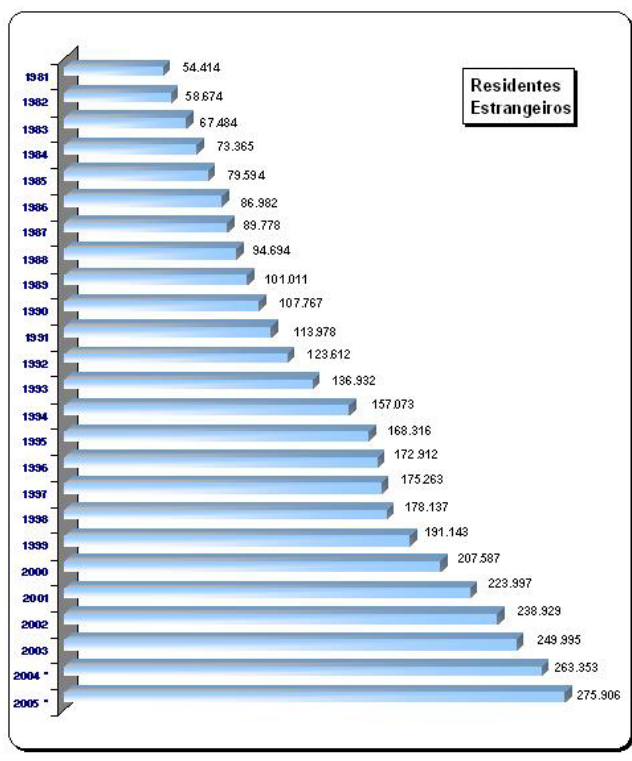


Figura 3.1 - Evolução global de 1981 a 2005

Fonte: Relatório Estatístico Anual 2001

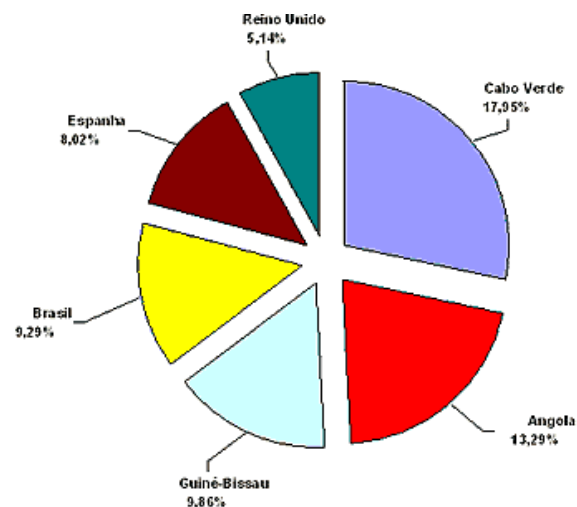


Figura 3.2 População Estrangeira Que Solicitou Estatuto de Residente, Por Nacionalidade e Sexo, Segundo a Situação na Profissão, Em 2001

Através da análise destes dados podemos verificar o grande afluxo de população dos vários continentes para Portugal, aumentando de ano para ano o número de estrangeiros residentes. Contudo, os valores apresentados não correspondem exactamente à realidade uma vez que, não contemplam os imigrantes sem autorização legal para trabalhar e permanecer em Portugal. Como se observa através da análise da Figura 3.2, em 2001 foram os imigrantes de nacionalidade Cabo-verdiana que mais solicitaram o pedido de residência (17,95%). Recentemente, a afluência de indivíduos do leste europeu também se tem tornado muito significativa.

A sociedade portuguesa assinala grandes diferenças a nível socioeconómico, cultural e de integração, quer a nível das populações migrantes quer dos autóctones, uma vez que destes, como já dissemos, fazem parte, os ex-emigrantes (muitos vindos de África), as segundas e terceiras gerações dos descendentes de migrantes e também muitos indivíduos de etnia cigana.

## 8.1- Interculturalidade na escola portuguesa

O Secretariado Entreculturas criado em Fevereiro de 2001 possui uma base de dados, que desde 1993 abrange o universo das escolas públicas do ensino básico e secundário no continente, aproximadamente 12 300, sendo aí individualizados 13 grupos etnoculturais (Cabo-verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Índia, Paquistão, Macau, Timor, Ciganos, ex-emigrantes, Brasil, U.E. e outros).

No ano lectivo 1997/98 segundo a base de dados Entreculturas o grupo numericamente mais significativo era o dos angolanos, seguido dos cabo-verdianos, Ciganos, Moçambicanos, Guineenses, São-tomenses, Indianos e Paquistaneses, Timorenses e Macaenses.

A maior percentagem de alunos de diferentes etnias frequentava o 1ºciclo e o número destes diminuía nos 2º e 3º ciclos, registando-se percentagens muito fracas no ensino secundário, nomeadamente no que diz respeito ao grupo dos Ciganos, cabo-verdianos, Guineenses, São-tomenses, e Indianos e Paquistaneses. Contudo, a situação mostrou-se inversa com algumas nacionalidades, nomeadamente, no que respeita aos Moçambicanos. A maior percentagem destes frequentava o ensino secundário (indivíduos pertencentes a famílias mais abastadas, ou que vieram para Portugal com a ajuda de bolsas oferecidas pelos governos dos seus países, para terminarem os estudos).

Os alunos pertencentes a grupos minoritários (os africanos, Indianos, Paquistaneses e Ciganos) apresentaram taxas de desistência muito elevadas e taxas de sucesso inferiores aos lusos.

Segundo dados do Relatório da Rede Eurydice – União Europeia (Setembro de 2004<sup>9</sup>) sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa, havia em Portugal 89 540 crianças, jovens e adultos imigrantes a frequentar o sistema de ensino português (dados de 2000) dos quais 14 081 eram angolanos, 12 501 cabo-verdianos, 8784 romenos, 4507 guineenses, 3057 brasileiros e 12563 oriundos de países da União Europeia. Em termos globais os estudantes estrangeiros representavam apenas cerca de 3,0% da população estudantil até

---

<sup>9</sup> Carvalho, *et.al.* (2006), “Cooperação Família – Escola um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola” – ACIME, 2006.

aos 15 anos, percentagem pouco significativa quando comparada com países como Bélgica, Alemanha, França, Suécia, Letónia, Reino Unido, com mais de 10,0% de alunos de origem imigrante.

Portugal acolhe imigrantes provenientes de mais de 180 países (dados SEF). Segundo o referido Relatório a maior percentagem destes alunos situa-se no 1ºciclo (36 730 alunos, seguindo-se o 3ºciclo com 19 065 e depois o 2ºciclo com 14 056 alunos. Quanto ao ensino recorrente o número não é tão elevado como no regular, apenas 2 839 imigrantes frequentam o 1ºciclo; 1 530 o 2ºciclo e 4 232 o 3ºciclo (dados SEF).

O Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural em 1995 fez um estudo sobre duas concepções: modos de estruturação das escolas e práticas pedagógicas no âmbito da educação intercultural, que permitiu verificarem que em relação à educação das minorias étnicas, a nível da escolaridade obrigatória ainda havia muito a fazer (Ferreira, 2003).

As práticas da sala de aula no que se refere à educação intercultural, de modo geral, não eram bem sucedidas por falta de formação dos professores, como adianta o estudo. Nos três ciclos, os projectos educativos que contemplavam as dimensões da educação multicultural frequentemente não passavam de declarações de intenções, as relações com os pais e a comunidade em geral, eram também pouco desenvolvidas. Contudo, a constatação da necessidade de considerar e valorizar a diferença instituiu um passo importante a favor da educação das minorias étnicas.

Alguns organismos oficiais promoveram projectos de educação intercultural, nomeadamente em 1990 a divisão geral dos ensinos básico e secundário em cooperação com a Direcção Regional de Educação de Lisboa desenvolveram um projecto designado “A escola na dimensão intercultural (PEDI)” (idem).

O Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, que mais tarde, adoptou a designação de Secretariado Entreculturas foi criado em 1991 para responder às novas realidades das escolas portuguesas. A partir de 1993/94, este iniciou o denominado “Projecto de Educação Intercultural” que foi desenvolvido em duas fases: a primeira abrangeu 30 escolas, nos anos lectivos de 1993/94 e 1994/05 e a segunda, 52 escolas, nos anos lectivos de 1995/96 e 1996/07. De certo modo, este projecto contribuiu, para pôr em prática os objectivos consignados na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do

Sistema Educativo. O seu desenvolvimento mostrou que a educação intercultural não pode ser apenas uma preocupação dos professores, mas terá que ser de toda a comunidade educativa.

A avaliação deste projecto considerou que este melhorou as relações interpessoais, interétnicas e a auto-estima, ou seja, contribuiu também para que em muitas escolas portuguesas hoje, se desenvolva uma educação atenta aos problemas multiculturais.

Como diria Alaiz (1998), apesar do projecto a médio prazo não mostrar grandes resultados, especialmente pela indefinição relativamente às finalidades da educação intercultural, deu-se um passo fundamental, uma vez que, os actores educativos foram alertados para a problemática da interculturalidade nas escolas (citado por Ferreira, 2003: 98).

No Ministério da Educação, o Departamento do Ensino Básico, reconhece a necessidade de: acolher melhor os alunos de origem estrangeira e os nacionais com vivências socioculturais diferentes; facultar o ensino do português como língua não materna; promover processos para desenvolver a auto-estima e a auto-imagem dos “diferentes”; promover a partilha de conhecimentos, valores e culturas (ibidem, p.100)

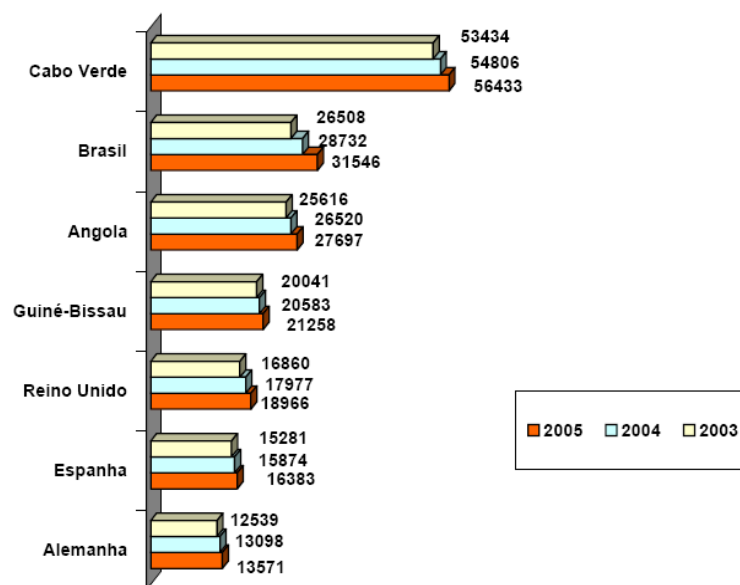
A educação intercultural apresenta-se como uma via educativa que tem por objectivo desenvolver as potencialidades do indivíduo, de modo a ampliar as potencialidades da pessoa e as relações entre indivíduos, grupos e nações. Assim, deve contribuir para uma maior integração e um melhor desempenho escolar.

Na educação intercultural toda a comunidade educativa deverá colaborar, nomeadamente parceiros sociais locais, incluindo mediadores culturais e linguísticos, universidades e escolas superiores de educação; os CAE; as DRE; o DEB; o Secretariado Entreculturas e outros.

## **8.2- O Sistema Educativo Português e o respeito pelo “outro”**

Portugal nas últimas décadas, como já referimos anteriormente, passou também a ser um país de imigração, acolhendo populações provenientes dos cinco continentes: África, América, Ásia, Europa e Oceânia (embora este último, esteja representado apenas por 553 pessoas, como se pode ver através das autorizações de residência (2004). Populações muito diferentes a nível social, económico e cultural e com diversas razões para procurarem Portugal.





Fonte: Relatório Estatístico do SEF, 2005

**Figura 3.3 - Nacionalidades mais representadas (2003-2005)**

Os movimentos de democratização que têm caracterizado a história de Portugal e da Europa e a institucionalização da escolaridade obrigatória modificaram a população que frequentava a escola. Esta instituição passou também a caracterizar-se pela diversidade económica, social e cultural.

A escola confrontada com esta nova realidade viu-se obrigada a desempenhar novos papéis, entre os quais se destaca, o de ajudar a construir uma sociedade mais democrática, garantindo uma igualdade de oportunidades aos diferentes grupos, seja qual for a diferença que detenham. Recentemente, devido ao reconhecimento internacional e nacional de que as sociedades são cada vez mais multiculturais e que predomina a diversidade, o ensinar a viver juntos e com o “outro” torna-se um dos principais objectivos da Escola.

Cada indivíduo possui uma cultura intercultural, na medida em que pertence a diferentes grupos (religião, género, estatuto socioeconómico...), cada um deles é pois portador de uma micro-cultura.

O capital resultante da diversidade constitui, segundo Leite (2002), uma concepção humanista da Educação e uma relação pedagógica que a entende como mediadora entre culturas, sendo a escola a provocar mudança em todos os domínios sociais. De acordo com esta autora, a educação, num mundo de globalização e de diversidades, deverá recorrer a estratégias interactivas que permitam a cada um conhecer-se e conhecer os outros.

Nas últimas décadas do século XX, Portugal passou por transformações significativas para a vida dos seus cidadãos, tais como a instauração da democracia em 1974, a entrada na Comunidade Europeia em 1986 e também o fenómeno da globalização.

A constituição da República Portuguesa ao consagrar o princípio da igualdade de oportunidades institui a primeira referência à multiculturalidade, embora não a mencionando explicitamente. No capítulo III, no domínio da educação, ao referir que:

*Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (art.º 74.1);*

*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 (art.º74.2).*

Contudo, a multiculturalidade, só a partir do final dos anos 80, começou a fazer parte dos discursos de políticos, professores e investigadores e só em 1991 foram tomadas as primeiras iniciativas legislativas de carácter multicultural (Cardoso, 1996: 23).

Embora, a Lei de Bases do Sistema Educativo, como já referimos, não contenha uma vertente multicultural explícita, permite variadas interpretações em função das ideologias e dos interesses do observador, assegura o direito às diferenças e aponta caminhos à sua salvaguarda, para uma efectiva equivalência das oportunidades educativas - Artº 3, alínea 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"*.

A comunidade educativa - docentes, organismos governamentais e associações - têm vindo a desenvolver nos últimos anos esforços no sentido de melhor conhecer a realidade demográfica e social da sua Escola, bem como a procurar melhorar o seu desempenho face a uma nova situação que a formação inicial de professores não conseguiu prever.

Deste modo, o Ministério de Educação tem implementado diversos projectos interculturais, em escolas com forte presença de minorias étnico-culturais e certas medidas governamentais foram tomadas nos últimos anos, de forma a criar campo de manobra no combate contra o insucesso escolar e a exclusão de certos grupos da população escolar, por exemplo, a criação dos territórios de intervenção prioritária e a regulamentação dos currículos alternativos e, mais recentemente, a proposta de gestão flexível dos currículos do ensino básico (Xavier, 2004).

As mudanças demográficas ocorridas no sistema educativo português, devido à distante realidade escolar, como avalia o autor referenciado anteriormente, não necessitam apenas de uma actualização legislativa. Será também importante apostar na renovação da formação do pessoal docente, na alteração curricular geral que abarque as áreas disciplinares, os programas, as metodologias do ensino-aprendizagem e os próprios materiais didácticos. Contudo, os aspectos escolares formais não são suficientes, dado que o problema mais difícil de resolver, no que respeita à inserção social das minorias étnico-culturais, diz respeito aos factores culturais, pelo que exige uma política interministerial organizada. Deverá haver uma política de educação intercultural que promova a educação intercultural de todos os cidadãos, ao mesmo tempo que garanta a especificidade dos planos educativos para estrangeiros residentes, imigrantes e populações ciganas.

Os especialistas apontam como programas urgentes de integração dos grupos minoritários, a garantia de residência a estrangeiros e o seu reagrupamento familiar, bem como o de imigrantes e refugiados; a diminuição (pacífica) da imigração ilegal; o acesso à cidadania do país acolhedor ou à dupla cidadania; o acesso ao emprego e a habitação digna; uma legislação dos direitos e deveres dos imigrantes; a promoção da criação de associações de imigrantes activas (idem).

Apesar do conteúdo expresso nestes artigos consagrar o direito à igualdade perante o ensino e da adesão de Portugal à Comunidade Europeia, em 1986, levar à adopção de recomendações de directrizes relacionadas com publicações sobre educação intercultural, verifica-se que a realidade portuguesa está longe do verdadeiro ideal consagrado na sua Constituição e das teorias interculturais defendidas, pois a perspectiva social e educativa que vigora afasta-se do verdadeiro interculturalismo, uma vez que muitas das crianças continuam a não ter as condições necessárias e proporcionadoras de sucesso escolar.

Não obstante o discurso intercultural teoricamente defendido, a sociedade portuguesa foi até aos anos 90, maioritariamente assimilacionista, o que se reflectiu nas práticas pedagógicas, nos currículos, nos manuais escolares e nos níveis de aproveitamento dos alunos, mantendo-se "as desigualdades de circunstâncias dentro do sistema que impedem idênticas chances de sucesso escolar a todos os alunos" (Cardoso, 1996, p. 12).

Alicerçados na teoria ideológica intercultural e conscientes da «abertura» legislativa à diversidade cultural e da necessidade de mudança, professores, educadores e representantes da comunidade, expressam às entidades governamentais as suas preocupações relativamente às implicações que a indiferença perante a diversidade cultural poderia acarretar para o sistema escolar e social e pressionaram-nas no sentido da obtenção de respostas. Foi neste contexto que em 1990 vários departamentos do Ministério da Educação promoveram o Projecto Educação em Dimensão Intercultural - PEDI - um projecto inovador e destinado a grupos de culturas minoritárias existentes em Portugal. Este projecto foi aplicado em determinadas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde predominavam alunos de origem cigana e africana, com o intuito de: legitimar a presença de minorias escolares na escola; abolir a discriminação e o preconceito; fomentar a utilização de novas estratégias de ensino/aprendizagem que possibilitassem a continuidade cultural entre a escola e a família; promover conhecimentos a nível da linguagem oral e escrita e de criar condições psico-pedagógicas propiciadoras da igualdade de acesso e de sucesso escolar.

Resultantes da aplicação do PEDI surgiram publicações que espelham as práticas culturais dos grupos minoritários envolvidos e contêm orientações de práticas educativas.

Foi também a partir dos anos 60, com a crescente preocupação com a educação de um público escolar muito heterogéneo, que a interacção professor/aluno, começou a ser considerada de extrema importância na educação e na superação das discriminações sociais.

Dada a diversidade social contemporânea, a crescente interdependência internacional e as desigualdades sociais, étnicas e culturais existentes na população escolar, tomou-se imprescindível que os professores que lidam diariamente com crianças provenientes de diferentes meios, se consciencializem da relevante importância do papel que desempenham e procurem adequar-se

pedagogicamente aos alunos com os quais interactuam, promovendo um ensino estimulante, democrático e eficaz que fomente a igualdade de oportunidades.

É isto, de resto, o que defende Cardoso (1996) ao considerar ser fundamental que os professores tenham consciência da importância do seu papel nesta tarefa e da necessidade de criarem condições mais favoráveis para todos os alunos.

## 9. O Professor e a diversidade cultural

*O homem não se pode tomar homem senão pela educação.*

Kant, (1989)

### 9.1- O papel do professor

No que diz respeito à formação de professores, a problemática da educação intercultural começou a ser incluída no currículo de formação inicial (por vezes é abordada), também no de formação contínua e a nível de pós-graduações. Os vários organismos não governamentais, como por exemplo OIKOS, Movimento SOS Racismo e também Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI) têm promovido actividades de formação nessa área, bem como a Universidade Aberta.

Apesar das limitações multiculturais da Lei de Bases e do Currículo Nacional para o Ensino Básico, a educação foi o sector pioneiro em iniciativas formais em relação às minorias.

Cardoso (1996) afirma que a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Socoprem) foi a primeira medida política concreta com objectivos expressamente multiculturais (ME 63/91 de Março de 1991).

Este autor refere ainda que devido à fraca expressão multicultural nos princípios organizativos do sistema educativo, do currículo nacional e dos programas das disciplinas, só serão possíveis abordagens multiculturais do currículo, se o professor for sensibilizado e formado nesse sentido.

Tendo em conta os desafios impostos por uma sociedade multicultural e consequentemente por uma escola cada vez mais heterogénea, os professores

têm obrigatoriamente que assumir a diversidade, adoptar uma atitude aberta e não impor comportamentos universais esquecendo o contexto cultural de cada um.

O professor monocultural vê a diversidade cultural como um obstáculo e assim, reconhece as diferenças e centra-se essencialmente nessas, sem reflectir e aumentar o conhecimento sobre a realidade que o rodeia; aplica estratégias ineficazes e com esta postura terá cada vez mais dificuldade em gerir a sala de aula e em comunicar com os seus alunos.

O professor multicultural deve olhar a sua turma como um conjunto de elementos diferentes uns dos outros, mas que se interrelacionam e interagem entre si. O professor deve incentivar a troca com os restantes professores relativamente a materiais de aprendizagem e às próprias metas educativas. É importante que o professor saiba que os modelos e estratégias de ensino disponíveis para alcançar metas de aprendizagem multicultural, incluem a aprendizagem cooperativa e a resolução de problemas na comunidade e que o sucesso da sua actuação depende da sua capacidade de reflexão, de abertura ao “outro” e de aposta na mudança pessoal (Miranda, 2004: 27).

A escola multicultural segundo Ouellet (1991) implica que o professor esteja determinado a reflectir, a investigar e a motivar-se a si e aos outros, designadamente ao:

- aprofundar conhecimentos sobre alguns conceitos fundamentais: cultura, etnicidade, identidade no contexto da modernidade e da “pós-modernidade”, cidadania democrática;
- identificar os obstáculos às relações interculturais, nomeadamente o preconceito, a discriminação, o racismo;
- compreender a dinâmica da exclusão social e da marginalização e também dos obstáculos à igualdade de oportunidades;
- reconhecer os obstáculos à comunicação intercultural, desenvolver competências de bom comunicador e ter consciência de como o “outro” pode perceber o seu comportamento;
- estabelecer a comunicação e incentivar o clima de cooperação na sala de aula, ou seja, deve promover uma boa relação pedagógica;
- procurar incentivar a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de reflexão e de auto-avaliação de cada aluno, a nível das práticas pedagógicas.

Mais do que o resultado da aplicação de saberes e competências, a educação multicultural deve, em primeiro lugar, ser a consequência de atitudes do professor, com vista a promover o princípio da igualdade de oportunidades educativas. O discurso de alguns professores, que dizem dispensar o mesmo tratamento a todos os alunos, sem atenderem às diferenças sociais ou culturais, reflecte contradições no seu entendimento da igualdade. Estes professores respeitam o princípio da igualdade e da individualidade entre os seus alunos apenas formalmente, já que ignoram o facto de esse significado de igualdade ser realizado num contexto organizacional, curricular e social que favorece a maioria, no que respeita aos processos e aos produtos das aprendizagens, assim como ao impacto e reconhecimento sociais desses produtos. Estas perspectivas constituem dogmas profissionais incompatíveis com políticas orientadas para responder às necessidades de grupos de alunos, definidos em termos da sua “raça”, género ou classe (Souta, 1997; Vieira, 1999).

Em contrapartida, a consciência da existência de enormes desigualdades no acesso à educação também pode paralisar a acção do professor, caso ele não olhe para essas diferenças como algo de positivo, que vale a pena valorizar. O professor não pode manifestar impotência e ficar à espera que a sociedade mude, aliás, porque um dos seus deveres, pensamos nós, é criar oportunidades para que todos aprendam, porque todos têm esse direito – o direito à igualdade de oportunidades na procura do saber.

Como refere Cécile Ladjali, professora a leccionar numa escola suburbana e multiétnica de Paris, no seu livro *“O elogio da transmissão: o professor e o aluno”* (Steiner e Ladjali, 2005: 49) *“os alunos merecem tudo, salvo a indiferença”*. Desta forma, arriscamos também defender, que um dos principais desafios para o professor do século XXI seja o seu empenho constante para permitir que todos os seus alunos tenham igualdade no acesso ao conhecimento independentemente da sua “raça”, cultura, nível social ou religião.

É necessário admitir que a extensão dos programas e as cargas horárias das disciplinas, o *stress* das provas e dos exames não são compatíveis com a preparação e a realização permanente de aulas numa perspectiva da educação intercultural e dos direitos humanos. Assim, consideramos que será preferível escolher um ou outro tema específico e explorá-lo com os cuidados e o rigor técnico indispensáveis.

De acordo com Cardoso (1994), uma abordagem multicultural do currículo não pode ser compatível com o tratamento ocasional de aspectos referentes às culturas das minorias (como, por exemplo, no Natal ou em dias internacionais): as práticas pontuais e descontextualizadas podem ter efeitos nulos, ou mesmo, negativos.

O acto pedagógico deve ser orientado por objectivos precisos, os professores só com boa vontade e esforço, poderão não levar a bom termo a tarefa da educação intercultural, uma vez que podem cometer erros técnicos e pedagógicos obtendo resultados opostos aos que pretendiam, nomeadamente fomentar estereótipos e preconceitos étnicos e culturais entre os alunos e os seus familiares.

A educação intercultural é, hoje em dia, uma área das Ciências da Educação que já dispõe de avanços científicos que permitem a adopção de práticas pedagógicas adequadas em contexto de aula: a formulação de objectivos, a definição de estratégias (estas devem ser específicas para estes casos e devem atender às características étnicas e culturais dos grupos diferenciados, pelo que é muito vantajoso para o professor receber orientações concretas de forma a lidar com a diversidade), a escolha de materiais didácticos, tudo passa pelo conhecimento de uma metodologia de trabalho que só a formação específica permite adquirir.

Essa formação pode ser obtida através da leitura de obras da especialidade ou, preferencialmente, pela frequência de acções de formação, cursos formais ou seminários realizados nesse âmbito.

O professor empenhado activamente numa educação intercultural, como defende Amaral (1994) deverá tentar criar estratégias que promovam, entre todos os alunos, o desenvolvimento de um(a): forte sentido de identidade; sentimento de segurança e situação de igualdade entre todos, face ao sucesso.

As concepções educativas perante a multiculturalidade e as respostas que a instituição escolar tem dado às características das populações que a frequentam têm variado ao longo do tempo e de país para país. São influenciadas por movimentos sociais e posições ideológicas que se situam de modo diferente face à questão da igualdade de oportunidades e que atribuem diferentes papéis à escola e aos agentes educativos.



A crença de que a educação escolar é um factor importante no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo potencia a igualdade e faz com que muitos defendam uma educação, que dê resposta à diversidade.

A educação tem um papel prioritário na formação da nossa personalidade, na mudança de mentalidades e atitudes face à realidade. O fenómeno social da inter/multiculturalidade reproduz-se na escola abrangendo precisamente a faixa etária em que se aprendem e ensaiam os comportamentos e as atitudes sociais e de cidadania futuras. É, portanto, na escola que primeiro se convive formalmente com a situação de multiculturalidade.

Em Portugal, a presença de uma diversidade cultural e étnica, já vem dos contactos iniciados no século XV com os Descobrimentos, encontraram-se povos com diferentes costumes, religiões, aspectos e cores de pele. A sociedade ocidental viveu durante séculos a considerar os africanos inferiores, primeiro com a escravatura e posteriormente mantendo a representação do indígena como um ser ignorante, "selvagem" e rude, que era necessário "educar" e civilizar para fazer dele um cidadão prestável (cf. Cortesão e Pacheco, 1993).

Com a queda da Primeira República e a implantação do Estado Novo que se lhe seguiu, com base no "mito de homogeneidade" e da universalidade portuguesa, ignorando a cultura e os conhecimentos locais das províncias ultramarinas, o governo de Salazar impôs a todo o sistema educativo uma orientação marcadamente etnocêntrica, "declaradamente assimilacionista, bem expressa no multiculturalismo conservador da educação escolar colonial" (Leite, 2002: 139).

Apesar das modificações trazidas pela revolução de 25 de Abril de 1974, ainda continuam a subsistir representações negativas dos povos das ex-colónias, embora em menor escala, e os problemas de discriminação social e racial continuam a existir (Cortesão, 2001).

Actualmente, a nossa população escolar é constituída por grande diversidade cultural, conta com a presença significativa e crescente de indivíduos com as suas características muito próprias, os seus valores, os seus saberes e os seus problemas.

O acentuado insucesso escolar de algumas minorias da sociedade portuguesa e os problemas de marginalidade e violência na escola têm questionado o sistema educativo e os programas leccionados, que não tem em

consideração a diversidade cultural de alunos e que rejeitam a função educativa global da escola.

Sintetizando, as competências fundamentais do Professor Intercultural são:

**A nível dos conceitos fundamentais:**

- Aprofunda conhecimentos sobre cultura, etnicidade e identidade no contexto da modernidade e da “pós-modernidade”;
- Explora a génese e evolução do conceito de cidadania democrática;
- Compreende a necessidade de ultrapassar o relativismo cultural;
- Identifica os obstáculos às relações interculturais: preconceito, discriminação, racismo;
- Compreende a dinâmica da exclusão social e da marginalização, o ciclo vicioso de culpabilização-vitimização e procura mostrar os obstáculos à igualdade de oportunidades.

**A nível da comunicação/empatia:**

- Aprende a conhecer-se a si próprio, toma consciência do próprio estilo de comunicação e reconhece os obstáculos à comunicação intercultural;
- Assegura-se de que existe comunicação com o outro, reconhecendo que falar a mesma língua não é, por si, condição suficiente.

**A nível da relação pedagógica:**

- Dá tempo para o estabelecimento da comunicação;
- Conhece e respeita o ritmo e o estilo de aprendizagem do outro;
- Manifesta e desenvolve nos seus alunos competências sociais através da prática do dia a dia: saber ouvir, saber participar, resolver conflitos, etc;
- Constrói um clima cooperativo de sala de aula, em vez de individualista ou competitivo;
- Aprecia o trabalho e o esforço do outro sabendo evitar que esse *feedback* seja interpretado como controlo e, logo, desencadeador de dependência;
- Encoraja o sentimento de auto-eficácia.

### **A nível das práticas pedagógicas:**

- Aumenta (porque é autónomo) o nível de autonomia dos alunos, reconhecendo-lhes iniciativa e responsabilidade, capacidade de reflectir e organizar a sua própria aprendizagem;
- Estabelece relações de cooperação;
- Participa e incentiva a participação dos alunos;
- Privilegia trabalho de projecto, investiga e promove uma 'cultura' de investigação;
- Encontra formas de colaboração com pais e comunidade em geral;
- Auto-avalia a sua acção, incentiva práticas de auto-avaliação junto dos alunos e cria as metodologias e instrumentos adequados para o fazer.

(adaptado de Ouellet, 2001)

## PARTE II -Estudo Empírico

### Introdução

Desde muito cedo vários investigadores debruçaram-se sobre o tema dos preconceitos existentes na sociedade. Um dos primeiros foi Allport (1954) que, como já foi referido no enquadramento teórico (parte I) definiu o preconceito étnico como " uma antipatia baseada em generalização errada e inflexível. Pode ser sentido ou exprimir-se. Pode dirigir-se a um grupo como um todo, ou a um indivíduo por ser membro desse grupo" (citado por Neto, 1998, p.507).

Citando Ashmore (1970) o preconceito é "uma atitude negativa em relação a um grupo definido socialmente e em relação a qualquer pessoa percebida como sendo membro desse grupo" (ibidem, p.508)

Também a presente investigação incide sobre os preconceitos etnoculturais dos alunos Portugueses a frequentarem, no ano lectivo de 2006/07, o 5º e o 9ºano de escolaridade, em três estabelecimentos de ensino Portugueses.

Ao longo das pesquisas bibliográficas que fomos efectuando, constatámos que a maior parte dos estudos alusivos à escola e às minorias étnicas focam principalmente questões de sucesso/insucesso escolar e de indisciplina. As investigações realizadas no âmbito das representações, ou seja, da imagem que temos do outro, centram-se, sobretudo na análise de atitudes de indivíduos adultos.

Actualmente, o acesso a uma informação estruturada chega até cada um de nós cada vez mais cedo, quer através da escola, quer dos *media*. Decerto, isso influenciará as representações e conseqüentemente os preconceitos e atitudes de cada indivíduo. Assim, consideramos que trabalhar este aspecto do ponto de vista das crianças e dos adolescentes, ajudar-nos-á a conhecer e a compreender as suas atitudes face ao "outro" diferente.

Relativamente às faixas etárias escolhidas para o estudo (entre os 9 e os 16 anos), pensamos que poderiam ter um valor prospectivo acrescido. Visto tratar-se de uma população muito jovem a sua esperança média de vida será supostamente maior e serão estas crianças e jovens os protagonistas das possíveis mudanças futuras, para além de que, nos permitirá surpreender tão cedo quanto possível, eventuais transformações, inovações e mudanças, de que as gerações jovens podem ser as portadoras iniciais.

A parte II deste trabalho é constituída por **dois capítulos**:

**IV- Metodologia; V- Tratamento e análise de dados** e por fim as **Conclusões e reflexões finais**.

Nestes capítulos apresentaremos os objectivos do estudo, as hipóteses formuladas, a caracterização sucinta da população inquirida e dos meios onde se insere, as variáveis independentes e dependentes do estudo, o instrumento de análise utilizado e os procedimentos seguidos na sua aplicação. Seguidamente, serão dados a conhecer os resultados das várias análises estatísticas elaboradas e por fim, os mesmos serão discutidos.

**O objectivo desta investigação** é analisar alguns aspectos relativos às dinâmicas intergrupais dos alunos Portugueses, enquanto grupo nacional, em relação a outros grupos diferentes do seu, étnica e culturalmente.

A análise centrou-se num vasto conjunto de indicadores que procuram operacionalizar aspectos relevantes para as relações intergrupais. Enumeraremos alguns deles: contacto com os *exogrupos*; comparação intergrupar; estereótipos; preconceitos e atitudes face aos estrangeiros em geral e aos *exogrupos* do estudo em particular: brasileiros, cabo-verdianos, ucranianos e chineses; grau de informação que possuem sobre os grupos e predisposição que demonstram para mudar a sua atitude para com eles, entre outros.

O estudo assenta na análise de várias dimensões em vários pressupostos, nomeadamente nas representações/imagens que os alunos possuem dos outros enquanto estrangeiros, nas que têm de si próprios, enquanto indivíduos integrados numa sociedade (meio onde se movimentam diariamente) e num grupo mais alargado que os integra a todos, os Portugueses.

Estas imagens que os indivíduos detêm de si próprios e dos outros nem sempre são veiculadas de forma autêntica, uma vez que, apesar do instrumento de recolha de informação escolhido ser o inquérito por questionário e de ter sido totalmente garantida a confidencialidade das respostas dadas, os participantes, por vezes, procuram transmitir uma imagem positiva de si mesmos, não demonstrando intolerância de forma clara, de acordo com as regras que supostamente lhes foram transmitidas como sendo socialmente correctas. No entanto, procuraremos identificar essa intolerância (preconceito subtil) com itens particulares do questionário.

A partir da pesquisa bibliográfica e dos estudos referidos na parte I deste trabalho, partimos do pressuposto de que os alunos têm diferentes representações das minorias étnico-culturais e que estas diferem consoante as representações pré-adquiridas (estereótipos) ao longo da vida.

A imagem que criamos do “outro” é influenciada pela vivência quotidiana de cada indivíduo, pelo meio onde este se insere e pelas suas características pessoais, ou seja, as representações e os estereótipos que possui relativamente ao “outro”, influenciam as suas atitudes para com ele, deste modo, cada indivíduo é influenciado por diversas variáveis independentes (o sexo, a idade, o meio geográfico e socioeconómico onde se insere,...) e dependentes (os estereótipos dos alunos relativos aos *exogrupos*, a comparação intergrupar em termos de grau de inferioridade e em termos de grau de semelhança, a auto-avaliação em termos de racismo, entre muitas outras).

Para além do meio geográfico e tendo em conta a revisão bibliográfica efectuada, optaremos ainda por conciliar com este aspecto, o meio socioeconómico. Deste modo, para analisar os preconceitos etnoculturais dos alunos pertencentes a um nível socioeconómico médio e médio – alto, inquirimos os alunos de um dos colégios particulares, mais caros do meio urbano, “Escola B”. As outras duas escolas, A e C, são frequentadas por alunos de nível socioeconómico médio - baixo.

A preocupação com a variável socioeconómica deriva do facto de considerarmos que esta poderá influenciar os resultados, ou seja, poderá interferir no grau de preconceito etnocultural dos alunos. Se por vezes os estereótipos mais negativos são manifestados por indivíduos de nível socioeconómico mais baixo, não nos podemos esquecer que em sociedades que defendem ideologias racistas, os indivíduos de níveis superiores julgam-se por vezes defensores desse regime, por exemplo na Alemanha nazi muitos dos adeptos do regime eram precisamente os intelectuais.

**No capítulo IV - Metodologia**, o processo de elaboração do questionário baseou-se em autores como Quivy e Campenhoudt (1997); Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998); Judith Bell (2004) e Manuela Hill e Andrew Hill (2005).

As questões elaboradas basearam-se não só no quadro teórico de referência, como também no nosso conhecimento do objecto de estudo – o preconceito das crianças/adolescentes em relação ao “outro” diferente de si, a

nível etnocultural, uma vez que somos confrontados com essa realidade diariamente no exercício da nossa actividade profissional, ou através de algumas conversas informais com os nossos alunos e também nalguns questionários já testados, nomeadamente os dos investigadores Miranda (1994, 2002) e Pettigrew e Meertens (1995).

Através do trabalho exploratório inicialmente realizado, escolhemos os itens considerados mais relevantes e construímos o referido questionário, que foi previamente testado. Esse pré-teste foi feito a uma amostra de 50 alunos, numa escola com características semelhantes, às das escolas escolhidas para realizar a investigação - Escola Básica 2,3 de Pontével, no concelho do Cartaxo;

Após aplicado o pré-teste nesta amostra, o questionário foi sujeito a algumas alterações, não só a nível do vocabulário utilizado, como também na própria organização de várias questões, de forma a adequá-lo, o mais possível, à faixa etária das crianças/jovens a quem se destinava. A versão reformulada do questionário foi aplicada à amostra previamente seleccionada.

Simultaneamente à aplicação dos questionários foram recolhidas informações, a fim de caracterizarmos sucintamente a comunidade escolar envolvida nesta investigação, dados esses que serão indispensáveis para interpretar os resultados obtidos que apresentaremos e discutiremos no **capítulo V – Tratamento e análise de dados**.

Inicialmente fizemos a caracterização das três escolas alvo do estudo e optámos por analisar diversos documentos que as regem, nomeadamente, o Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, o Projecto Curricular de Escola, o Plano Anual de Actividades e o Regimento Interno.

Seguidamente, apresentamos o tratamento e análise dos dados recolhidos e a discussão dos resultados obtidos, a partir das secções do próprio questionário e seguindo a análise dos mesmos, numa perspectiva geral e intercultural. Tendo sempre por base a fundamentação teórica e a análise de dados recolhidos.

Na **Conclusão e Reflexões finais** faremos uma reflexão sobre os dados obtidos no trabalho de campo e apresentaremos algumas conclusões.

## Capítulo IV - Metodologia

### 1- Objecto de investigação

O estudo decorreu em três escolas da Direcção Regional de Educação de Lisboa <sup>10</sup> (DREL) que apresentam características distintas, não só a nível geográfico (duas localizam-se no meio urbano e uma no meio rural) como também a nível socioeconómico (duas pertencem ao ensino público e outra ao privado). A população - alvo deste estudo são os alunos de nacionalidade portuguesa, a frequentar o 5º ou o 9ºano de escolaridade, nestas escolas.

#### 1.1-Definição do problema de investigação

Esta investigação decorreu no âmbito da área das Relações Interculturais e a sua problemática assenta em torno do seguinte tema: *Preconceitos etnoculturais: meio rural e meio urbano. Contributo para a Educação Intercultural*

A **pergunta de partida** que serviu de fio condutor e orientou este estudo foi a seguinte:

***Quais as diferenças a nível de atitudes e preconceitos etnoculturais entre os alunos, do meio escolar rural e do meio escolar urbano?***

#### 1.2- Questões e objectivos da investigação

A pergunta de partida pode ser dividida em várias questões, de modo a torná-la mais clara e objectiva:

- ♦ Quais as atitudes dos alunos de nacionalidade portuguesa em relação ao “outro” diferente, étnica e culturalmente?
- ♦ O contacto permanente com uma maior diversidade cultural tem influência nos estereótipos dos alunos?

---

<sup>10</sup> DREL- Direcção Regional de Educação de Lisboa



- ♦ Quais os preconceitos etnoculturais predominantes no meio escolar rural? E no meio escolar urbano?
- ♦ Qual a importância das seguintes variáveis no grau de preconceito dos alunos: Género, idade, nível socioeconómico e cultural, contacto com indivíduos de diferentes culturas, ter ou não visitado, residido ou ter a residir familiares no estrangeiro.
- ♦ Qual será a positividade/negatividade dos estereótipos destes alunos relativamente aos diferentes grupos étnicos e culturais?
- ♦ Os alunos valorizam ou desvalorizam mais, os grupos que perspectivam como tendo maiores diferenças em relação ao seu?

Tendo presente a definição de hipótese segundo Verma e Beard (1981, citados por Bell, 2004: 39):

Uma proposição hipotética que será sujeita a verificação ao longo da investigação subsequente. Pode também ser vista como um guia para o investigador, na medida em que representa e descreve o método a ser seguido no estudo do problema. Em muitos casos, as hipóteses são palpites do investigador sobre a existência de relações entre variáveis.

As hipóteses fazem afirmações sobre as relações entre as diferentes variáveis e fornecem ao investigador uma linha de orientação para o trabalho. Estas pressupõem alguma diferença entre o ideal e o real, relativamente aos estereótipos/preconceitos de cada aluno.

Estas hipóteses surgiram na sequência da consulta bibliográfica realizada e na análise de algumas dissertações, sobre este tema. Procuraremos confirmá-las ou infirmá-las, através das respostas obtidas ao questionário que efectuamos.

### **1.3- As hipóteses desta investigação são:**

- 1- Os alunos dos meios rural e urbano apresentam diferenças relativamente ao preconceito.

2- Os alunos do 5ºano são menos preconceituosos (menor idade/menor preconceito).

3- Os alunos que já tiveram contacto com estrangeiros são menos preconceituosos.

4- A relação entre o nível socioeconómico e o grau de preconceito é proporcional, ou seja, a níveis socioeconómicos mais elevados correspondem também níveis de preconceito mais elevados e vice-versa.

5- Quanto maior a diversidade cultural na escola e no meio envolvente, menor será o preconceito.

6- Actualmente o preconceito/racismo manifesta-se essencialmente de forma subtil e não de forma flagrante.

7- Os dois géneros apresentam diferenças a nível do preconceito.

A diversidade cultural assume um papel de destaque na sociedade actual, especialmente na área da educação. A variedade nas escolas é cada vez mais notória, quer a nível cultural, étnico e linguístico, quer também em termos de necessidades educativas e de competências dos alunos.

Num contexto de sala de aula cada vez mais diversificado, o professor tem um papel importante não apenas como mediador, mas especialmente como agente impulsionador de regras de convivência, cooperação e respeito pela diferença. Toda a comunidade escolar deve cooperar para que cada criança ou jovem se sinta num ambiente ajustado às suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Atendendo, à situação actual da sociedade portuguesa e especificamente à da nossa população escolar, este estudo empírico visa:

- ♦ Identificar possíveis estereótipos/preconceitos dos alunos relativamente a grupos cultural e etnicamente diferentes do seu;

- ♦ Clarificar a diferença entre "preconceito flagrante" e "preconceito subtil",

termos criados por Pettigrew e Meertens (1995) e postos em prática no contexto português por Jorge Vala (1999), entre outros;

- ♦ Reconhecer casos em que o preconceito existe mas de forma latente ("preconceito subtil");
- ♦ Estimular a reflexão sobre este tipo de preconceito, de modo a podermos (dentro das nossas limitações e de modo fundamentado) modificar atitudes que o manifestem;
- ♦ Perceber até que ponto a diferença é verdadeiramente aceite e respeitada;
- ♦ Analisar a influência que as variáveis independentes, como sexo, meio geográfico envolvente, idade, situação socioeconómica, entre outras, têm nas atitudes de cada indivíduo, ou seja, na construção dos seus estereótipos e preconceitos;
- ♦ Reflectir sobre a importância da diferença, mostrando que esta não tem obrigatoriamente que ser negativa, mas pelo contrário, quando partilhada, poderá ser benéfica para o grupo minoritário e para o maioritário;
- ♦ Evidenciar a importância da educação intercultural como meio de divulgação, aceitação e valorização de diferentes culturas;
- ♦ Promover o diálogo, o debate de ideias, a cooperação e a socialização das crianças/jovens, fomentando a curiosidade pelo outro, pelo diferente e desmistificando estereótipos e preconceitos.

## **2- Justificação do estudo**

A importância deste trabalho de investigação prende-se com a situação actual a nível mundial, ou seja, o fenómeno da globalização que vai marcando para além das actividades económica e tecnológica, outras áreas da actividade humana. A actualidade caracteriza-se pelo derrubar de novas fronteiras entre países e pessoas, pela organização de novos reagrupamentos políticos e económicos e também pelo aumento de nacionalismos, xenofobia e racismo.

Vivemos numa sociedade onde a diversidade é cada vez maior e a escola espelha essa situação e denuncia a sociedade onde se insere, pois o seu espaço tomou-se multicultural e o seu empenho é cada vez maior na diminuição do fosso da desigualdade entre grupos.

Os alunos, ao passarem grande parte do dia neste contexto, acabam por ser influenciados por ele, visto aí crescerem e desenvolverem grande parte da sua formação pessoal e social.

A mudança da realidade portuguesa, nomeadamente a nível do aumento dos alunos oriundos de comunidades minoritárias (80% dos alunos de algumas escolas na periferia de Lisboa estão nestas condições) impele-nos a reflectir sobre o papel da escola na educação das novas gerações, dos grupos majoritários ou minoritários.

A escola é um dos lugares privilegiados para ajudar as crianças e os jovens a encontrarem as suas referências para a vida no mundo de hoje, é mesmo um espaço de ensaio onde cada um e todos poderão ir definindo modos de estar, de ser, de viver e conviver, de sentir e interpretar contextos, opções, relações e caminhos. É um espaço que deve aproximar o homem do “outro”, ajudando-o, desde a infância, a encarar o seu semelhante de acordo com valores como a justiça, a liberdade e a igualdade. Assim, consideramos que a tarefa actual da escola não é, como em tempos mais remotos, procurar igualizar os alunos, mas sim reconhecer e aceitar as diferenças e integrá-los numa sociedade multicultural.

A democratização do acesso à escola vê-se confrontada, por um lado, com a uniformização e, por outro, com a pluralidade. Na escola, para além das diversidades individuais estão também presentes as diversidades culturais e sociais. Estas últimas poderão dar origem a diferentes expectativas face à escola e ao saber, ao mundo e à vida, ou mesmo ao futuro.

Para que a educação intercultural aconteça e se promova uma igualdade de oportunidades educativas, torna-se necessário e urgente que os educadores de hoje, integrem nas suas práticas pedagógicas procedimentos de educação multicultural e possuam um conhecimento dos múltiplos factores para poderem agir sobre eles. Entre estes, pode referir-se a representação social das crianças da escola e da diversidade existente, que em muitos casos determina, não só o investimento que a criança fará para obter sucesso escolar, mas também, o seu relacionamento com colegas e professores e ainda, de maneira mais geral, a

forma como se integrará na sociedade.

A indisciplina e a violência dependem de múltiplos factores relacionados com o aluno, com o professor, com o modo como são partilhados os espaços e os tempos, mas sobretudo com a forma como os vários actores sociais interagem.

A reforma educativa, a revisão dos projectos educativos de escola e a formação de professores podem minimizar problemas futuros. É necessário investir na formação de professores, para que possamos desenvolver um conjunto de conhecimentos, valores, atitudes e competências práticas que contribuam para democratizar as escolas e torná-las verdadeiros locais de ensaio para uma sociedade plural, tolerante e respeitadora da diferença.

É fundamental que cada um, independentemente da sua origem social ou étnica, do seu género ou religião, da sua capacidade ou limitação possa conquistar o seu lugar, mas respeitando sempre o “outro”.

O desafio colocado ao professor passa por conseguir deixar de encarar a heterogeneidade como um problema e passar a encará-la com normalidade e até mesmo como fonte de recursos para um ensino mais rico, aberto e democrático. É preciso que a especificidade de cada cultura seja respeitada enquanto tal. Deste modo, deve haver uma interacção entre todas as culturas e não um assimilar da identidade individual ou grupal.

Estudos no âmbito da interculturalidade, podem, eventualmente, levantar pistas, contribuir para a identificação de alguns problemas e também para despertar para possíveis modos de agir, que permitam minimizar situações de intolerância e de preconceito. Para nós, enquanto docentes e participantes numa sociedade em mudança poderá possibilitar que se abram portas para uma melhor compreensão do “outro”. Como estamos em contacto permanente com estas realidades, possivelmente os trabalhos neste âmbito poderão abrir-nos horizontes e chamar-nos à atenção, para possíveis formas de agir face a comportamentos e estereótipos, uma vez que, enquanto educadores também temos um papel essencial na formação da personalidade dos nossos alunos.

Embora todos os docentes possam ser agentes de mudança de comportamentos e atitudes, no nosso caso particular, o ensino da ciência Geográfica, esta investigação poderá ser de grande relevância, não só pela comparação de mais um indicador, que supostamente contraporá o meio rural ao meio urbano, mas também, uma vez que a Geografia, à semelhança da História,

oferece à educação intercultural um terreno privilegiado.

Para compreender as representações modernas da Europa e a problemática do pluricultural é necessário olhá-las com um novo olhar. Neste sentido preparar os jovens através do ensino da Geografia, levar-nos-á a estudar as territorialidades, as identidades, a diversidade que o termo "Europa" evoca e os problemas e projectos comuns. Para discutir estes assuntos é necessário ultrapassar a perspectiva clássica e articular o ensino da Geografia com o da História, da Antropologia, da Sociologia, isto é, às identidades particulares e aos problemas comuns colocados pelas realidades sociais, económicas, políticas e tecnológicas.

A Geografia, enquanto disciplina, mudou consideravelmente nos últimos anos, tornou-se mais rigorosa na sua análise e paralelamente desenvolveu na educação, uma componente afectiva que permite sensibilizar os alunos para os aspectos culturais doutras sociedades.

A contribuição desta ciência para a educação dos futuros cidadãos europeus, consiste em desenvolver um conhecimento da localização e das diversidades dos meios físicos e humanos na Europa e no mundo, numa tomada de consciência e numa compreensão dos diferentes modos de vida na Europa; num conhecimento dos efeitos, a longo prazo, da integração sobre a economia e a sociedade de cada nação e numa compreensão da interdependência entre a Europa e o resto do mundo.

É fundamental compreender e valorizar as marcas de identidade e respeitar as formas de organização social interna, bem como implicar os próprios actores sociais na resolução dos seus problemas, ajudando-os a clarificar os seus projectos. Esta atitude fará com que se cultive a auto-estima, pois o facto de estar bem enraizado na sua cultura é condição básica para conseguir enfrentar outra e, portanto integrar-se. Embora difícil é também importante intervir ao nível das mentalidades, para romper com a desvalorização das culturas minoritárias.

Uma acção intercultural não deve realizar-se apenas na perspectiva educativa. As componentes político-económica e cultural não podem ser esquecidas, uma vez que o objectivo é mais amplo e aspira promover mudança nas sociedades. Para que existam mudanças duradouras os projectos têm de ser prolongados no tempo, as atitudes e os comportamentos não se mudam de um momento para o outro.

A educação intercultural não pode ser entendida como a solução milagrosa para a complexidade dos problemas educativos, mas deve pretender ganhar potencialidades para alterar uma realidade cultural onde persiste a incompreensão, a intolerância, a xenofobia e o racismo. A tolerância conquista-se com medidas activas de sensibilização e de formação e não com declarações de intenção.

Estudar este fenómeno em Portugal, contribuirá não só para o seu conhecimento científico mas também para a sua utilização prática num esforço de resolução de problemas individuais e sociais, uma vez que variáveis como: classe social, grupo étnico e cultura são fundamentais na formação das imagens criadas não só pelos nossos alunos, mas por todos nós.

### **3- Limitações do estudo**

No desenrolar da nossa investigação deparámo-nos com algumas limitações:

A nossa investigação desenrolou-se em três escolas integradas na DREL, duas no meio urbano e uma no meio rural.

- ♦ Actualmente, o aumento da acessibilidade aproxima os locais mais isolados dos grandes centros urbanos e conseqüentemente de tudo o que lhe está inerente. Assim, de modo geral, as áreas rurais sofrem grandes influências do meio urbano e as características essencialmente rurais, desses mesmos locais de há 20 anos, vão-se atenuando. Optámos por estabelecer contactos com escolas em localidades marcadamente rurais, mais afastadas de Lisboa e ainda com fraca acessibilidade e daí a escola seleccionada localizar-se no interior do país.

- ♦ Locais marcadamente rurais têm um baixo número de habitantes, logo as escolas têm poucos alunos comparativamente às do meio urbano. De modo geral, as que foram contactadas tinham só duas ou três turmas por ano de escolaridade, o que limitou um pouco o número de alunos a inquirir;

- ♦ Associado a este facto, como vários encarregados de Educação não autorizaram os seus educandos a preencher o questionário (numa das duas únicas turmas do 5ºano, nenhum aluno foi autorizado a fazê-lo), o processo de recolha dos dados foi-se arrastando por mais tempo do que o inicialmente previsto;

- ♦ Foi necessário recorrermos a outras alternativas, ou seja, solicitarmos autorização aos encarregados de Educação dos alunos do 6º e 8ºano, para não inviabilizar o estudo por número insuficiente de alunos inquiridos;
- ♦ Na escola de ensino público localizada no meio urbano, a situação repetiu-se essencialmente com os alunos do 5ºano. Contudo, como a escola tem várias turmas de 5ºano, apesar da recolha dos dados ter sido inevitavelmente prorrogada até serem concedidas novas autorizações por parte dos respectivos encarregados de educação, foi mais fácil ultrapassar esse obstáculo e reunir 47 questionários;
- ♦ O período de tempo em que decorreu a investigação tornou-se demasiado curto para pôr em prática todo o projecto, especialmente porque o trabalho de campo se prolongou mais do que o previsto. Nesta investigação, só em meados de Fevereiro (dois meses após a data inicialmente prevista, para a conclusão desta etapa da investigação) conseguimos ter na nossa posse todos os dados para dar início ao tratamento estatístico;
- ♦ Partindo do pressuposto que pretendíamos estabelecer comparações e avaliar quais os *exogrupos* alvo de maiores preconceitos, tornou-se necessário inquirir todos os alunos, relativamente a todos os *exogrupos*. Desta forma, o questionário tornou-se extenso e como se explica na secção 4.4- “Elaboração do instrumento de pesquisa” (vide pág.161) e 4.6 – “Procedimentos na aplicação do questionário”(vide pág.190) foi necessário aplicá-lo em dois momentos distintos, ou seja em duas aulas de Formação Cívica: a primeira parte numa aula e a segunda parte na semana seguinte. Contudo, este limite de tempo antecipadamente previsto (duas semanas para cada turma), por vezes revelou-se impraticável por motivos a que fomos totalmente alheios;
- ♦ A inserção dos dados, o tratamento estatístico e a respectiva análise dos resultados obtidos foi um processo extremamente moroso, por vários motivos, nomeadamente, pelo facto de ser a primeira vez que trabalhámos com este programa de análise estatística, bem como pelo grande número de questionários a tratar e extensão dos mesmos.



## 4- Aspectos metodológicos do estudo

### 4.1- Tipo de estudo

Um trabalho de investigação em Ciências Sociais, como referem Quivy e Campenhoudt (1998), Judith Bell (2004), Humberto Eco (1992), entre outros, obedece a vários procedimentos metodológicos e, segundo estes autores, a escolha entre os diferentes métodos depende das hipóteses de trabalho e das exigências necessárias para a aplicação correcta de cada um.

Em Ciências Sociais a utilização dos métodos quantitativos pode envolver algumas limitações relacionadas com a própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos; estímulos que dão origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis, cujo controlo é difícil ou mesmo impossível, entre outras.

Os objectivos da investigação quantitativa "consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias." (Carmo e Ferreira, 1998: 178).

O processo de investigação segundo a bibliografia consultada, envolve a elaboração prévia de um plano onde se indicam pormenorizadamente os objectivos e os procedimentos, as hipóteses formuladas deverão ser explicativas dos fenómenos e o objectivo final será a generalização dos resultados obtidos a partir da amostra, para a população definida inicialmente.

Porém, se o investigador tiver questões relevantes, ainda sem resposta, ou se considerar as conclusões pouco fiáveis, sentindo necessidade de as comprovar, poderá utilizar, em simultâneo, os métodos qualitativos, uma vez que o instrumento de recolha de informação considerado mais adequado (quantitativo) "oculta" aspectos do comportamento verbal e gestual, por vezes muito reveladores.

A utilização do método qualitativo segundo Reichardt e Cook prende-se com o seu próprio paradigma *"interesse em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua"* (idem).

Quanto à utilização conjunta dos dois métodos, as opiniões dos autores divergem: Smith e Heshusus (1986) salientam que as duas abordagens têm pressupostos diferentes mas Reichardt e Cook (1986) (ibidem, p.183 e 184)

indicam algumas vantagens da combinação dos dois métodos, uma vez que poderão permitir não só uma melhor compreensão do fenómeno, como também conduzir a resultados mais seguros e sem enviesamentos. Patton (1990) (idem) também considera que esta combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos torna a investigação mais sólida.

Atendendo às opiniões de diferentes autores e na tentativa de concretizar o nosso objectivo, a metodologia que parece adequar-se mais a este tipo de investigação, parece ser a quantitativa, uma vez que, o método quantitativo, sendo objectivo permite uma "*medição rigorosa e controlada*". Todavia, de certo modo, combinámos os dois paradigmas (quantitativo e qualitativo), tendo utilizado instrumentos do método quantitativo (questionário, tratamento estatístico, análise e interpretação de dados) e também do método qualitativo (análise documental), observação e registo de algumas atitudes dos alunos...).

#### **4.2-População e amostra**

Esta investigação foi realizada no ano lectivo de 2006/07 com alunos de nacionalidade portuguesa do 5º e 9º anos de escolaridade.

A nossa amostra é constituída por um conjunto de 277 alunos, dos quais 127 são do sexo masculino e 150 do sexo feminino (vide Figuras 5.12 e 5.13, pág. 211). Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos (vide quadro 5.2 pág.212) e distribuem-se por dezasseis turmas, de três escolas pertencentes à DREL mas inseridas em diferentes contextos geográficos (1º rural e o urbano) e socioeconómicos (escolas de ensino público e privado): "Escola A" - concelho de Sintra; "Escola B" - cidade de Lisboa e "Escola C" - concelho de Ourém. Todos os alunos residem nas áreas de influência das respectivas escolas.

As escolas estudadas, foram seleccionadas, tendo por base os pré-requisitos necessários a este estudo, nomeadamente, uma "Escola C" com grande diversidade étnica e cultural, outra com pouca e ainda outra frequentada essencialmente por alunos de classe média-alta. No entanto, este estudo não pode ser generalizável a toda a população escolar portuguesa a frequentar os referidos anos de escolaridade, pois não é suportada por uma amostra estatisticamente representativa. Desta forma, o nosso propósito, resume-se meramente, a aprofundar o conhecimento da imagem que as crianças e jovens têm, não só do

seu grupo (*endogrupo*) como também de outros (*exogrupos*) e averiguar até que ponto o meio envolvente fomentará neles, possíveis atitudes preconceituosas.

Através da recolha de informação estatística junto do ACIME e do Ministério da educação (GIASE<sup>11</sup>) foi possível termos uma visão, a nível nacional, da distribuição das escolas com estas características. Seguidamente, estabelecemos diversos contactos com várias escolas, nas referidas condições. A investigadora entregou/enviou carta de apresentação e descreveu os objectivos do projecto que pretendia desenvolver. As escolas supracitadas foram as que de forma mais célere mostraram disponibilidade para viabilizar este estudo.

Tendo em atenção o tempo disponível e o facto de se tratar de um estudo desenvolvido unicamente por um experimentador, as escolas seleccionadas localizam-se nos dois distritos geograficamente mais próximos da residência da investigadora, Lisboa e Santarém. Este aspecto foi importante, na medida em que facilitou a frequente deslocação até estas, não só no período de recolha de informação para efectuar a caracterização das escolas e do meio envolvente, como também nos dias de aplicação do questionário às diversas turmas.

Na “Escola A” e na “Escola B” as turmas a inquirir foram escolhidas aleatoriamente pelos Conselhos Executivos.

No caso da “Escola C” contactámos todos os encarregados de educação dos alunos dos 5º e 9º anos, uma vez que existem apenas duas turmas de cada um dos anos de escolaridade.

Porém, vários encarregados de educação não se mostraram cooperantes e não autorizaram a realização do questionário pelos seus educandos, conforme já referido na secção dedicada às limitações do estudo (vide pag. 153).

A variável idade, à semelhança do que se verificou noutros estudos, influenciará as respostas, por essa razão inquirimos os alunos com as idades mais próximas às da restante amostra, ou seja, alunos a frequentar o 6º e o 8ºano, que posteriormente, foram contabilizados como pertencentes aos 5º e 9º anos, respectivamente.

---

<sup>11</sup> Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo - é um serviço executivo e central do Ministério da Educação, dotado de autonomia administrativa. As suas competências compreendem três momentos estratégicos essenciais: produção e análise estatística; planeamento estratégico, análise prospectiva e avaliação do sistema educativo, e estudo e acompanhamento da modernização do funcionamento de toda a administração educativa.

#### **4.2.1- Processo de amostragem, justificação da escolha e dimensão da amostra**

Tendo em atenção o mencionado no ponto anterior, a técnica de amostragem utilizada para a escolha das escolas foi a não probabilística: amostragem de conveniência. As amostras não probabilísticas “ podem ser seleccionadas, tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra” (Carmo e Ferreira, 1998:197).

A técnica de amostragem das escolas é não probabilística e neste caso é não probabilística de conveniência, isto porque segundo os referidos autores (idem), este tipo de amostras utilizam voluntários ou um grupo de indivíduos disponíveis (neste caso investigámos primeiramente quais as escolas com as características desejadas). O resultado do estudo não se pode generalizar à população à qual pertence o grupo de conveniência, embora se possam retirar informações muito importantes, mas sempre com alguma reserva.

A técnica de amostragem não probabilística poderá ser útil em algumas circunstâncias, nomeadamente quando o investigador está interessado em estudar apenas determinados elementos pertencentes à população, neste caso apenas escolas do meio urbano e do meio rural, com pouca e grande diversidade étnica e cultural.

Neste tipo de selecção da amostra a validade externa é muito subjectiva, porque não poderemos saber se a amostra fosse outra, se os resultados seriam coincidentes, por esta razão dizemos que os resultados não se podem generalizar a toda a população em situação semelhante.

A técnica de amostragem utilizada para a selecção das turmas foi também a não probabilística de conveniência, uma vez que foram os elementos do Conselho Executivo a escolher as turmas dando preferência às turmas com maior número de alunos. Os questionários contabilizados foram apenas os dos alunos com nacionalidade portuguesa. Para além destes condicionalismos a participação no preenchimento do questionário dependia também da autorização dada pelo encarregado de educação (apenas no Colégio -“Escola C”- não se colocou essa questão, no entanto, nas duas escolas públicas alguns alunos não tiveram autorização para participar no estudo).

Segundo os autores supracitados, num estudo correlacional são necessários pelo menos 30 sujeitos para ser válido constatar, se há ou não, uma relação entre duas variáveis. Como o aumento da dimensão da amostra diminui a possibilidade de erro e portanto de variabilidade da amostra, obtivemos em cada escola um número de questionários superior a esse, no entanto, com os condicionalismos já referidos.

A nossa escolha recaiu sobre este tipo de amostra, uma vez que, considerámos que, apesar de não representativa, poderia eventualmente dar uma visão da realidade portuguesa.

#### **4.3- Processo da recolha de informação**

A recolha de dados deverá incidir na análise documental, nos contactos com os diversos responsáveis institucionais, na exploração de diversas fontes, nas conversas formais e informais, na observação indirecta e na elaboração e posterior análise pormenorizada dos questionários.

Na nossa investigação utilizámos as seguintes técnicas:

- pesquisa bibliográfica - recolha de bibliografia especializada sobre o tema de investigação incluindo relatórios de pesquisas desenvolvidas sobre o mesmo tema e também sobre metodologias relevantes para um projecto deste tipo;
- trabalho de campo - contacto verbal e escrito com os Órgãos Directivos das três escolas; com as turmas seleccionadas para o estudo e com os respectivos Directores de Turma e encarregados de educação; recolha directa dos dados através das respostas ao questionário e pesquisa de informações para caracterizar a escola, os alunos e o meio onde se inserem.

Sintetizando, podemos dizer que este trabalho de investigação se desenvolveu ao longo de duas grandes etapas:

##### **1ª Etapa**

- Consulta bibliográfica de várias obras de referência sobre o tema (incluindo teses de mestrado e doutoramento) e também relativas a aspectos metodológicos;
- Elaboração do instrumento de recolha de informação – inquérito por questionário;
- Aplicação de um pré-questionário (este exercício-piloto consiste em desvendar os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de dados) a duas turmas,

uma do 5º e outra do 9º ano de escolaridade, numa escola diferente das escolhidas para desenvolver o estudo “Escola X”, no concelho do Cartaxo;

- Análise preliminar dos dados obtidos para avaliar se o formato das questões levantava, ou não, problemas. Deste modo, pretendíamos garantir a aplicabilidade do questionário no terreno e averiguar se cumpriria os objectivos inicialmente traçados;
- Reformulações do pré-questionário, de acordo com as dificuldades apresentadas no seu preenchimento.

As alterações introduzidas no questionário definitivo foram as seguintes:

- devido à sua extensão foi necessário acrescentar num mesmo grupo algumas questões que inicialmente estavam separadas por *exogrupo* (questões 17; 17.1; 19 e 20);
- a pergunta relativa ao número existente de imigrantes de cada *exogrupo* em Portugal (questão 18) também foi modificada, uma vez que os alunos afirmavam não ter noção desse número e respondiam ao acaso. Assim solicitámos apenas que fosse indicado qual dos 4 *exogrupos* apresentados seria o predominante em Portugal;
- não foi utilizada a lista de 71 adjectivos, apresentada por Katz e Braly (1933) mas apenas uma lista de 50. Fizemos esta escolha porque a esmagadora maioria dos alunos afirmou desconhecer o significado de vários termos utilizados na primeira lista fornecida (71 adjectivos). Deste modo, atendendo às faixas etárias a que o questionário se destinava (entre os 9 e os 16 anos) decidimos simplificá-los e contemplar apenas os 50 adjectivos mais escolhidos pelos alunos que realizaram o pré-teste. Na elaboração desta lista de adjectivos tivemos a preocupação com uma distribuição igualitária entre adjectivos de conotação positiva e de conotação negativa, para que esta fosse equitativa (apesar de nestas idades, como se poderá verificar na análise das respostas obtidas, a conotação ser subjectiva e diferente da considerada consentânea pelos adultos);
- construção do questionário definitivo, com base na interpretação dos dados resultantes da aplicação do pré-questionário.

## **2ª Etapa**

- Selecção das escolas para o estudo;
- Pedido de autorização, verbal e escrito, para a realização da investigação (anexo 1, pág.1) e respectiva apresentação do projecto aos Órgãos Directivos dos três estabelecimentos de ensino;
- Selecção da amostra;
- Solicitação da colaboração por parte dos respectivos Directores de Turma e dos alunos, para a realização do questionário em duas aulas de Formação Cívica;
- Pedido de autorização aos encarregados de educação das turmas seleccionadas para o preenchimento do questionário, por parte dos seus educandos (anexo 2, pág. 2) e explicitação dos objectivos da investigação, garantia de anonimato e confidencialidade das respostas dadas;
- Análise de documentos dos três estabelecimentos de ensino, designadamente, Projectos Educativos, Projectos Curriculares de Turma, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades, entre outros, para caracterização das escolas, população escolar e meio envolvente.

### **4.4- Elaboração do instrumento de pesquisa**

O instrumento de pesquisa escolhido para esta investigação foi o inquérito por questionário. É uma das técnicas mais utilizadas no estudo das representações (Abric, 1997, citado por Miranda, 2004: 55), é rica e maleável e proporciona resultados válidos, estabiliza o nível de informação e oferece um grau de confiança aceitável (Tuckman, 1978, ibidem, p.53).

Como já referimos, nesta investigação pretendemos estudar as percepções e atitudes dos alunos perante a diversidade cultural na sociedade actual e no seu meio escolar e identificar possíveis estereótipos e/ou preconceitos dirigidos aos estrangeiros, de modo geral, e a quatro *exogrupos* em particular: brasileiros, ucranianos, cabo-verdianos e chineses. Desta forma, para detectar manifestações de preconceito foi proposto um conjunto alargado de preditores do preconceito/racismo já testados, embora noutros contextos, por investigadores como Miranda (1994 e 2002), Neto (1998), Pettigrew e Meertens (1995), Vala (1999), entre muitos outros.

O questionário foi construído de acordo com uma selecção de indicadores

que visam perceber o tipo de atitudes que pretendíamos investigar, de acordo com os objectivos enunciados anteriormente e não esquecendo Neto (2002) quando define uma atitude como “uma predisposição a comportar-se de determinada maneira em relação a um objecto específico. A atitude tem três componentes: cognitivo, afectivo e comportamental” (ibidem, p.55).

**A formulação dos itens que constituem o questionário tem por base:**

- Leituras sobre o tema;
- Análise de questionários já aplicados, nomeadamente, no desenvolvido por Miranda (2002), uma vez que a autora já testou este instrumento de pesquisa, embora aplicando-o a uma população de escalão etário diferente daquele do nosso estudo;
- Pesquisa e análise de documentos nas escolas;
- Nos conhecimentos obtidos ao longo da parte curricular do Mestrado em Relações Interculturais e na experiência adquirida com um trabalho desenvolvido numa das cadeiras – Comunicação Intercultural, que tinha como objectivo definir o conceito de estereótipos e analisar o efeito destes na Comunicação Intercultural;
- Através da nossa actividade profissional no meio escolar;
- Em conversas informais estabelecidas com alguns alunos de escalões etários idênticos aos da amostra, alunos esses, que de uma forma ou de outra, já foram preconizadores e/ou alvo de preconceito. Estas conversas foram no sentido de “(...) abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não terá decerto pensado espontaneamente” (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Na elaboração das diferentes questões procurámos dentro do possível, utilizar uma linguagem acessível ao nível etário das crianças/adolescentes.

Este instrumento de análise é composto por questões essencialmente fechadas, de modo a objectivar as respostas e a identificar as diferentes percepções dos alunos face a esta problemática. Existem questões de resposta aberta, que visam clarificar situações consideradas pertinentes, como por exemplo, qual a nacionalidade dos pais e encarregados de educação; número de pessoas com quem vive, qual o país que lhes desperta maior interesse, entre outras.



Segundo diversos autores, designadamente Manuela Hill e Andrew Hill (2005:94) tanto as perguntas abertas como as fechadas apresentam vantagens e desvantagens. Segundo os autores supracitados, um questionário onde predominem as perguntas fechadas, é essencialmente útil em duas situações: no caso do investigador já conhecer as variáveis de maior relevância na área da investigação e querer obter informação quantitativa sobre elas e no caso do investigador querer utilizar perguntas para criar uma nova variável (variável latente). Os autores definem variável latente como: "...uma variável que não pode ser observada nem medida directamente mas que pode ser definida a partir de um conjunto de outras variáveis (possíveis de serem observadas ou medidas) que medem qualquer coisa em comum (nomeadamente, a variável latente)" (ibidem, p.135).

Neste estudo o que pretendemos identificar são as atitudes que a nossa amostra tem relativamente ao "outro", ou seja, os seus preconceitos etnoculturais ("variável latente"). Os alunos foram inquiridos sobre as suas possíveis atitudes em determinadas situações de contacto com alguns grupos de estrangeiros (por exemplo, "se seria agradável namorar", "ser amigo" ou "sentar-se ao lado", ...). De acordo com os referidos autores, as crenças tendem a estar correlacionadas e medem algo em comum, que se poderá definir como "variável latente". Nesta investigação esta variável é a atitude de ser ou não ser preconceituoso e é natural que uma pessoa que acredite fortemente em "x" também tenha fortes inclinações para acreditar em "y" ou "z" (ibidem, p.136).

A "variável latente" é composta por outras variáveis designadas por "variáveis componentes" que podem ser medidas através de diversos itens (perguntas fechadas, geralmente com 5 alternativas. Utilizámos a escala de Likert<sup>12</sup> que consta de 5 alternativas onde metade são de natureza positiva e outra metade de natureza negativa, por exemplo, "*concordo totalmente*", "*concordo*", "*nem concordo nem discordo*", "*discordo*" e "*discordo totalmente*", ou ainda: "*totalmente verdadeiro*", "*verdadeiro*", "*nem concordo nem discordo*", "*falso*" e "*totalmente falso*"). Desta forma, supomos que seja possível obter informação sobre o grau de preconceito dos nossos alunos, relativamente aos *exogrupos* escolhidos.

---

<sup>12</sup> Este tipo de escala foi desenvolvido por Rensis Likert em 1932.

O questionário é constituído por perguntas de identificação, informação e controlo que integram diversos indicadores e estes incidem sobre as formas de expressão do preconceito/racismo e estão agrupados em secções.

Atendendo à dimensão do questionário, e uma vez que considerámos pertinente analisar a opinião do mesmo aluno comparativamente ao *endogrupo* e aos *exogrupos*, o preenchimento deste foi dividido em duas partes, para que se tornasse menos exaustivo e para que as respostas fossem mais fiáveis. Todavia, para concretizarmos o nosso objectivo, apesar do questionário ser anónimo solicitamos o preenchimento das duas partes com um mesmo número de identificação.

**A primeira parte** do questionário ausculta o aluno sobre os seus aspectos biográficos; as atitudes acerca da imigração de modo geral e da imigração dos brasileiros, em particular; a representação que tem do *endogrupo*, ou seja, dos Portugueses e a auto-avaliação em relação ao preconceito/racismo de modo flagrante ou aberto<sup>13</sup>.

**A segunda parte** visa conhecer os preconceitos etnoculturais destes alunos, tendo por base, um conjunto de itens relacionados com atitudes face à diversidade cultural, designadamente no que respeita aos outros três *exogrupos* escolhidos: cabo-verdianos, ucranianos e chineses.

Neste estudo emergem vários indicadores, entre eles, o contacto com o estrangeiro e/ou estrangeiros, o contacto com membros de outros grupos diferentes do seu (*exogrupos*), bem como a comparação intergrupar, estereótipos e preconceitos evidenciados pelos alunos, em relação aos imigrantes em geral e aos quatro *exogrupos* do estudo, em particular.

Assim, à semelhança do que foi constatado em investigações anteriores, prevemos que as raparigas manifestem maior intolerância em relação aos estrangeiros do que os rapazes, isto por tendencialmente escolherem o comportamento social mais desejado e esperado. Amâncio confirmou este aspecto ao escrever (1994: 177) “ [...] as mulheres manifestam uma sensibilidade aos contextos que acentua a aparente determinação externa do seu comportamento”.

---

<sup>13</sup> Conceitos utilizados por Pettigrew e Meertens (1995) no âmbito da teoria do racismo flagrante e subtil e já definidos no enquadramento teórico- parte I do trabalho de investigação.

Acreditando que as representações que temos são situacionais e dependem das nossas experiências imediatas, consideramos que as representações dos inquiridos sobre si próprios e sobre os outros poderão depender dos *exogrupos* que são apresentados, o que torna necessário a inclusão de outra variável independente, o exogrupo de comparação.

Segundo estudos já realizados (Miranda 1994 e 2002) as opiniões reveladas sobre um determinado *exogrupo* podem ser influenciadas pela ordem de apresentação dos blocos de questões, consoante estas são colocadas antes ou depois das relativas ao *endogrupo*, o que justificaria a inclusão de uma outra questão independente, a ordem de apresentação. Neste caso concreto, ao prepararmos o questionário dividimo-lo em duas partes, a primeira incidia sobre um dos *exogrupos* em análise, o dos brasileiros e sobre o *endogrupo* e a segunda abordava questões referentes aos três *exogrupos*: cabo-verdianos, ucranianos e chineses.

Para evitar possíveis comparações entre *endogrupo* e *exogrupo* preocupamo-nos em organizar a primeira parte do questionário, de forma a posicionar o exogrupo em primeiro lugar.

Ao analisarmos os dados obtidos é fundamental ter presente que as nossas representações traduzem estratégias identitárias, que visam em último caso, preservar uma auto-estima positiva e uma imagem favorável de si mesmo.

#### **4.4.1- Variáveis independentes**

Numa investigação experimental consideram-se vários tipos de variáveis:

- Variáveis independentes, uma variável deste tipo é uma variável estímulo ou *input*, actua não só a nível da pessoa, como do seu meio, para afectar o seu comportamento. *“É o factor que é medido, manipulado ou seleccionado pelo experimentador para determinar a sua relação com um fenómeno observado. [...] É a variável que o investigador irá manipular ou modificar, para provocar uma alteração numa outra variável”*. (Tuckman, 1994, p.121-122)

Supõe-se que variáveis deste tipo desempenhem um papel desencadeador relativamente à variável dependente, ou seja, são a *“causa presumível do resultado”*. Este tipo de variável pode ser manipulada e também medida.

Podemos identificar como variáveis independentes:

- Idade
- Ano de escolaridade
- Sexo
- Nível socioeconómico e cultural (calculados com base nas habilitações escolares dos pais e encarregados de educação);
- Exogrupo de comparação;
- Residência no meio geográfico urbano ou rural
- Contacto com o estrangeiro/e ou estrangeiros;
- Contacto com elementos dos *exogrupos*;
- Exogrupo considerado como predominante em Portugal;
- Actividades desenvolvidas nos tempos livres - elemento que poderá proporcionar o conhecimento de outras culturas e consequentemente influenciar atitudes futuras no relacionamento com o “outro” diferente;

#### **4.4.2- Variáveis dependentes**

As variáveis dependentes são tidas como variáveis de resposta ou *output*, ou seja, é um aspecto observado do comportamento de um organismo que foi estimulado. A variável dependente é:

*“ o factor que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente ou seja, o factor que se manifesta, desaparece ou varia, à medida que o investigador introduz, remove, ou faz variar a variável independente. É a variável que se modifica em função das alterações introduzidas na variável independente [...] É a variável que irá modificar-se, como resultado das variações da variável independente. Ou seja representa o efeito pressuposto da variável independente” (idem).*

Esta variável é sempre medida, mas nunca poderá ser manipulada.

As variáveis dependentes que este estudo apresenta são:

- Atitudes e preconceitos em relação aos membros dos *exogrupos* em análise;
- Estereótipos dos alunos relativamente aos *exogrupos*;
- Comparação intergrupar em termos de grau de inferioridade;

- Comparação intergrupar em termos de grau de semelhança;
- Auto-avaliação em termos de cor da pele;
- Auto-avaliação em termos de racismo;
- Avaliação do *endogrupo* a um nível mais restrito (avaliação do grupo do qual fazem parte todos os indivíduos com quem contacta directamente no seu quotidiano), em termos de racismo;
- Avaliação do *endogrupo* (indivíduos Portugueses), em termos de racismo;
- Percepção das diferenças culturais;
- Responsabilização atribuída a cada um dos quatro *exogrupos* pelos problemas sociais existentes no país;
- Atitudes consideradas como fundamentais para a existência de uma sociedade justa;

A versão definitiva do questionário é constituída por duas partes divididas em várias secções:

A **1ª secção** do questionário corresponde à caracterização da amostra e inclui elementos como: a escola; o ano de escolaridade; o sexo; a idade; o grau de parentesco que o aluno tem com o encarregado de educação; a nacionalidade do aluno, a dos seus progenitores e a do seu encarregado de educação; a raça com que se identifica (cor da pele); as habilitações escolares dos pais e do encarregado de educação; em particular as pessoas com quem habita; as actividades em que ocupa os tempos livres e a sua crença religiosa (quadro 4.1).

Alguns itens têm como objectivo analisar o nível de contacto do aluno com o estrangeiro: ter familiares estrangeiros, ter amigos no estrangeiro, contactar regularmente com estrangeiros e ter visitado ou vivido no estrangeiro.

Solicitámos que os alunos indicassem, ainda, os países visitados ou com os quais estabelecem contactos e também o país que lhes desperta maior interesse, a fim de averiguarmos, se isso influenciará nos preconceitos da nossa amostra, relativamente aos estrangeiros.

**Quadro 4.1-1ªsecção - Itens**

Itens	Variável	Tipo de medida
1	Identificação da escola	Identificar as escolas pertencentes ao meio rural e ao meio urbano
2	Nº do aluno	Cruzar informação da 1ª e 2ª parte do questionário
3	Ano escolaridade	5º/9ºano
4	Sexo	Feminino/Masculino
5	Idade	Especificar a idade
6	Grau de parentesco do encarregado de educação	Saber qual o elemento responsável pelo aluno
7	Nacionalidade do aluno	"Portuguesa"/ designação do "Outro país" no caso de ter dupla nacionalidade
8	Cor da pele	Identificação com a sua cor de pele
9	Nível de habilitações escolares dos pais e do encarregado de educação	Escala entre 0 "Não sabe ler nem escrever" e 14 "Outro, Qual?"
10	Nacionalidade dos pais e do encarregado de educação	"Portugal" / "Outro"
11	Com quem vive	Pais ou outros
12	Nº de pessoas com quem vive	Quantos elementos constituem a família
13	Actividades de tempos-livres	Como ocupam tempo livre
14	Religião	Tem ou não religião? Se sim, qual?
15	Tens familiares estrangeiros	Não/ Sim Se sim, onde?
	Tens amigos estrangeiros	Não/ Sim Se sim, onde?
	Contactas habitualmente com estrangeiros	Não/ Sim Se sim, onde?
	Já visitaste algum país estrangeiro	Não/ Sim Se sim, onde?
	Já viveste no estrangeiro	Não/ Sim Se sim, onde? Quanto tempo?
16	País de maior interesse	Qual?
	Já o visitaste	Não/ Sim

A 2ª secção (Quadro 4.2) integra questões relacionadas com os 4 *exogrupos* de comparação - brasileiros, cabo-verdianos, ucranianos e chineses, inicialmente de forma simultânea e posteriormente, *exogrupo a exogrupo*.

O item 17 tem por objectivo identificar o número de contactos realizados com os elementos dos diferentes *exogrupos* e quais as razões desse contacto.

Os itens 18 e 19 pretendem avaliar a percepção dos alunos relativamente ao grupo predominante em Portugal e também a sua posição face à variação numérica de elementos de cada *exogrupo* no país.

Com o item 20 tencionamos determinar a imagem, estereotipada ou não, dos alunos relativamente à responsabilidade dos elementos dos *exogrupos* pelos problemas sociais existentes no nosso país.

**Quadro 4.2- 2ª secção -Itens**

Itens	Variável	Tipo de medida
17	Nº de estrangeiros (dos 4 <i>exogrupos</i> de comparação) com quem falaste	Escala entre 1 “nenhum” e 5 “mais de 20”
	Motivos desses contactos	Escolha múltipla: “Estudar no estrangeiro”; “Internet”; “Comércio”; “Viagens”; “Através de familiares”; “Escola”; “Outra”.
18	<i>Exogrupo</i> predominante em Portugal	Estimar qual dos 4 <i>exogrupos</i> tem mais membros em Portugal
19	O número de imigrantes em Portugal deveria manter-se, diminuir ou aumentar	Futuramente o que deverá acontecer relativamente ao número de elementos dos diferentes <i>exogrupos</i> em Portugal
20	Responsabilidade dos <i>exogrupos</i> no aumento de alguns problemas sociais (droga, roubo, violência e prostituição)	Não/Sim

A 3ª secção de questões (Quadro 4.3) pretende medir a opinião dos alunos relativamente a diversos aspectos relacionados com a imigração de modo geral, designadamente, no que concerne aos direitos e deveres dos cidadãos estrangeiros a residirem em Portugal (item 20) e no item 21 são indicados diversos factores que podem, ou não, proporcionar o aumento do interesse dos inquiridos pelos imigrantes.

**Quadro 4.3- 3ª secção - Itens**

Itens	Variável	Tipo de medida
21.2 21.3	Direitos e deveres idênticos, a diversos níveis, para Portugueses e imigrantes	Escala entre 1 “Concordo totalmente” e 5 “Discordo totalmente”
21.4 a 21.6	Direitos e deveres idênticos, a diversos níveis, para Portugueses e imigrantes	Escala entre 5 “Concordo totalmente” e 1 “Discordo totalmente”
22.1 a 22.4	Vários factores que contribuem de forma positiva, ou não, para que os alunos aumentem o seu interesse pelos imigrantes.	Escala entre 1 “Concordo totalmente” e 5 “Discordo Totalmente”
22.5 a 22.6	Vários factores que contribuem de forma positiva, ou não, para que os alunos aumentem o interesse pelos imigrantes.	Escala entre 1 “Totalmente verdadeiro” e 5 “Totalmente falso”

A 4ª secção de questões (Quadro 4.4) – agora dedicada exclusivamente ao *exogrupo* dos brasileiros - pretende, para além de aferir a distância social entre a nossa amostra e o *exogrupo* dos brasileiros, caracterizar o *exogrupo* mediante a selecção de 4 adjectivos, escolhidos com base na listagem de Katz & Braly (1933) de 71 adjectivos e aplicada e testada também por outros investigadores como Miranda (1994 e 2002) e Pereira (2004).

Contudo, constatámos através da análise dos resultados do pré-teste que vários adjectivos não eram perceptíveis pela nossa amostra e, consequentemente nunca foram escolhidos. Dadas as características da nossa amostra, alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, tendo também em conta a dimensão desta e percebendo a importância de limitar as escolhas tornou-se indispensável adaptar a lista inicial. Assim, dos referidos 71 adjectivos seleccionámos, os 50 mais empregues pelos alunos na realização do pré-teste, e ordenámo-los alfabeticamente. Procurámos que metade dos adjectivos tivessem uma conotação positiva e outra metade uma conotação negativa.

O nosso intuito é idêntico ao medir o posicionamento da nossa amostra em termos de inferioridade/superioridade e de atracção, ou não, face ao *exogrupo*; ao analisar o grau de semelhança ou diferença dos Portugueses em relação ao *exogrupo* no que concerne à religião, ao modo de vestir, à cor da pele, aos gostos musicais, à relação com os outros e à ocupação dos tempos livres.



**Quadro 4.4- 4ª secção - Itens**

Itens	Variável	Tipo de medida
23	Atitudes dos Portugueses face aos imigrantes brasileiros	Escala entre 1 “Concordo totalmente” e 5 “Discordo totalmente” *
24.1 a 24.2 24.8	Direitos e deveres idênticos para Portugueses e imigrantes brasileiros	Escala entre 1 “Concordo totalmente” e 5 “Discordo totalmente”
24.3 a 24.7	Direitos e deveres idênticos para Portugueses e imigrantes brasileiros	Escala entre 5 “Concordo totalmente” e 1 “Discordo totalmente”
25	Gostar de estabelecer uma relação de proximidade com imigrantes brasileiros, como por exemplo, tê-los como: vizinhos, chefes/professores, empregados, amigos, colegas de escola e namorados	Escala entre 1 “Totalmente falsa” e 5 “Totalmente verdadeira”
26	Caracterização do <i>exogrupo</i> mediante a escolha de 4 adjectivos e a indicação se o adjectivo valoriza ou desvaloriza o <i>exogrupo</i>	Escolher 4 adjectivos da lista dos 50 e indicar através de (+) quando o adjectivo valoriza o <i>exogrupo</i> e de (-) quando o desvaloriza
27	Posicionamento face ao <i>exogrupo</i> em termos de inferioridade/superioridade	Escala entre 1 “Muito inferiores” e 5 “Muito superiores”
28	Atracção pelo <i>exogrupo</i>	Escala entre 1 “Nada” e 5 “Gosto muito”
29	Grau de semelhança/diferença entre os Portugueses e os membros do <i>exogrupo</i> relativamente a diferentes dimensões (religião, cor pele...)	Escala entre 1 “Totalmente diferentes” e 5 “Iguais”

Na 5ª secção de perguntas (item 30 ao 34 – Quadro 4.5) o objectivo é reconhecer a auto-caracterização dos portugueses recorrendo para tal, à listagem dos 50 adjectivos já utilizada para caracterizar o *exogrupo*.

A sequência pela qual os grupos são apresentados no questionário poderia influenciar as respostas dos indivíduos, especialmente no caso do grupo apresentado a seguir aos portugueses, que poderia ser tendencialmente desvalorizado. Para contornar este eventual problema, optámos por incluir apenas dois grupos nesta primeira parte do questionário: primeiro o *exogrupo* dos brasileiros e só depois o *endogrupo*.

Com estas questões tencionamos entender um pouco melhor a maneira como os alunos se percebem a si e ao grupo com quem estabelecem relações

(grupo social) e também o seu grupo nacional (portugueses). Nestes itens estão presentes algumas questões que supostamente possibilitaram aceder à auto-caracterização da nossa amostra, em termos de racismo/preconceito, bem como à do seu *endogrupo*.

**Quadro 4.5- 5ª secção - Itens**

Itens	Variável	Tipo de medida
30 a 32	Auto-caracterização em termos de racismo	Escala entre 1 “Muito” e 5 “Nada”
	Classificação do grau de racismo/preconceito manifestado pelos Portugueses	
33	Caracterização do <i>endogrupo</i> mediante a escolha de 4 adjectivos e a indicação se o adjectivo valoriza ou desvaloriza o <i>endogrupo</i>	Escolher 4 adjectivos da lista dos 50 fornecidos e indicar através de (+) quando o adjectivo valoriza o <i>endogrupo</i> e de (-) quando o desvaloriza
34	Escolher medidas a adoptar para que a sociedade seja mais justa	Seleccionar na lista de medidas apresentadas, as mais adequadas

A segunda parte foi aplicada na semana seguinte na aula da mesma área disciplinar.

Nesta última parte do questionário repetem-se os mesmos itens (do 23 ao 29), no entanto separadamente para cada um dos outros *exogrupos* - cabo-verdianos, ucranianos e chineses.

No sentido de não tornar o preenchimento do questionário demasiado exaustivo, uma vez que este é um pouco extenso e, como considerámos que esta investigação seria beneficiada, se todos os alunos da amostra fossem inquiridos sobre os quatro *exogrupos*, foi imprescindível utilizar duas aulas separadamente, para que os alunos pudessem responder calmamente e não dispersassem a sua atenção.

#### 4.5 - Critérios de selecção dos grupos étnico-culturais do estudo

*Os povos de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe comungam profundos laços de sangue, história e cultura, os quais expressam de forma incontestável e eloquente na língua portuguesa, comum a esses povos.*

(Almada, 1996: 4)

##### ⇒ Critérios de selecção dos grupos étnico-culturais do estudo

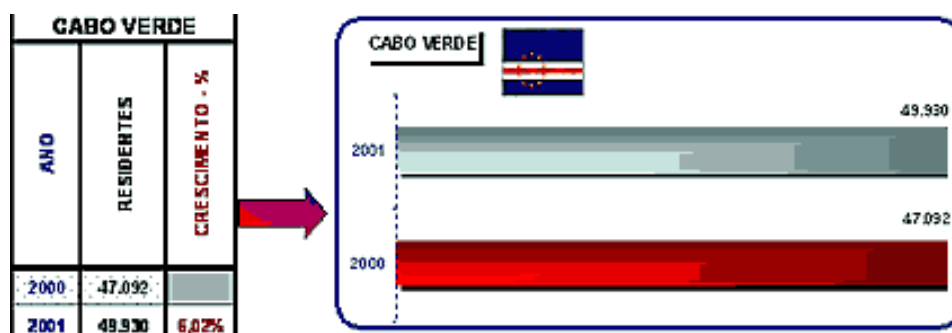
A escolha dos quatro *exogrupos* em detrimento de outros foi uma das primeiras preocupações no delinear da investigação. São grupos que apresentam uma relação particular com a sociedade portuguesa. Os critérios que estiveram subjacentes à escolha foram:

- 1- Grupo com maior número de cidadãos a residir em Portugal, por continente;
- 2- Importância do país imigrante, no passado ou presente recente de Portugal, ou da Europa.

##### a)- Grupos de imigrantes predominantes em Portugal – 1º critério de selecção

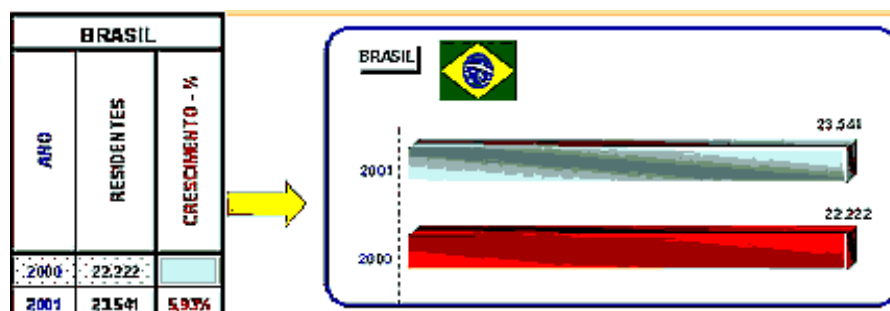
Nos últimos censos, ou seja, até 31 de Dezembro de 2001 residiam em Portugal, com situação regularizada, 223 602 cidadãos e o grupo predominante eram os cabo-verdianos seguidos dos brasileiros, como se pode ver nas figuras 4.1 e 4.2.

##### Principais nacionalidades: Maior Nº de Residentes em 2000 e 2001



Fonte: SEF- Relatório Estatístico Anual 2001 - Capítulo 2

Figura 4.1 - Residentes cabo-verdianos



Fonte: SEF- Relatório Estatístico Anual 2001 - Capítulo 2

**Figura 4.2 - Residentes brasileiros**

Contudo, segundo dados do SEF<sup>14</sup> referentes à imigração em 2004, a população estrangeira com autorização de residência em Portugal aumentou para 265 361 e os grupos de imigrantes mais representativos numericamente, por continente eram: brasileiros (América), cabo-verdianos (África), ucranianos (Europa) e chineses (Ásia) - (vide anexo 7, quadros 1 e 2, pág. 39-40). Este significado numérico da comunidade Cabo-verdiana justificou a sua inclusão no nosso estudo.

Através da análise do quadro 4.7 (pág.184) podemos ver que dos 449 194 imigrantes legalizados, ou seja, com autorização de permanência e residência que se encontravam em Portugal em 2004, 14,9% eram brasileiros, 14,7% eram ucranianos e 14,3% eram cabo – verdianos (são os 3 grupos predominantes) e os chineses apresentavam também valores na ordem dos 2,1%. Contudo, considera-se que o número de imigrantes ilegais ultrapasse, em muito, os números apresentados.

#### **b)- Portugal passa a ser um país de destino – 2º critério de selecção**

Portugal foi durante séculos um país onde a maior parte da sua população se viu forçada a emigrar para poder sobreviver, o que ainda se continua a verificar. A história de cada uma das inúmeras comunidades portuguesas espalhadas por todo o mundo espelham esta dura realidade. Nos últimos vinte anos, Portugal tornou-se também num destino para muito imigrantes.

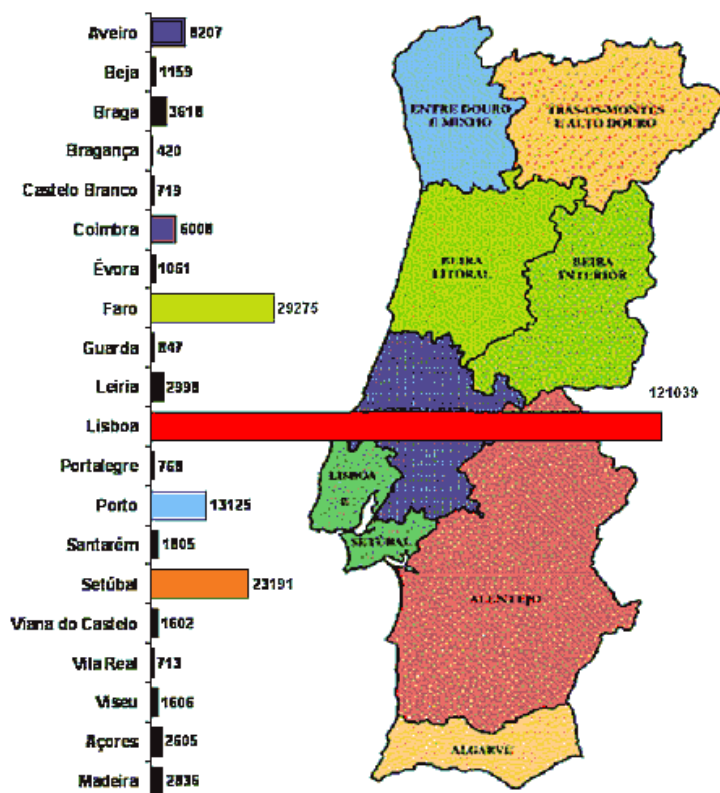
Até aos anos noventa, Portugal foi sobretudo procurado por habitantes dos

<sup>14</sup> **Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.** É um serviço de segurança que depende do Ministério da Administração Interna, com autonomia administrativa. Os objectivos deste Serviço visam controlar a circulação de pessoas nas fronteiras, a permanência e actividades de estrangeiros em território nacional, bem como estudar, promover, coordenar e executar as medidas e acções relacionadas com aquelas actividades e com os movimentos migratórios.

países lusófonos, mas actualmente predominam os oriundos dos países do leste da Europa. O grande "*boom*" da imigração ocorreu a partir de 1999 e só em 2003 abrandou. Segundo os dados provisórios do SEF, como se viu anteriormente, os emigrantes chegaram aos 449194 em 2004. A situação torna-se extremamente difícil de controlar, sobretudo devido à acção das redes de imigração clandestina.

Em 1991 o número de americanos cresceu nos arquipélagos da Madeira e dos Açores (anteriormente muitos madeirenses emigraram para Venezuela e muitos açorianos para EUA e Canadá) este aumento poderá estar relacionado com o regresso de emigrados que se naturalizaram e nesse ano voltaram à sua terra. A grande corrente imigratória do Brasil e da Venezuela para o norte e para as beiras pode ter a mesma explicação (Bastos, J. e Bastos S. 1999: 22-23).

Situação diferente ocorre com a imigração proveniente dos países do "Terceiro Mundo" (especificamente das ex-colónias portuguesas de África e da Índia), uma vez que os objectivos destes são essencialmente económicos. Fixaram-se fundamentalmente na região de Lisboa e Vale do Tejo (ibidem) - (Figura 4.3).



Fonte: Relatório Estatístico Anual 2001

Figura 4.3. Total Geral de Residentes por Distritos no Ano 2001

#### 4.5.1- Migração brasileira em Portugal

O Brasil desde muito cedo foi procurado por emigrantes Portugueses, contudo, actualmente a situação alterou-se e são os brasileiros que mais imigram para Portugal, especialmente após a entrada do nosso país na U.E., uma vez que através dele poderão ter acesso mais fácil aos países ricos da Europa.

Ao longo dos séculos, o Brasil recebeu milhões de Portugueses, mas a partir dos anos 60, milhares de imigrantes brasileiros afluíram à sua antiga colónia.

As intensas relações históricas entre Portugal e Brasil são evidentes já desde Setembro de 1971 em termos de política de migração. A “*Convenção sobre igualdade dos direitos e deveres entre Brasil e Portugal*” deu aos brasileiros igualdade de direitos relativamente aos Portugueses, embora sem serem considerados cidadãos Portugueses.

O ano de 1998 foi um marco importante na história da emigração portuguesa:

Antes de 1998 - Os imigrantes brasileiros começaram a chegar a partir dos anos 60. Os primeiros eram sobretudo empresários, futebolistas e artistas. Depois de 1974 vieram os exilados políticos, mas também muitos outros profissionais como publicitários, dentistas, informáticos e outros destacados quadros altamente qualificados. A comunidade brasileira desfruta então de um importante estatuto social.

As intensas relações históricas entre Portugal e Brasil são evidentes, também já desde Setembro de 1971 em termos de política de migração, com a “Convenção sobre igualdade dos direitos e deveres entre Brasil e Portugal” se tinha dado um passo importante. Aos brasileiros era dada igualdade de direitos relativamente aos Portugueses, embora sem estes serem considerados cidadãos Portugueses.

Em finais dos anos 80 ocorre a célebre polémica sobre o exercício de actividade dos dentistas brasileiros. O aumento do número destes imigrantes não agradou aos dentistas Portugueses e surgiu a necessidade de estabelecer um acordo entre Portugal e o Brasil. No final da polémica, a população ficou a ganhar numa área importante da saúde pública.

Correspondendo a um crescente fluxo emigratório, no início dos anos 90 surgiu a primeira associação de imigrantes brasileiros, a Casa do Brasil (1992). O

fluxo de imigrantes brasileiros ilegais cresceu muito desde os anos 60 e é cada vez mais visível em muitos sectores de actividade.

Depois de 1998 - No ano em que Portugal comemorava os 500 anos da chegada por via marítima à Índia, iniciam-se uma importante vaga emigratória de brasileiros com destino ao nosso país. Em 1999 o número atingia os 20 851, contudo a maioria chega clandestinamente, mantendo-se numa situação irregular. Empregam-se nos mais diversos sectores de actividade, em especial na construção civil e na restauração. Actualmente, a mão-de-obra que daí provem é pouco qualificada e consequentemente mais barata.

#### **4.5.1.1- Distribuição geográfica dos brasileiros**

Esta passou a ser muito significativa em algumas localidades como o Seixal, a Costa da Caparica, Cascais, a Ericeira e também em alguns bairros de Lisboa. Muitos dos novos imigrantes instalaram-se em bairros degradados sem as mínimas condições salubridade.

O número de brasileiros ilegais continuou a aumentar e atingiu tais proporções que o governo português e o brasileiro chegaram a um consenso quanto à sua regularização e em Julho de 2003 fizeram um acordo para promover a legalização de muitos. Em 2004 pouco mais de 6 mil imigrantes regularizaram a sua situação, embora as previsões do número de imigrantes brasileiros a viver em Portugal ascendesse os 100 mil. Calcula-se, em 2006, que cerca de um quarto dos imigrantes que chega à Europa, venham para Portugal.

Segundo a investigadora Teresa Sales, estes imigrantes trabalham na construção civil, na restauração e no trabalho doméstico. Muitos ocupam em Portugal profissões menos qualificadas do que aquelas que exerciam no Brasil, onde eram professores, bancários e estudantes (in 11ª Conferência Internacional Metropolis, Lisboa, Outubro de 2006). Um dos mais recentes e mediáticos casos é o de Vila de Rei, onde a Câmara Municipal perante a situação de desertificação do concelho, tomou uma iniciativa inédita na Europa: convidou famílias brasileiras de Maringá (estado do Paraná) para se fixarem nesta vila portuguesa. O primeiro grupo de 15 pessoas chegou em Maio de 2006 e até 2008 projectava-se a vinda de um total de 250 brasileiros. Contudo a experiência não resultou e algumas famílias já voltaram para o Brasil.

#### **4.5.1.2- As principais razões do fluxo migratório do Brasil para Portugal (1986-2004):**

- Facilidade da língua e cultura comuns;
- Existência de acordos bilaterais e organizações comuns como a CPLP<sup>15</sup>;
- Incremento dos investimentos do Brasil em Portugal e vice-versa;
- Importantes "nichos" de emprego para especialistas brasileiros em muitas áreas onde Portugal faltam quadros. Um crescente de empresários brasileiros está igualmente a instalar-se em Portugal visando a internacionalização das suas empresas, trazendo muitas vezes consigo trabalhadores;
- Ideia de que Portugal é uma espécie de porta de entrada para a Europa ou até de passagem para os EUA;
- Possibilidade de obtenção de nacionalidade por via do parentesco;
- Retorno de famílias de emigrantes Portugueses no Brasil.

#### **4.5.1.3- A Obtenção da nacionalidade portuguesa**

Uma boa parte da população brasileira (183 milhões) é de origem Portuguesa, ou resultante do cruzamento entre Portugueses e índios ou negros. Foi um processo que se iniciou em 1500 e só "terminou" nos anos 60 do século XX, quando acabaram os fluxos migratórios de Portugal para o Brasil. A partir desta altura, um número crescente de brasileiros tem vindo a fixar-se em Portugal e a adquirir a nacionalidade portuguesa. Um dos objectivos é terem acesso à União Europeia. A nacionalidade é adquirida por duas vias:

1. Nacionalidade originária - Os filhos de pai ou mãe Portugueses podem pedir directamente a nacionalidade. Uma lei aprovada recentemente (2006) concede a nacionalidade aos próprios netos de Portugueses. Mais de 90% dos brasileiros obtêm a nacionalidade portuguesa por este meio.

---

<sup>15</sup> **CPLP**- Comunidade dos países de Língua Oficial Portuguesa. Criada em Novembro de 1989, na realização do primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe -, a convite do Presidente brasileiro, José Sarney. Na reunião, decidiu-se criar o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), que se ocupa da promoção e difusão do idioma comum da Comunidade.



2. Nacionalidade adquirida -. A nacionalidade por naturalização ou por casamento. Um estrangeiro casado com um(a) português(a), e que resida em Portugal há mais de três anos pode adquirir a nacionalidade.

**Quadro 4.6 - Cidadãos com nacionalidade portuguesa nascidos no Brasil**  
(número de casos/ano)

	Nacionalidade Originária	Nacionalidade Adquirida	Total
2003	8.824	538	9.362
2004	8.126	1.027	9.153
2005	12.312	351	12.963

Fonte: DN, 19/3/2006. Com base em valores apurados junto da Conservatória dos Registos Centrais.

#### **4.5.1.4- Perfil dos imigrantes brasileiros em Portugal**

A Casa do Brasil/ACIME promoveu um estudo baseado num inquérito realizado aos imigrantes brasileiros que residiam nos distritos de Lisboa e Setúbal entre 1998 e 2003, este estudo traçou o perfil desses imigrantes e concluiu-se que os brasileiros vinham especialmente de Minas Gerais, S. Paulo, Pará e Goiás. As razões apontadas para emigrarem foram essencialmente económicas e a falta de segurança. As expectativas de um bom acolhimento, a língua comum e uma grande comunidade brasileira em Portugal são as principais razões da opção pelo nosso país. A maioria exerce funções menos qualificadas do que aquelas que exercia no Brasil, por exemplo, trabalham no comércio, na construção civil, ou são operários, a maioria dos inquiridos tinha o ensino secundário e grande parte tencionava, posteriormente, voltar para o Brasil.

Durante séculos milhões de Portugueses foram para o Brasil, agora muitos milhares de brasileiros vêm para Portugal para ocuparem diversas funções. A comunidade brasileira é hoje muito diversificada em função do estatuto social de cada imigrante. A maioria exerce trabalhos indiferenciados e mal pagos, mas um grupo muito significativo desempenha alguns dos cargos mais bem pagos de Portugal. As clivagens sociais existentes no Brasil estão reproduzidas também em Portugal.

Portugal funciona, para muitos imigrantes brasileiros, como um porto de escala para outros destinos europeus, ou como porto de abrigo quando as coisas correm mal noutros lugares. Em 2004 a maior comunidade de imigrantes do país era a brasileira com 28 956 indivíduos, com autorização de residência (vide anexo 7, quadro 1, p. 39).

#### **4.5.2. - Migração cabo-verdiana em Portugal**

A população Cabo-verdiana é a comunidade de origem africana mais antiga em Portugal e relativamente às autorizações de residência apresenta uma dimensão muito superior aos restantes PALOP<sup>16</sup>, em 2004 eram cerca de 64 164.

Segundo dados do SFF existiam em 2004 em Portugal, 26 702 angolanos; 20 825 guineenses; 5 010 de moçambicanos e 7 928 de são-tomenses.

A imigração dos PALOP é recente, desenvolveu-se especialmente após a independência dos territórios coloniais Portugueses. No entanto, a comunidade cabo-verdiana começou a crescer em Portugal a partir da década de 60.

Após 1974/75, com a independência das colónias, Portugal tornou-se um país de destino para os Portugueses residentes nas ex-colónias, especialmente em Angola e Moçambique; outro movimento de interesse também relevante foi o dos refugiados políticos africanos e a institucionalização de um fluxo de estudantes dos PALOP que vem frequentar o ensino secundário e superior em Portugal.

Ultrapassado o período crítico da descolonização desenvolveu-se um novo modelo de migrações entre os PALOP e Portugal. Num mundo marcado por grandes desigualdades entre ricos e pobres, o continente africano continua a ter um grande número de países com Índice de Desenvolvimento Humano baixo ou médio, como é o caso de Cabo-verde que segundo o Relatório das Nações Unidas em 1999, ocupa a centésima sexta posição no *ranking* mundial num total de 174 países.

Com a emigração dos Portugueses para a Europa e com a integração de muitos homens no exército no período das guerras coloniais, as carências de mão-população autóctone, como por exemplo, construção civil e serviços de limpeza. Esta população vive em habitações precárias, com instabilidade a nível laboral e

---

<sup>16</sup> Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

apresenta dificuldades de integração na sociedade receptora (Saint-Maurice, 1997).

Resumindo, Góis (2002) dividiu a imigração Cabo-verdiana para Portugal de 1960 a 2001 em três fases:

- Na década de 60 eram principalmente indivíduos residentes nas colónias portuguesas que vinham para o nosso país para fins académicos, profissões liberais ou negócios. Muitos outros vinham ocupar outro tipo de profissões não qualificadas, uma vez que havia falta de mão-de-obra causada pela emigração portuguesa.
- Na década de 70 surge uma nova fase chamada cabo-verdianos retornados resultante da independência de Cabo-Verde.
- A partir dos anos 80 há uma continuidade da imigração proveniente dos países lusófonos, sendo que o povo que mais se destaca em termos numéricos é o cabo-verdiano. Outro povo que entra também em grande número no nosso país são os cidadãos do centro e leste Europeu (Janus, 2001).

Portugal é o segundo maior país receptor, depois dos Estados Unidos, da diáspora cabo-verdiana. Esta comunidade residente em Portugal, apesar de numerosa (acredita-se que os números reais serão o dobro dos números oficiais de imigrantes cabo-verdianos legalizados), é visivelmente aquela que apresenta um estatuto socio-económico mais baixo, principalmente devido às suas baixas qualificações em termos profissionais (Saint-Maurice, 1997).

#### **4.5.2.1- Distribuição geográfica da comunidade cabo-verdiana em Portugal**

Como é sabido, a maior parte da população imigrante de origem cabo-verdiana residente em Portugal, fixou-se na Área Metropolitana de Lisboa<sup>17</sup> (AML) e também, embora em menor proporção, na região do Algarve. Segundo Baganha *et al.* (2002), a AML concentra cerca de dois terços do total de estrangeiros residentes em Portugal e a explicação que dá para esta realidade está relacionada com o facto de existir um reagrupamento dos imigrantes no local de destino,

---

<sup>17</sup> Área Metropolitana de Lisboa (AML) – Extensa área urbanizada resultante da junção de vários concelhos, com aglomerados urbanos ou não urbanos (pequenas cidades, vilas, aldeias, pequenos aglomerados industriais).

favorecendo a sua integração através dos laços étnicos que mantêm entre si. Esta situação é também o resultado das características da própria economia metropolitana, uma vez que é aqui que existe maior oferta de emprego, mais comércio e mais serviços.

Apesar dos números apresentados, Malheiros (1996) destaca dentro da AML, os distritos de Lisboa e Setúbal como aqueles que registam as taxas de imigração mais elevadas. Também o distrito de Faro se tornou numa zona atractiva, uma vez que se trata “de uma região em expansão e onde as actividades como a construção civil têm uma constante necessidade de mão-de-obra.” Em último lugar surgem outros distritos e as regiões autónomas como é o caso de Aveiro, Bragança, Guarda, Açores e Madeira.

Em 2004 imigraram mais homens do que mulheres, de nacionalidade cabo-verdiana, como se pode verificar no quadro que se segue (quadro 4.7)

Quadro 4.7 - Imigrantes com Autorização de Residência (AR) por sexo (em 2004)

Nacionalidade	Homens	Mulheres	Total
<b>EUROPA</b>	<b>44 016</b>	<b>39 843</b>	<b>83859</b>
União Europeia	39 247	35295	74542
Federação Russa	411	747	1158
República Moldava	637	405	1042
Roménia	648	563	1 211
<b>Ucrânia</b>	<b>656</b>	<b>841</b>	<b>1497</b>
<b>ÁFRICA</b>	<b>70 259</b>	<b>52 834</b>	<b>123 093</b>
Angola	14 597	12 105	26 702
<b>Cabo -Verde</b>	<b>31 096</b>	<b>24 494</b>	<b>55590</b>
Guiné-Bissau	13 821	7004	20 825
Moçambique	2 670	2 340	5 010
São Tomé e Príncipe	3 800	4128	7928
<b>AMÉRICA</b>	<b>22 654</b>	<b>22 507</b>	<b>45 161</b>
<b>Brasil</b>	<b>13 815</b>	<b>15 141</b>	<b>28 956</b>
Canadá	1 130	733	1863
EUA	4 526	3 472	7 998
<b>ÁSIA</b>	<b>6 996</b>	<b>5 414</b>	<b>12 410</b>
<b>China</b>	<b>2 998</b>	<b>2 311</b>	<b>5 306</b>
Índia	885	814	1 699
Paquistão	919	439	1 358
<b>OCEÂNIA</b>	<b>301</b>	<b>252</b>	<b>553</b>
APÁTRIDAS	152	121	273
DESCONHECIDOS	5	7	12
<b>Total</b>	<b>144 383</b>	<b>120 978</b>	<b>265 361</b>

Fonte: SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

#### 4.5.2.2- A inserção deste *exogrupo* no mercado de trabalho português

O principal motivo que os leva a imigrar é a procura de emprego e de melhores condições de vida e a principal tendência da imigração cabo-verdiana é a sua inserção em sectores com mão-de-obra massiva e composta por um grande

número de empregados da mesma etnia, a que o autor chama “sectorização da etnicidade Cabo-verdiana” (Góis, 2002: 246). Isto verifica-se sobretudo em actividades como a construção civil e obras públicas, minas e fábricas da margem sul do Tejo, ou seja, são actividades de baixo nível de qualificação em termos académicos, o que caracteriza a maior parte destas pessoas.

Outro aspecto é que se trata de uma imigração tendencialmente masculina em que as mulheres trabalham mais nas limpezas industriais e domésticas.

Os laços étnicos têm um papel fundamental, verificando-se uma grande concentração de imigrantes da mesma nacionalidade sobretudo na grande Lisboa e também um pouco no Algarve, o que demonstra a importância dos laços entre os imigrantes da mesma nacionalidade.

Tendo em conta a revista científica Janus (2001), os imigrantes dos PALOP têm dado um contributo indispensável no âmbito da construção e obras públicas, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade portuguesa e também para o rejuvenescimento da pirâmide demográfica.

Rodrigues (2002) realça a importância do papel do Estado no controle e neste processo de integração dos imigrantes que constituem uma mais-valia no combate às necessidades de mão-de-obra, visto tornar-se escassa, dada a tendência para o envelhecimento da população. Assim, cabe ao Estado português combater as redes de tráfico de mão-de-obra, de contratação irregular e o trabalho clandestino que “constitui um factor de instabilidade social” (Rodrigues, 2002: 28).

#### **4.5.2.3- A diferenciação racial como factor de discriminação**

Este é um dos problemas mais graves (que precisam de ser combatidos no sentido de acolher melhor quem procura o nosso país para melhorar as suas condições de vida) sob o ponto de vista social que os imigrantes africanos, entre os quais os cabo-verdianos, têm de enfrentar (França, 1992). Esta realidade é também um dos motivos que faz com que a comunidade cabo-verdiana seja marginalizada e, deste modo, aumenta a importância dos laços étnicos e da tendência para recorrer às comunidades a que pertencem e às associações que visam defender os seus direitos.

### 4.5.3- Migração Chinesa em Portugal

Os chineses são o grupo asiático predominante em Portugal. A diáspora chinesa consta das grandes diásporas mundiais, como a hindu, a cigana e a judaica. Esta está documentada desde o século XIII e desenvolveu-se ao longo de períodos históricos caracterizados por guerras, invasões e fomes. Há alguns anos atrás, a diáspora chinesa contava com cerca de vinte milhões no Sudeste Asiático e dois milhões no resto do mundo (Rocha-Trindade, 1995).

Não querendo fazer uma história da emigração chinesa referimos apenas as suas “cinco grandes vagas”: a “emigração antiga” caracterizada pela constituição de *chinatowns* nos diferentes locais de destino; os “novos emigrantes” que deixaram a China depois de 1965; a emigração de classes superiores da burguesia durante a II Guerra Mundial; a emigração de jovens crentes na sua participação na construção da América e que sofreram sérias dificuldades de integração; a emigração clandestina organizada a partir do sul da China e com ligações fortes com *gangs* das *chinatowns* (Catarina Oliveira, 2000).

A emigração chinesa para Portugal enquadra-se nos movimentos migratórios europeus. Os primeiros chineses que se estabeleceram no país fizeram-no em 1920 e estavam profissionalmente ligados à área do comércio ambulante. Durante o Estado Novo, surgiram várias comunidades chinesas em colónias portuguesas. Nos anos 70, em Moçambique, a comunidade chinesa já tinha uma dimensão e importância bastante relevante, cerca de 7 500 chineses. Em Timor-Leste, antes da invasão Indonésia, contavam-se perto de 10 000 e, apenas, em Angola, a comunidade tinha uma reduzida expressão numérica. Com a independência dos países, a partir de 1974, os chineses do ultramar escolheram como destinos o Brasil, Portugal e Macau, muitas vezes como ponto de passagem para outros países como o Canadá e os Estados Unidos da América (idem).

#### 4.5.3.1-Em termos de distribuição geográfica

Em Portugal a presença do grupo chinês cresceu em 695,8% de 1991 para finais de 1998. Em Abril de 1991 eram apenas 356 os chineses residentes em Portugal. Porém, este número aumentou consideravelmente e em 1998 já eram 2 477 indivíduos. Cerca de 13,8% dos chineses encontravam-se no norte do país, 10,5% no centro e 8% no sul (Bastos e Bastos, 1999).

Recentemente o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras aponta o número de 4.595 chineses legalizados no país (in *Visão*, 6 Junho, 2002).

De referir que, nas estatísticas de 1991, havia uma indicação diferenciada entre macaenses e chineses e, em relação a 1998, há apenas um número único referente a chineses. No registo da Base de Dados do Secretariado Entreculturas do Ministério da Educação, constata-se uma demarcação do número de macaenses inscritos no sistema educativo oficial, no qual supostamente estão integrados os chineses. Assim, esta divergência no tratamento estatístico torna pouco linear uma leitura da situação real do grupo chinês.

Podemos salientar que, segundo o Consulado da Embaixada da República Popular da China, em 1997, o número de chineses em Portugal seria perto dos 5.000, dos quais cerca de 1.000 seriam originários de Moçambique e Angola (Bastos e Bastos, 1999).

Como explicar então a diferenciação de estatísticas entre várias fontes, sejam elas oficiais ou associativas? A pesquisa feita por Catarina Oliveira (2000: 12) refere quatro factores explicativos dessa diferenciação:

- a presença clandestina da imigração chinesa;
- muitos chineses adquiriram na última década a nacionalidade portuguesa, pelo que podem continuar a pertencer à comunidade sem ter nacionalidade chinesa [de 1985 a 1996 adquiriram a nacionalidade portuguesa 5.853 chineses, dos quais 5.415 tinham residência em Macau e somente 12 em Portugal], isto segundo dados da Conservatória do Registos Centrais;
- os dados do SEF, referentes a estrangeiros com residência legalizada, indicam apenas os imigrantes que têm autorização de residência, excluindo os vistos de turismo e de estudo, entre outros, a partir dos quais muitos estrangeiros entram em Portugal e alguns ficam por cá em situações pouco claras;
- a avaliação da presença de chineses em Portugal, por membros da “comunidade”, pode referir-se ao seu grupo de pares, em geral, e ao referir-se ao seu grupo incluir aqueles que têm origem chinesa, mas têm outra nacionalidade.



#### **4.5.3.2- Factores de atracção e de repulsão na origem desta migração.**

O que sabemos destes imigrantes, do seu percurso migratório, das suas motivações? Apesar do crescimento económico recente da China, resultante da política “um país, dois sistemas”, a verdade é que esse crescendo de riqueza só se tem verificado nas zonas urbanas e costeiras. Além do imparável crescimento demográfico (apesar de rigorosas e questionáveis medidas políticas de controlo da natalidade) que se relaciona com uma alta percentagem de desemprego. Quanto ao percurso, é possível descrever três rotas de emigração: a aérea, a marítima e a terrestre. De salientar que a escolha da rota depende mais da natureza do movimento emigratório, ou seja, se é legal ou ilegal, do que da geografia de destino. O mais recorrente é uma conjugação das três possibilidades de rota ao longo do trajecto (Catarina Oliveira, 2000).

#### **4.5.3.3- A origem dos imigrantes chineses em Portugal**

A principal origem é a Província Chinesa de Zhejiang e os imigrantes entram ilegalmente em Portugal por via terrestre. Permanecem nessa situação durante muito tempo, movimentando-se entre vários empregadores ou entre diferentes estabelecimentos do mesmo empregador (consideremos também nos outros Estados Schengen) e utilizam Portugal como país de trânsito para outros destinos (Ramos, 1999).

O estudo recente de Catarina Oliveira sobre a comunidade chinesa em Lisboa confirma a existência de uma “*classe de tipo empresarial-comercial que se inter cruza na emergência de um mercado étnico*” (p. 3). Este mercado assenta na rede de contactos, quer com o local de origem quer com comunidades de outros países e é ele que assegura a mão-de-obra e o abastecimento de bens (para os restaurantes e para venda nas lojas de roupa, bijutaria). Apesar da desvalorização da actividade comercial no país de origem, é notória a tendência dos imigrantes chineses para as áreas da hotelaria, restauração e comércio em que, surpreendentemente e ao contrário de outros grupos étnicos, se verifica um grande número de trabalhadores por conta própria. Questiona-se, no entanto, esta perpetuação da actividade comercial face à sua estigmatização na origem. Talvez as dificuldades de integração numa nova sociedade condicionem a escolha para um ramo de exploração já garantido pelos pares étnicos.

No referido estudo é ainda apresentada uma leitura diferenciada quanto às estratégias de incorporação entre os imigrantes descendentes de chineses naturais de Moçambique e os chineses naturais da China. O grau de dependência do negócio étnico, dos segundos, face a uma outra independência e variação profissional dos primeiros, marca uma diferença entre estes dois grupos que, acima de tudo, não os torna rivais ou incompatíveis. Muito pelo contrário, os provenientes de Moçambique, por dominarem melhor a língua portuguesa e indicarem uma outra integração na sociedade portuguesa, servem de ponte de contacto para os que vivem maiores dificuldades de adaptação.

#### **4.5.4- Dispersão geográfica dos imigrantes chineses em Portugal**

Face à inexistência de uma concentração dos imigrantes tipo *chinatown*, devemos reflectir sobre se devemos considerar a presença de um grupo étnico chinês, disperso no espaço nacional, ou defender a multiplicidade de grupos étnicos chineses em várias cidades e assumir possíveis traços distintivos de cada comunidade.

#### **4.5.5- Migração de cidadãos europeus de Leste (especialmente ucranianos) em Portugal**

Todos os imigrantes do leste inicialmente, eram "rotulados" de ucranianos, embora estes fossem apenas uma das comunidades que tinha chegado do leste da Europa.

##### **4.5.5.1-Motivação para a escolha de Portugal**

Num curto espaço de tempo, entre 2001 e 2002, os imigrantes da Ucrânia, Moldávia, Roménia e da Rússia tornaram-se no principal grupo de imigrantes em Portugal. Não têm qualquer ligação linguística ou cultural com o país, mas viram nele a possibilidade de entrarem no espaço da União Europeia e melhorarem a sua subsistência económica.

#### **4.5.5.2- Dispersão geográfica**

Ao contrário das restantes comunidades de imigrantes, em vez de se concentrarem em áreas geográficas definidas, espalharam-se por todo o país, desde as principais cidades do litoral às pequenas aldeias do interior. Foram à procura de trabalho e não seleccionaram os locais.

#### **4.5.5.3- Elevadas qualificações**

Desde o início que se espalhou a ideia que se tratavam de imigrantes com elevadas qualificações profissionais e habilitações, muitos superiores às dos Portugueses. Frequentemente se vêem técnicos altamente qualificados (médicos, engenheiros, etc) em trabalhos menos qualificados. Esta situação acabou até por proporcionar a muitos "patrões" Portugueses, com baixas habilitações, um certo prestígio entre os seus pares. Inquéritos recentes mostram que após um período inicialmente difícil, estes imigrantes acabam por se impor no mercado de trabalho auferindo salários superiores aos brasileiros e africanos. Dada a sua elevada eficiência nos locais de trabalho, estes imigrantes acabaram por ser preferidos aos imigrantes africanos, o que originou algumas tensões sociais.

#### **4.5.5.4- Diferenciação étnica.**

Em termos de grandes estereótipos, tende a opor-se os imigrantes "ucranianos" aos "romenos". Os primeiros representam a elite dos imigrantes do leste, os segundos são conotados negativamente, devido à sua identificação com os "ciganos romenos". Esta distinção traduz a existência de dois grandes grupos étnicos: o grupo dos eslavos (ucranianos, Russos, Búlgaros) e o grupo dos latinos (Romenos e Moldavos).

#### **4.5.5.5-Organização das comunidades.**

Apesar da enorme dispersão geográfica estas comunidades de imigrantes, têm constituído diversas associações, publicam pelo menos quatro jornais em línguas eslavas e um em romeno-moldavo (língua latina). Apesar de não

conhecerem a língua, a sua integração tem-se revelado muito boa, fruto do investimento que fazem na aprendizagem da língua.

#### 4.5.5.6- Questões Polémicas

A vaga de imigrantes do leste acabou por levantar alguns novos problemas que exigem resolução, de forma a evitar que estas comunidades sejam estigmatizadas:

- **Crime organizado** - A imigração do leste foi acompanhada pela instalação em Portugal de verdadeiras máfias russas e ucranianas que operam de forma extremamente violenta, o que terá contribuído para o aumento da criminalidade organizada. Estas máfias procuram controlar estes imigrantes e actuam junto das próprias comunidades de imigrantes do leste extorquindo-lhes dinheiro. A morte de muitos destes imigrantes tem sido atribuída à acção destes criminosos, onde actuam também Portugueses.

- **Tráfico de seres humanos** - Está estabelecida por toda a Europa uma verdadeira rede de tráfico de mulheres do leste para a prostituição, muitas destas são trazidas por máfias russas, ucranianas, moldavas, romenas e até albanesas. Para além deste tráfico regista-se igualmente um crescente aumento do número de casos que envolvem a venda de crianças, por ciganos romenos.

- **Mendicidade** - A mendicidade em Portugal não é um fenómeno recente, mas a partir dos anos 90 sofreu um aumento muito significativo com a entrada milhares de ciganos romenos. Estão neste momento espalhados por todo o país e operam em grupos organizados, utilizando com frequência crianças e deficientes.

#### 4.6 - Procedimentos na aplicação do questionário

Como é recomendado, procurámos estar atentos a uma série de requisitos importantes para uma correcta aplicação dos questionários. Segundo Ghiglione e Matalon (1997) num questionário deve constar: local, calendarização e objectivo do trabalho.

A aplicação, deste instrumento de pesquisa foi feita sempre em contexto de sala de aula mediante auto-preenchimento, geralmente nas aulas de Formação

Cívica (a primeira parte numa aula e a segunda na aula da semana seguinte) e na presença do Director de Turma e da investigadora.

Na escola privada a investigadora não esteve presente durante o preenchimento, uma vez que, por sugestão da gestão da escola, a aplicação foi feita pelo Director de Turma, tendo sido dadas todas as indicações necessárias.

Nas duas escolas públicas o preenchimento deste instrumento de pesquisa foi feito na presença do Director de Turma e na generalidade dos casos, também na da investigadora (quando a presença desta foi inviável foram tomadas todas as medidas para que o processo sucedesse do modo previsto).

No decorrer do preenchimento deste instrumento, os procedimentos foram os seguintes:

- após a distribuição do questionário foram lidas em voz alta, as indicações de preenchimento;
- breve apresentação do projecto e dos seus objectivos:
- a recolha dos dados obtidos destina-se à elaboração de uma tese de mestrado;
- o objectivo do estudo é determinar a imagem que os alunos Portugueses têm de determinados grupos étnicos e culturais;
- ênfase dada à importância da sinceridade das respostas para a sua validade;
- garantia total do cumprimento de todos os procedimentos éticos, e morais, garantia de anonimato e total confidencialidade das respostas dadas;
- demonstração de total disponibilidade para esclarecer dúvidas, sempre que surgissem.
- no caso dos alunos do 5ºano de escolaridade, o processo decorreu de forma um pouco diferente, isto porque na aplicação da 1ª parte do pré-teste, detectámos que algumas crianças deste nível etário ainda apresentam grandes dificuldades na leitura e compreensão de enunciados. Assim, embora tenhamos tentado tornar mais claras as questões e simplificado os conceitos utilizados, de modo a que estes fossem mais facilmente inteligíveis pelos alunos e a garantir respostas mais consentâneas com o que se pedia, considerámos indispensável neste caso, que o questionário assumisse a forma de entrevista oral semi-directiva, junto do grupo turma. Assim, simultaneamente ao preenchimento do questionário foi sendo feita a leitura e explicação de cada questão.

#### **4.7- Procedimentos de recolha e tratamento de dados**

Actualmente, para além de se procurar saber o que são as atitudes e como se formam, procura-se também medi-las. Já em 1928 Louis Thurstone publicou um artigo onde referia que as atitudes podem ser medidas, embora seja uma tarefa difícil. Segundo Fishbein e Ajzen, (1972) citados por Neto (1998) existem mais de 500 métodos para determinar a atitude de um indivíduo. Estas podem ser medidas directa ou indirectamente.

Rensis Likert (1932) concebeu um dos métodos que mais influência tem tido na medida de atitudes. Examinou grandes áreas das atitudes: relações internacionais, relações raciais, conflitos políticos e religião.

Neste tipo de escala selecciona-se um conjunto de itens relacionados com vários aspectos de uma atitude e inclui-se um número aproximadamente igual de proposições favoráveis e desfavoráveis; a escala de 5 graus deve variar entre o concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente. A cada proposição é dado um valor da escala que oscila entre 1 e 5.

Seguidamente à aplicação dos questionários procedemos, tal como aconselhara Quivy e Campenhoudt (1998), à análise estatística pela precisão e rigor, pela rápida manipulação de um elevado número de dados, pela clareza dos resultados dada pela apresentação gráfica dos dados.

Nesta investigação o tratamento dos dados foi feito através do programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 15.

Os resultados dos questionários serão descritos quantitativamente e sujeitos a uma análise comparativa para que se possa detectar a existência ou não de disparidades nas atitudes entre os alunos do meio rural e do meio urbano; entre os alunos do 5º e os do 9º ano de escolaridade, entre os dois géneros e níveis socioeconómicos.

A análise estatística é essencialmente descritiva. As frequências e percentagem obtidas resultaram do cruzamento de questões. Obtiveram-se assim tabelas de dupla entrada que permitiram, para cada indicador, analisar quantitativamente o posicionamento das respostas. Tentámos aplicar testes estatísticos de significância, nomeadamente o teste do Qui-quadrado, para averiguar a associação entre as respostas a alguns dos itens e algumas variáveis sociodemográficas. No entanto, como as condições de aplicabilidade do referido

teste falhavam em todas as situações, não foi possível realizar este teste. Uma alternativa que foi possível aplicar foi o teste *t* para comparação de médias para amostras independentes (comparar grupos distintos de indivíduos). Desta forma estudámos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre: meios rural e urbano; níveis de escolaridade e género, relativamente aos vários índices de atitude que foram construídos.

Por fim, e com o objectivo de identificar diferenças de atitude no mesmo grupo relativamente aos quatro *exogrupos* em alguns dos índices atitudinais construídos, aplicou-se uma análise factorial do tipo ANOVA (Análise de Variância) para medições repetidas (*repeated measures*), ou seja, para comparação de quatro opiniões de um mesmo indivíduo. Todos os testes estatísticos foram realizados, considerando o nível de significância habitual de  $\alpha=5\%$ .

No que diz respeito aos dados obtidos através de questões abertas, estes foram analisados numa perspectiva qualitativa directa do seu conteúdo pois segundo Berelson, é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo, a sua interpretação (Carmo e Ferreira, 1998, p. 251).

#### **4.8- Validade interna do estudo**

A validade interna é a qualidade fundamental do teste. A validade evidencia o grau em que o questionário mede aquilo que se pretende medir numa pesquisa. Esta será assegurada não só através da verificação do instrumento por peritos, como também pela aplicação do pré-teste, que foi realizado com o intuito de identificar possíveis lacunas e perguntas pouco claras.

#### **4.9- Fiabilidade do estudo**

De modo geral, segundo Carmo e Ferreira (1998: 140) “(...) a tecnologia do inquérito por questionário é bastante fiável desde que respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção dos inquiridos e administração no terreno. No entanto, é convergente a opinião de que as questões objectivas são mais fiáveis que as subjectivas”.

Neste projecto foram utilizadas questões que maximizassem a objectividade nas respostas. Para tal consideraram-se perguntas fechadas e questões medidas em escala ordinal de Likert. De qualquer modo, a realização do pré-teste permitiu identificar e corrigir algumas questões que suscitaram mais dúvidas.



## **Capítulo V - Tratamento e análise de dados**

Na apresentação dos resultados, será seguida a ordem dos blocos do questionário. Por isso a primeira parte deste capítulo irá incidir na caracterização das escolas e da população envolvida no estudo, na segunda parte o tratamento dos dados do questionário será feito através do SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 15.0. Foram feitos testes estatísticos para identificar as diferenças mais significativas.

Como referimos anteriormente, no capítulo IV secção 4.4.2, o questionário foi elaborado atendendo a que alguns itens estão fossem propositadamente formulados de forma a que o concordar com eles, denota uma atitude positiva face aos estrangeiros e outros de forma a que o concordar denota uma atitude negativa, estes últimos foram invertidos no cálculo do índice a que dão origem. São eles os itens: 21.2; 21.3; 22.1; 22.2; 22.3; 22.4; 24.3; 24.4; 24.5; 24.6; 24.7; 25.1 a 25.8; 36.3; 36.4; 36.5; 36.6; 36.7; 37.1 a 37.8; 43.3; 43.4; 43.5; 43.6; 43.7; 44.1 a 44.8; 50.3; 50.4; 50.5; 50.6; 50.7; 51.1 a 51.8.

O índice de atitude é calculado com base na soma das respostas aos itens correspondentes e posterior divisão pelo número de itens.

### **1- Caracterização das escolas**

Este estudo decorreu no ano lectivo 2006/2007, em três escolas pertencentes à DREL localizadas em espaços geográficos distintos e com níveis socioeconómicos diferentes (meio rural e urbano e ensino público e privado).

Para garantir o anonimato optámos por designar as escolas da seguinte forma:

- ♦Escola de ensino público no meio urbano - Escola Ensino Básico 2º e 3º ciclos; “Escola A”:
- ♦Escola de ensino privado no meio urbano - Colégio do pré-escolar até ao ensino Secundário; -“Escola B”:
- ♦Escola de ensino público no meio rural -: Escola Ensino Básico 2º e 3º ciclos - “Escola C”

A caracterização das três escolas não segue exactamente os mesmos itens, mas foi feita de acordo com a documentação disponibilizada pelos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino.

## **1.1- Caracterização da “Escola A”**

### **1.1.1- Localização geográfica**

As escolas deste Agrupamento localizam-se no distrito de Lisboa e no concelho de Sintra.

O concelho de Sintra faz parte da Área Metropolitana de Lisboa, região formada por dezoito concelhos das margens Norte e Sul do rio Tejo. É constituído por catorze freguesias, que se podem agrupar em freguesias com densidades populacionais baixas e povoamento disperso (S. João das Lampas, Terrugem, Almargem do Bispo...) e freguesias com densidades elevadas e povoamento concentrado (Queluz, Agualva-Cacém, Algueirão-Mem Martins, Rio de Mouro...).

A freguesia à qual pertence esta escola, no Censo de 2001 tinha 62 557 habitantes, sendo a segunda freguesia do concelho em número de habitantes e representando 17,2% do total da população do concelho. Durante séculos o crescimento demográfico dos lugares que constituem a freguesia foi pouco significativo; a mudança neste aspecto deu-se a partir do início do Século XX, na sequência da ligação de comboio Lisboa - Sintra.

### **1.1.2- As Escolas do Agrupamento**

Este Agrupamento de Escolas foi homologado em Junho de 2004, iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 2004/2005, sob a gestão de uma Comissão Executiva Instaladora. O triénio 2005/2008 corresponde à primeira fase do funcionamento pleno do mesmo Agrupamento, que tem a seguinte constituição:

- **Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim de Infância:** A Escola Nº 4; a Nº 5 e Jardim-de-infância n.º 2
- **Escolas Básicas do 1.º ciclo:** A Escola Nº 1 e a Nº 3
- **Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos:** “ Escola A”

O Agrupamento serve os alunos provenientes da zona a Sul da linha-férrea, moradores desde a estação dos caminhos-de-ferro até ao bairro de Ouressa.

### **1.1.3- Caracterização física**

#### **1.1.3.1- Instalações**

As instalações das escolas do Agrupamento apresentam características que as tornam muito distintas. De uma forma sucinta, as escolas geralmente apresentam:

- Dois pisos (apenas a nº 5 tem um); em relação à dimensão dos edifícios, as situações extremas são as da Escola nº 5 constituída por uma única sala de actividades, e a “Escola A” que se distribui por três blocos de edifícios, um pavilhão gimnodesportivo e um pavilhão pré-fabricado.

### **1.1.4- Caracterização humana**

#### **1.1.4.1- Pessoal docente**

As escolas do Agrupamento dispõem de 108 docentes, este conjunto é relativamente estável, pois cerca de 70% (131 docentes) pertencem ao quadro da escola em que prestam serviço. Apenas numa das escolas (Escola nº 1) prestam serviço mais professores do Quadro de Zona Pedagógica (são 10 professores nessa situação) do que do Quadro de Escola (9 professores).

#### **1.1.4.2- Serviços Especializados de Apoio Educativo**

Os Serviços Especializados de Apoio Educativo são constituídos pelo Serviço de Psicologia e Orientação (onde prestam serviço uma Psicóloga e uma Técnica Superior de Serviço Social) e pelos Núcleos de Apoio Educativo.

#### **1.1.4.3- Pessoal Não Docente**

Os 46 auxiliares de acção educativa que prestam serviço nas escolas do Agrupamento tem permitido o funcionamento com um mínimo de condições, pois um funcionamento em condições ideais exige um maior número de funcionários. Existem ainda dois guardas e onze funcionários asseguram os serviços administrativos.

#### **1.1.4.4- Alunos**

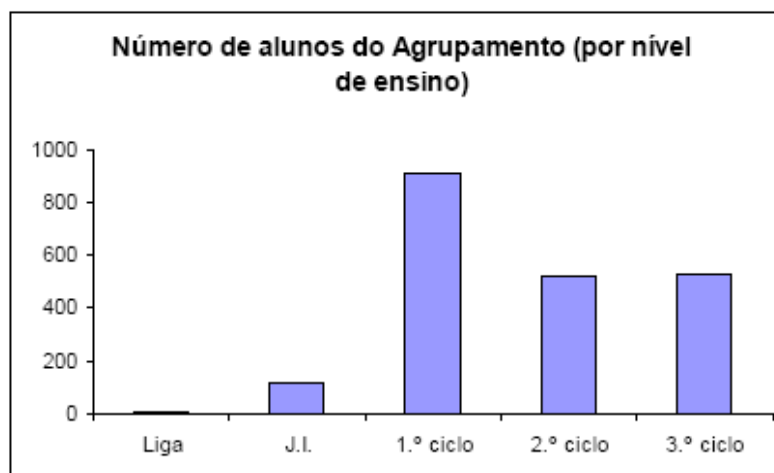
No ano lectivo 2006/2007 encontram-se matriculados nas escolas do Agrupamento 2 079 alunos. No 3.º ciclo estão matriculado 527 alunos, no 2.º ciclo 521, no 1.º ciclo são 910 alunos e apenas 115 alunos estão inscritos no Jardim-de-infância.

Estes alunos estão distribuídos pelas escolas do Agrupamento da seguinte forma:

- Escola Básica n.º 1 tem 316 alunos do 1.º ciclo;
- Escola n.º 3 tem 84 alunos do 1.º ciclo;
- Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim-de-infância tem 442 alunos (391 alunos do 1.º ciclo, 45 crianças do Jardim de Infância e 6 jovens apoiados pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores);
- Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim-de-infância (119 no 1.º ciclo e 45 crianças no Jardim de Infância);
- Jardim-de-infância n.º 2 tem 25 crianças;
- “Escola A” tem 1048 alunos, distribuídos por quarenta e cinco turmas (doze turmas do 5ºano e dez do 9ºano, destas duas são de cursos de formação profissional e uma tem um currículo alternativo).

As turmas com mais alunos são, naturalmente, as do segundo e terceiro ciclos.

No 1º ciclo, em média, é na Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim-de-infância que o número de alunos por turma é maior, enquanto a Escola n.º 3 tem um menor número de alunos por turma. É visível o desequilíbrio entre o número de alunos dos diferentes ciclos e os do pré-escolar. Estes números não têm apresentado variações significativas nos últimos anos lectivos e reflectem a falta de investimento das entidades públicas nessa área.



**Figura 5.1 - Número de alunos do Agrupamento**  
(in Projecto Educativo do Agrupamento, p.9)

#### **1.1.4.5- Pais e encarregados de educação**

As escolas do Agrupamento têm Associação de Pais excepto a Escola n.º 3 e o Jardim-de-Infância n.º 2.

#### **1.1.4.6- Alunos com Apoio da Acção Social Escolar**

Relativamente ao ano de 2006/2007, mais de um quarto (27,3%) dos alunos do Agrupamento beneficiam de apoio da Acção Social Escolar e destes, 79,0% estão integrados no escalão A.

A percentagem de alunos que beneficiam desse apoio diminui ligeiramente à medida que se avança no grau de ensino: 36,5% de crianças do Jardim-de-infância, 28,8% de alunos do 1.º ciclo, 29,2% de alunos do 2.º ciclo e 21,3% de alunos do 3.º ciclo. O número de pedidos apresentados e o número de apoios concedidos são idênticos para os últimos anos lectivos, embora tenham vindo a aumentar relativamente aos últimos dez anos.

As responsáveis pelo serviço têm a percepção de que existem mais alunos com necessidade de apoio, mas que não o efectivam por falta de empenho dos encarregados de educação. Para tentar ultrapassar alguns problemas decorrentes desse desinteresse, os serviços providenciam lanches e emprestam manuais a alunos que, evidenciando carências, não entregaram a documentação necessária para beneficiarem de apoio.

#### **1.1.4.7- Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

No conjunto dos alunos do Agrupamento, estão identificados 113 alunos (que representam 5,4% do total dos alunos) com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado. Na Escola Básica do 1.º ciclo/Jardim-de-infância encontram-se seis jovens com multideficiências, apoiados pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores. Nas várias salas de Jardim-de-infância encontra-se uma criança nessa situação. Nas escolas do 1.º ciclo estão identificados 64 alunos e na “Escola A” estão identificados 42 alunos com esse tipo de necessidades.

#### **1.1.4.8- Alunos sem Nacionalidade portuguesa**

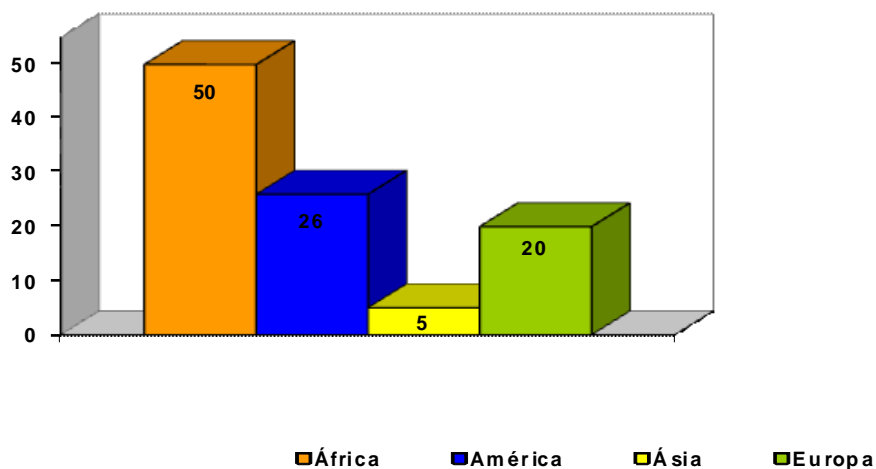
Verifica-se que 13,0% dos alunos do Agrupamento não têm nacionalidade portuguesa e que 9,6% frequentam a “Escola A” e que existem ainda quarenta alunos do Agrupamento que têm nacionalidade portuguesa, mas cujos encarregados de educação não a possuem.

Na “Escola A” há cento e um alunos de nacionalidade estrangeira e a sua origem é variada, ou seja, estão representadas dezanove nacionalidades diferentes, no entanto, predominam os alunos oriundos dos países de língua oficial portuguesa: Brasil, Cabo Verde e Angola.

**Quadro 5.1 - Caracterização da população escolar estrangeira**

Nacionalidades		Alunos
África	África do Sul	4
	Angola	16
	Cabo-Verde	18
	Guiné	2
	Guiné-Bissau	7
	Moçambique	3
Europa	Bielo-Rússia	1
	França	1
	Holanda	1
	Moldávia	2
	Reino Unido	2
	Roménia	1
	Suíça	1
	Ucrânia	11
Ásia	China	3
	Filipinas	1
	Macau	1
América	Brasil	25
	Colômbia	1
<b>TOTAL</b>		<b>101</b>

Nº de alunos



**Figura 5.2 - População estrangeira por continente na “Escola A”**

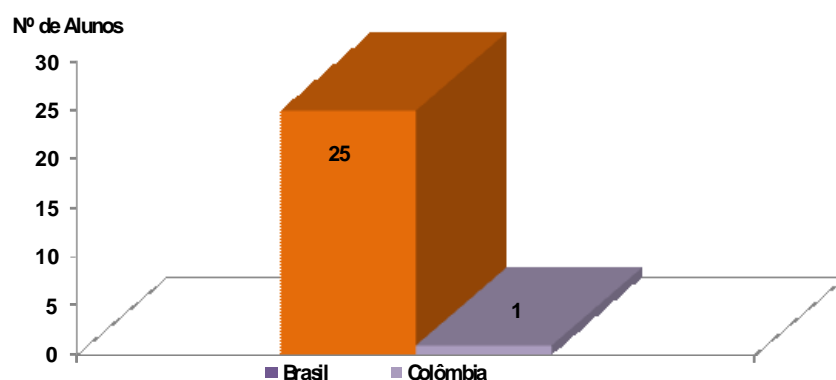


Figura 5.3 - População do Continente Americano na “Escola A”

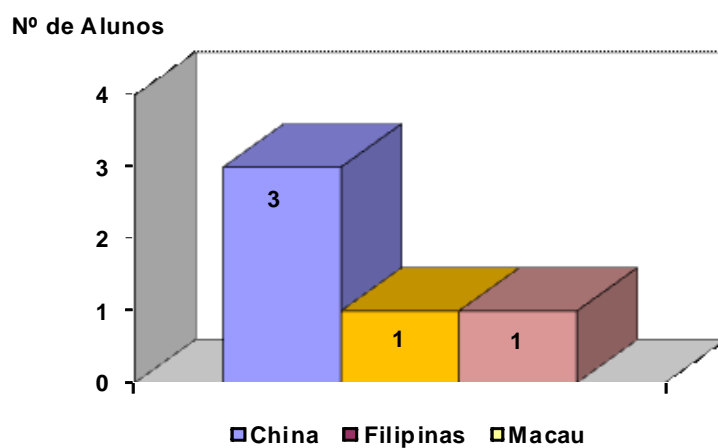


Figura 5.4 - População do Continente Asiático na “Escola A”

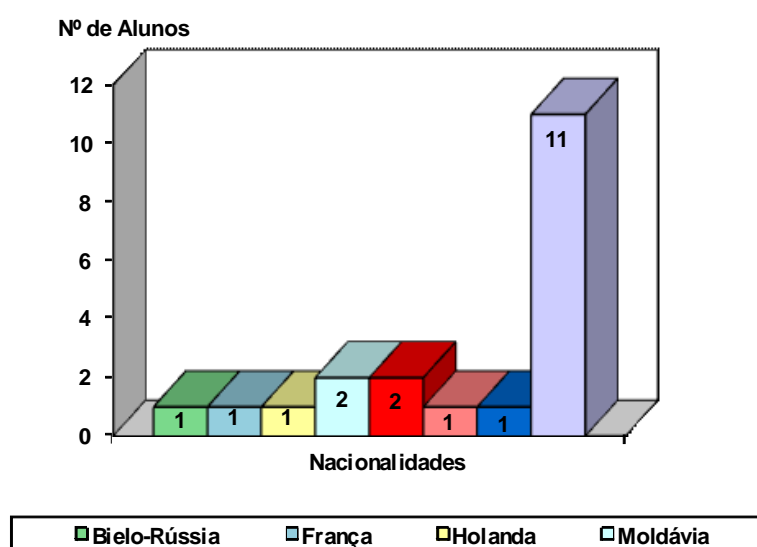


Figura 5.5 - População do Continente Europeu na “Escola A”



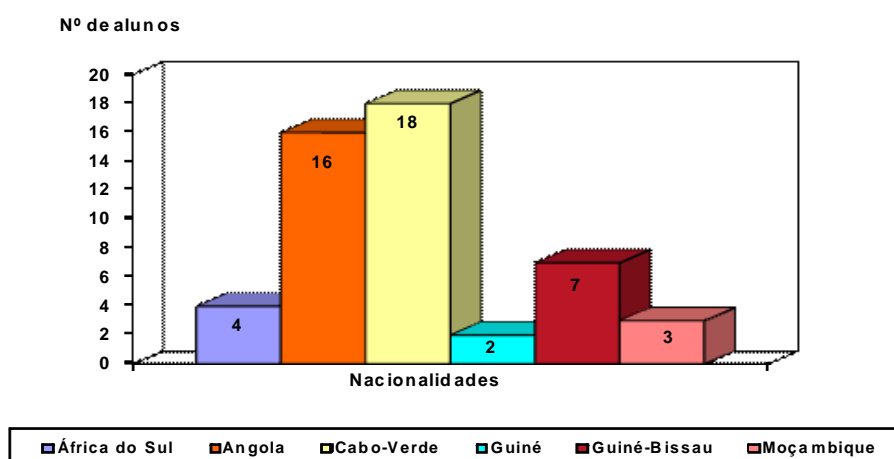


Figura 5.6 -População do continente Africano na “Escola A”

⇒ População estrangeira na “Escola A” por ano de escolaridade

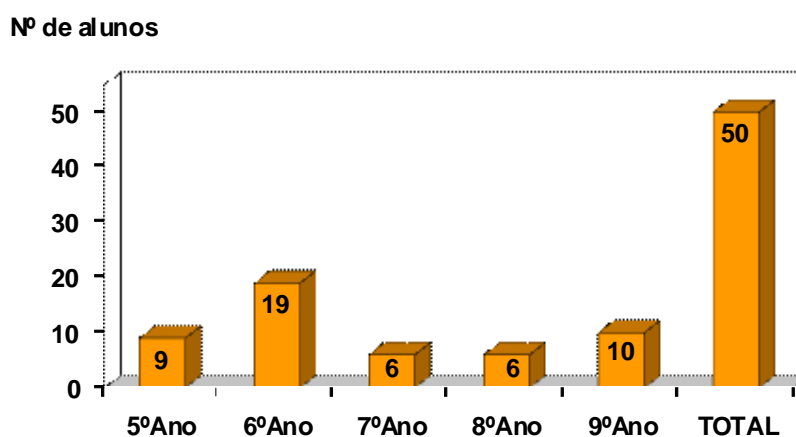


Figura 5.7 - Alunos no 2º e 3º ciclos de origem Africana

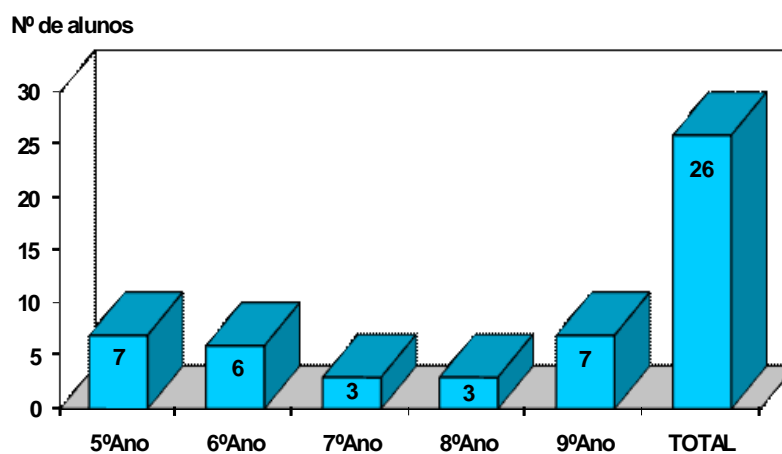
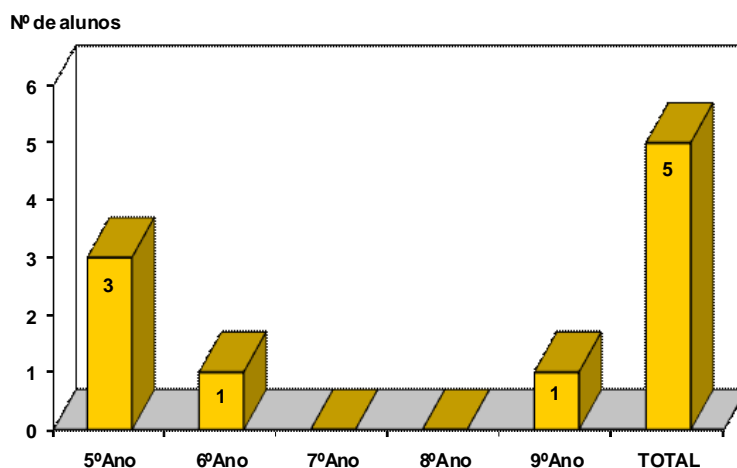
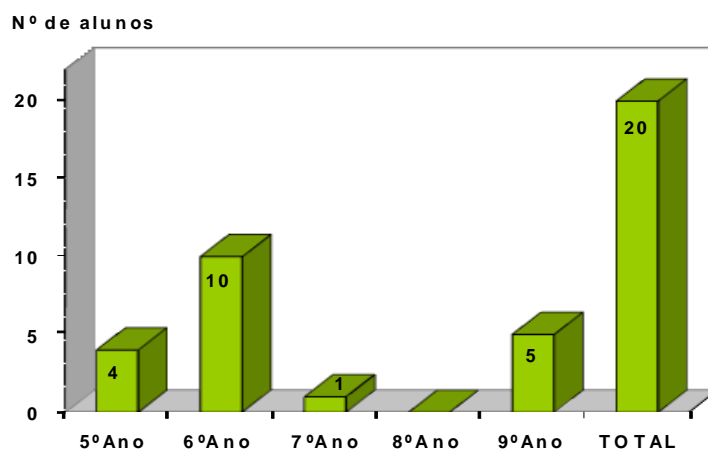


Figura 5.8 - Alunos no 2º e 3º ciclos de origem Americana



**Figura 5.9 - Alunos no 2º e 3º ciclos de origem Asiática**



**Figura 5.10 - Alunos no 2º e 3º ciclos de origem Europeia**

Como se pode verificar, pela análise dos gráficos anteriores é no 2º ciclo, essencialmente no 6º ano de escolaridade, que há mais alunos com nacionalidade estrangeira.

## **1.2- Caracterização da “Escola B”**

### **1.2.1- Designação**

A “Escola B” é uma escola de ensino privado cooperativo e integrado na DREL. Iniciou a sua actividade no dia 15 de Outubro de 1941 e esta missão educativa foi assumida sob orientação da Madre Bom Conselho e da Madre

Visitação Braz, responsáveis pela parte pedagógica e administrativa. Inicialmente, contava apenas com 40 alunas internas e externas, número que aumentou para 86 até ao final do ano.

### **1.2.2- Caracterização física**

#### **1.2.2.1- O meio envolvente**

A “Escola B” situa-se no concelho de Lisboa, na freguesia de S. Jorge de Arroios onde se concentra uma população envelhecida e o espaço envolvente a esta concentra uma forte actividade comercial e terciária.

#### **1.2.2.2- Instalações**

Nas décadas de 60 a 80 ampliaram-se as instalações e consolidou-se um envolvimento crescente de toda a comunidade. A tomada de consciência da complexidade da educação para o futuro e os desafios do concílio Vaticano II conduziram à procura permanente de novos rumos que se reflectiram em grandes mudanças, nomeadamente o encerramento do internato, o regime de coeducação, a integração progressiva e a partilha de responsabilidades com leigos, incluindo a sua presença na direcção pedagógica e a criação da associação de pais.

Na década de 90 o edifício da escola foi renovado em termos de espaços e de equipamentos. A vida escolar foi valorizada com a criação da Associação de pais, a introdução do 12º ano de escolaridade e a diversificação de recursos educativos.

A “Escola B” é constituída por dois pavilhões, funcionando num o jardim-de-infância/pré-escolar e o 1ºciclo e no outro o 2º e 3ºciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Dispõe também de espaços físicos para a prática desportiva, laboratórios, auditórios, sala multimédia, sala para artes, sala de tecnologias e outros serviços.

### **1.2.3- Caracterização humana**

#### **1.2.3.1- Corpo discente**

Nesta escola lecciona-se desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário. No ano lectivo de 2006/07 do total de 1328 alunos inscritos, 201 frequentam o jardim-de-infância/pré-escolar, 315 o 1º ciclo, 260 o 2º ciclo, 320 o 3º ciclo e 232 frequentam o ensino secundário, distribuídos por cinquenta e seis turmas (oito do pré-escolar, doze do 1ºciclo, dez do 2º ciclo, treze do 3º ciclo e treze do secundário) numa média de 25 alunos por turma.

O universo dos alunos da escola, relativamente à sua distribuição por sexo é homogéneo, cerca de 51,0% do sexo feminino e 49,0% do sexo masculino.

Os alunos inquiridos pertencem ao 5º e ao 9º anos de escolaridade. O colégio tem cinco turmas de 5º ano, todas de 26 alunos e cinco turmas de 9º ano (três com 27 alunos, uma com 26 e outra com 22).

Todos os alunos frequentadores desta escola têm nacionalidade portuguesa, embora alguns também possuam outra nacionalidade.

#### **1.2.3.2- Pais e encarregados de educação**

Relativamente aos seus progenitores, alguns possuem nacionalidade estrangeira, designadamente, italiana, suíça, chinesa, norueguesa, indiana, brasileira, angolana, moçambicana, francesa e espanhola.

Os pais pertencem maioritariamente ao grupo etário compreendido entre os 35 e os 54 anos de idade. As habilitações literárias destes variam entre o ensino primário e o doutoramento, predominando o grau de licenciatura.

As profissões exercidas pelos pais, segundo a Classificação Nacional de Profissões feita pelo Instituto Nacional de Estatística, encontram-se maioritariamente no Quadro de especialistas das profissões intelectuais e científicas, no qual se podem encontrar advogados, arquitectos, economistas, engenheiros, médicos e professores, entre outros. Segue-se, no caso do pai, os Quadros superiores da administração pública e empresas (administradores, empresários, directores e gerentes...) e, no caso da mãe, Técnicos e profissionais

de nível intermédio (analista, técnica de informática ...).

O papel de encarregado de educação é peremptoriamente assumido pelos progenitores, especialmente pela mãe.

### **1.2.3.3-Corpo docente e não docente**

Segundo o Projecto Educativo em vigor, o corpo docente do colégio é relativamente jovem, quase 50% integra-se no grupo etário entre os 25 e os 34 anos, seguindo-se o grupo etário entre os 35 e os 44 anos.

O corpo não docente distribui-se de forma homogénea pelos diferentes grupos etários e à semelhança do pessoal docente, a sua maioria é do sexo feminino.

### **1.2.4- Actividades de Enriquecimento Curricular**

**Projectos:** Desporto e Aventura; Desenvolvimento pessoal

**Clubes:** Natura; Convida

**Parceria:** Centro Social D. Nuno Alvares pereira de S. Tiago de Camarate

**Colaboração:** Banco Alimentar Contra a Fome; Aldeias SOS; Casa do Gaiato; O Ninho; Ajuda de mãe e Assistência Médica Internacional

Nos últimos anos, a escola tem demonstrado qualidade na acção educativa e obteve não só o Diploma de Mérito Pedagógico mas também um lugar de destaque nos resultados nacionais do 12ºano.

## **1.3- Caracterização da “Escola C”**

### **1.3.1 - Designação**

A “Escola C” foi construída em 1990, no entanto, apesar das aulas terem começado no início do ano lectivo, a inauguração da escola teve lugar no dia 4 de Julho de 1991.

### **1.3.2- Localização geográfica**

Este Agrupamento de escolas situa-se no concelho de Ourém, mais concretamente no seu extremo norte, na fronteira com o concelho de Alvaiázere e na margem direita do rio Nabão, este é a fronteira natural e o ponto de referência, desde o ponto mais a norte, no lugar de S. Jorge, até ao limite da freguesia de Formigais.

O concelho de Ourém localiza-se na zona centro do País, na área do Vale do Tejo, a cerca de 40km da Costa Atlântica e pertence ao distrito de Santarém.

A freguesia onde se situa a “Escola C” é uma das dezoito que constituem o concelho de Ourém, esta dista cerca de 20km da sua sede concelhia e estende-se por uma área de 29,8 Km<sup>2</sup>. As cidades mais próximas são Leiria, Pombal, Tomar, Ourém e Fátima.

A distância-tempo relativamente a Lisboa é aproximadamente 2,30 horas e a Santarém é 1,45horas.

Este Agrupamento de escolas inclui cinco Jardins-de-infância, seis escolas de 1.º Ciclo e uma escola E.B. 2, 3 Ciclos, que servem a população de três freguesias.

### **1.3.3- População do concelho**

Em termos demográficos já em 1801 viviam nesta localidade 2114 habitantes (1114 homens e 1000 mulheres) e mesmo tendo sofrido oscilações com o fenómeno migratório, o recenseamento geral da população realizado no ano de 2001 contabilizou 2792 residentes (1312 homens e 1480 mulheres).

De um modo geral, o concelho de Ourém registou desde a década de 60 até 1991 um ritmo de decréscimo populacional acelerado em que, particularmente nos anos 60, a taxa da variação demográfica foi negativa devido às fortes vagas emigratórias e à guerra nas ex-colónias. Nos anos 70 registou-se um relativo aumento demográfico devido aos fluxos de retornados e, com menor significado, o início do processo de retorno dos imigrantes.

Todavia, nas últimas duas décadas o ritmo do decréscimo é bastante mais suave. Contudo, o norte concelhio apresenta taxas de crescimento negativo (com excepção do Rio de Couros), sendo o reflexo do despovoamento humano e económico. Esta é uma região toda em zona rural e com povoamento disperso.

### 1.3.4- Caracterização física

O tipo de construção é tradicional, constituído por um edifício único, composto de dois pisos. No total, o edifício é composto por: quinze salas de aula, uma cozinha, um refeitório, um bufete, uma papelaria, uma reprografia, seis gabinetes, um pertencente aos serviços administrativos, uma biblioteca, três arrecadações, um sótão e um ginásio.

### 1.3.5- Caracterização humana

#### 1.3.5.1- Corpo docente:

Educadoras de Infância: sete;

Professores de 1º ciclo: cinco, mais um docente de Educação Especial e um de Apoio Educativo, destes quinze docentes, dois são professores do 2º ciclo e também leccionam turmas de 3º ciclo; vinte e um docentes leccionam ao 3º ciclo.

#### 1.3.5.2- Corpo discente

O número total de alunos do Agrupamento é de 507, dos quais 230 são alunos da “Escola C”; 168 frequentam o 1º ciclo e 109 pertencem aos Jardins-de-infância.

A escola sede de Agrupamento tem doze turmas, duas no 5º ano, ambas com 17 alunos; três turmas no 6º ano, com uma média de 17 alunos por turma; três turmas no 7º ano com uma média de 18 alunos por turma; duas turmas de 8º ano com uma média de 22 alunos por turma e duas turmas de 9º ano com cerca de 21 alunos cada.

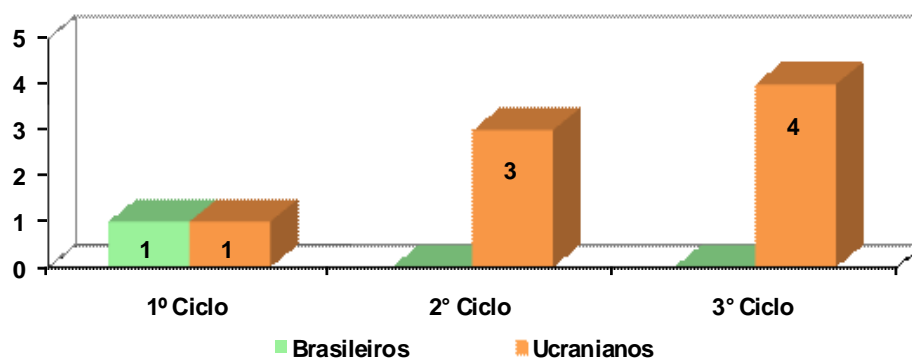


Figura 5.11 - Alunos estrangeiros no Agrupamento

### **1.3.5.3- Pais e encarregados de educação**

Quanto ao meio sociocultural dos pais e encarregados de educação predomina a baixa escolaridade. A maioria destes possui um baixo nível de escolaridade, ou seja, apenas completaram o 4º ano, havendo alguns com o 6º e poucos com o 9º ano de escolaridade.

### **1.3.5.4- Alunos com Apoio da Acção Social Escolar**

Relativamente ao ano lectivo de 2006/2007, cerca de 20,9% dos alunos do Agrupamento beneficiam de apoio da Acção Social Escolar; destes, 13,4% estão integrados no escalão A. A percentagem de alunos que beneficiam desse apoio distribui-se da seguinte forma: 50,0% de alunos do 1.º ciclo, 24,5% de alunos do 2.º ciclo e 25,5% de alunos do 3.º ciclo.

### **1.3.5.5- Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

No conjunto dos alunos do Agrupamento, estão identificados 27 alunos (que representam 5,3% do total dos alunos) com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado. Na “Escola C” estão identificados 7 alunos com esse tipo de necessidades.

### **1.3.6- Actividades de Enriquecimento Curricular**

- Clube de Informática
- O Jornalinho
- Prosepe - No âmbito deste projecto foi fundado em 1997/98 o Clube da Floresta - Bufo Real
- Teatro e Dança
- No âmbito do Programa Sócrates da Comissão Europeia, a nossa Escola integrou em 2004/2005 e 2005/2006 um projecto Comenius 1.1, com o Título “Les métiers de nos grand-parents”, “As profissões dos nossos avós”.



## 2- Caracterização da amostra

O nosso instrumento de pesquisa – inquérito por questionário - foi aplicado a uma amostra de estudantes portugueses do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Ao escolhermos esta amostra pretendíamos inquirir alunos que estivessem a iniciar o 2º ciclo e a concluir a escolaridade obrigatória, ou seja, a terminar o 3ºciclo. Através de consulta bibliográfica feita antecipadamente, concluímos que a variável idade influencia as atitudes que temos para com os outros, deste modo, quisemos analisar as atitudes dos alunos mais novos e mais velhos da mesma escola, ou seja, alunos que frequentassem o 5º ou o 9º ano de escolaridade.

A nossa amostra é constituída por um total de 277 alunos, de ambos os sexos, de nacionalidade portuguesa e distribuídos por dezasseis turmas, em três escolas diferentes.

Dos 277 alunos, 96 foram auscultados na “Escola A” destes, 55,2% pertencem ao sexo feminino e 44,8% ao sexo masculino; dos 104 inquiridos da “Escola B”, 48,1% correspondem ao sexo feminino e 51,9% ao sexo masculino e dos 77 na “Escola C”, 61,0% são do sexo feminino e 39% do sexo masculino. Conclui-se, deste modo, que toda a amostra consultada é constituída por 150 raparigas, 54,2% e 127 rapazes, 45,8% (Figuras 5.12 e 5.13).

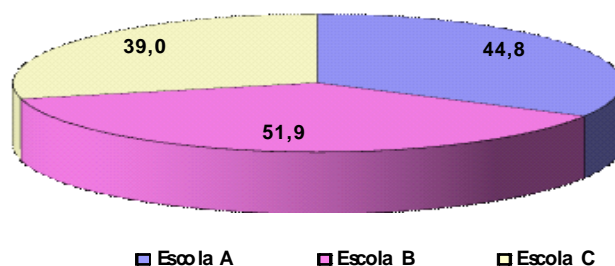


Figura 5.12 - Percentagem de alunos do sexo masculino

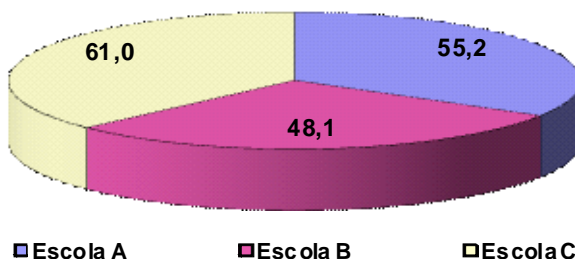


Figura 5.13 - Percentagem de alunos do sexo feminino

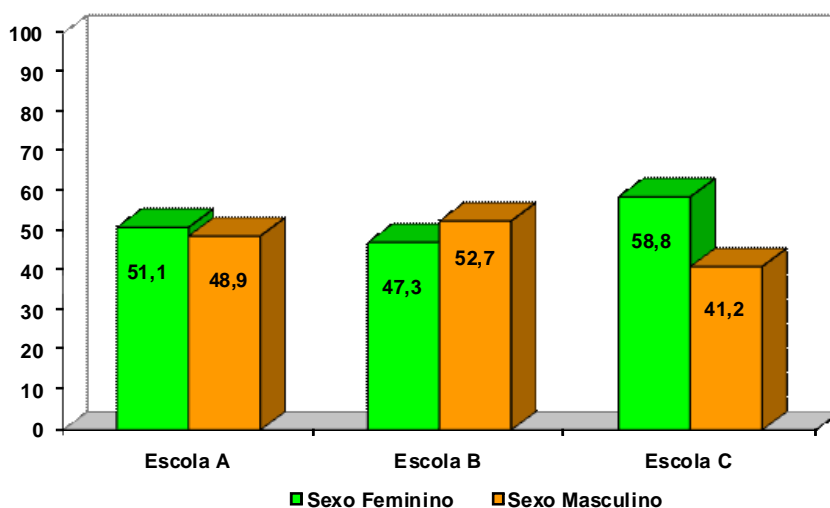
A nossa amostra é constituída por alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, cuja média se situa nos 12,34 anos de idade, havendo um desvio relativo à média de 2,034 anos (Quadro 5.2).

No 5ºano as idades variam entre os 9 e os 13 anos, sendo a média de idades de 10,42 e o desvio a essa média de 0,839. No 9º ano a idade mínima é de 13 anos e a máxima é de 16, o que confere uma média de idades de 14,18 e um desvio a essa média de 0,682 (Quadro 5.2).

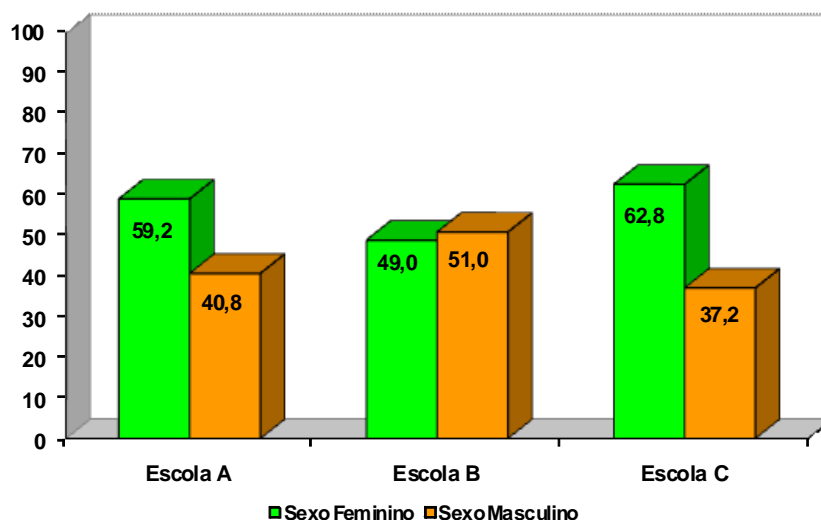
**Quadro 5.2 - Distribuição por idades**

Idades	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Total alunos
5ºano	9	13	10,42	0,839	136
9ºano	13	16	14,18	0,682	141
Total da Amostra	9	16	12,34	2,034	277

No conjunto das três escolas, a amostra “auscultada” é constituída por 136 alunos do 5º ano, setenta (51,5%) raparigas e sessenta e seis (48,5%) rapazes e por cento e quarenta e um do 9ºano de escolaridade: oitenta (56,7%) raparigas e sessenta e um (43,3%) rapazes (figura 5.14 e 5.15).

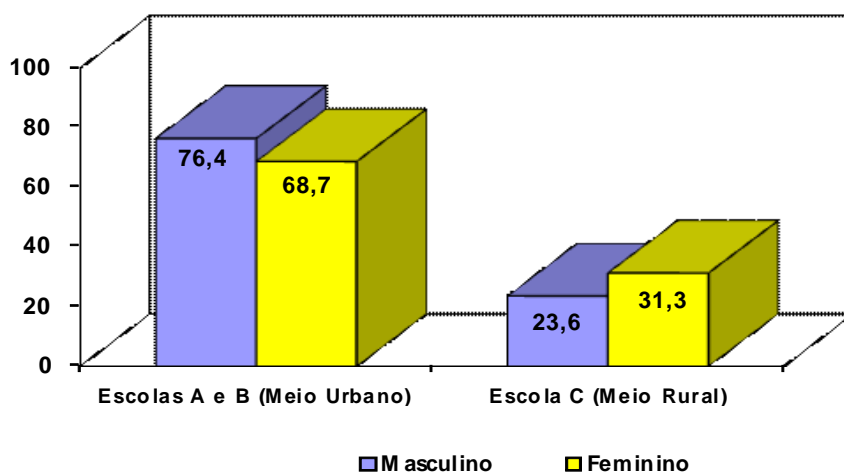


**Figura 5.14 - Alunos do 5º ano por sexo**



**Figura 5.15 - Alunos do 9º ano por sexo**

Caracterizando a nossa amostra, mas tendo em conta o espaço geográfico a que pertencem, podemos apurar que no meio urbano, ou seja, nas escolas A e B, foram inquiridos 200 alunos, dos quais 103 (68,7%) pertencem ao sexo feminino e 97 (76,4%) ao sexo masculino. Já no meio rural, ou seja, na “Escola C” dos 77 alunos auscultados, 47 (31,3%) são do sexo feminino e 30 (23,6%) do masculino (vide anexo 7, pág.45 quadros 5 e 6).



**Figura 5.16 - Meio Vs Sexo**

Na análise das Figuras 5.16 e 5.17 constatamos que dos 200 alunos que respondem ao questionário no meio urbano, 102 (75,0%) são do 5ºano e 98 (69,5%) do 9ºano de escolaridade: No meio rural dos 77 inquiridos, 34 (25,0%) são do 5ºano de escolaridade e 43 (30,5%) do 9ºano.

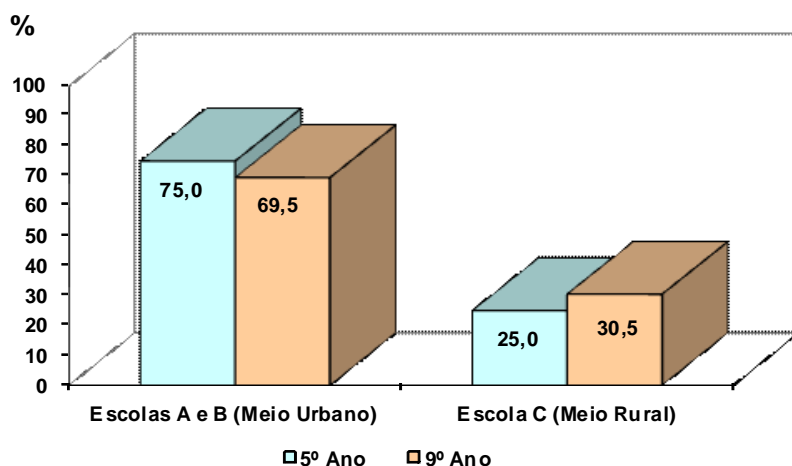


Figura 5.17 - Meio Vs Ano Escolaridade

## 2.1 - Grau de parentesco com o encarregado de educação

De modo geral, os alunos da nossa amostra têm como encarregado de educação os progenitores (predominantemente a mãe). No entanto quatro alunos, ou seja, cerca de 1,4% da amostra apontam como encarregados de educação, indivíduos com outro grau de parentesco, nomeadamente tios/tias e avó/avô.

Quadro 5.3 - Ano de escolaridade / Meio / Encarregado educação

Ano de Escolaridade	Meio/Escola		Encarregado educação				Total
			Mãe	Pai	Avó/Avô	Tia/Tio	
5º ano	Meio Urbano	“Escola A”	32	13	1	1	47
		“Escola B”	42	13	0	0	55
	Meio Rural	“Escola C”	32	1	1	0	34
	Total		106	27	2	1	136
9º ano	Meio Urbano	“Escola A”	38	11	0	0	49
		“Escola B”	38	11	0	0	49
	Meio Rural	“Escola C”	39	3	1	0	43
	Total		115	25	1		141

Como se pode verificar no quadro 7 cerca de 83,8%, dos nossos inquiridos vive com ambos os pais, 8,7 % vive só com a mãe e 3,2% vive com a mãe e com o padrasto. Noutros casos vivem com outros parentes próximos, como os tios e os avós, que assumem simultaneamente o papel de encarregados de educação.

No total da amostra, apenas dois alunos da “Escola B” vivem com pais divorciados e com a mãe, que partilham a sua guarda.

Todos os alunos vivem com o/a encarregado/a de educação, à excepção dum aluno que reside com os avós (contudo o encarregado de educação é o pai).

Os alunos inquiridos declaram que o número de pessoas no seu agregado familiar varia entre as duas e as dez pessoas. Do total de 277 alunos, 52,2% possuem um agregado familiar de quatro pessoas (quadro 5.4).

O número de indivíduos predominante por agregado familiar nas escolas em análise é de quatro pessoas, contudo 85,4% dos alunos na “Escola A” possuem agregados familiares com três a cinco pessoas, 91,4% estão em situação idêntica na “Escola B” e 90,9% na “Escola C”.

**Quadro 5.4 - Constituição do agregado familiar**

Com quem vives?	“Escola A”		“Escola B”		“Escola C”		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Com os pais</b>	68	70,8	94	90,4	70	90,9	232	83,8
<b>Só com a mãe</b>	14	14,6	5	4,8	5	6,5	24	8,7
<b>Só com o pai</b>	2	2,1	0	0,0	0	0,0	2	0,7
<b>Mãe e padrasto</b>	6	6,3	3	2,9	0	0,0	9	3,2
<b>Pai e madrasta</b>	2	2,1	0	0,0	0	0,0	2	0,7
<b>Avó</b>	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
<b>Avó e pai</b>	0	0,0	0	0,0	1	1,3	1	0,4
<b>Avós</b>	2	2,1	0	0,0	1	1,3	2	1,1
<b>Paternidade Partilhada</b>	0	0,0	2	1,9	0	0,0	2	0,7
<b>Tios</b>	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>77</b>	<b>100</b>	<b>277</b>	<b>100</b>

## 2.2 – Nacionalidade

Neste estudo foram considerados somente os questionários dos alunos com nacionalidade portuguesa, uma vez que, pretendemos estudar os preconceitos etnoculturais dos alunos portugueses. Dos 277 inquiridos, oito (2,9%)

apresentam dupla nacionalidade, designadamente, seis alunos na “Escola A” e dois na “Escola B” (Figura 5.18).

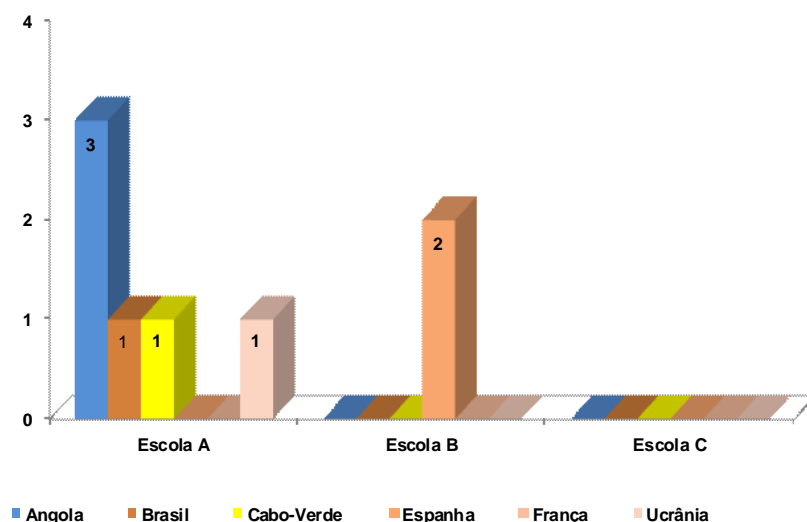


Figura 5.18 - Dupla Nacionalidade

### 2.3 - Identifica-se (cor-de-pele)

Quanto à identificação com a respectiva cor de pele, 94,9% dos alunos assumem-se como brancos, 4,0% como mestiços e 1,1% como negros.

No meio urbano, na escola pública, “Escola A”, apenas 12,5% dos alunos se identificaram como mestiços e negros. Na escola privada, “Escola B”, somente 1,9% se reconhece como mestiço.

No meio rural, todos os alunos assumem ter pele branca (Figura 5.19).

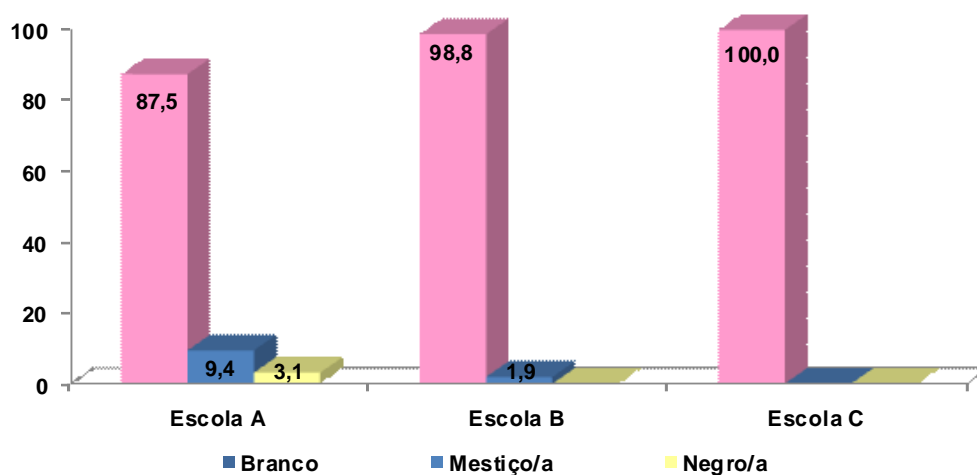
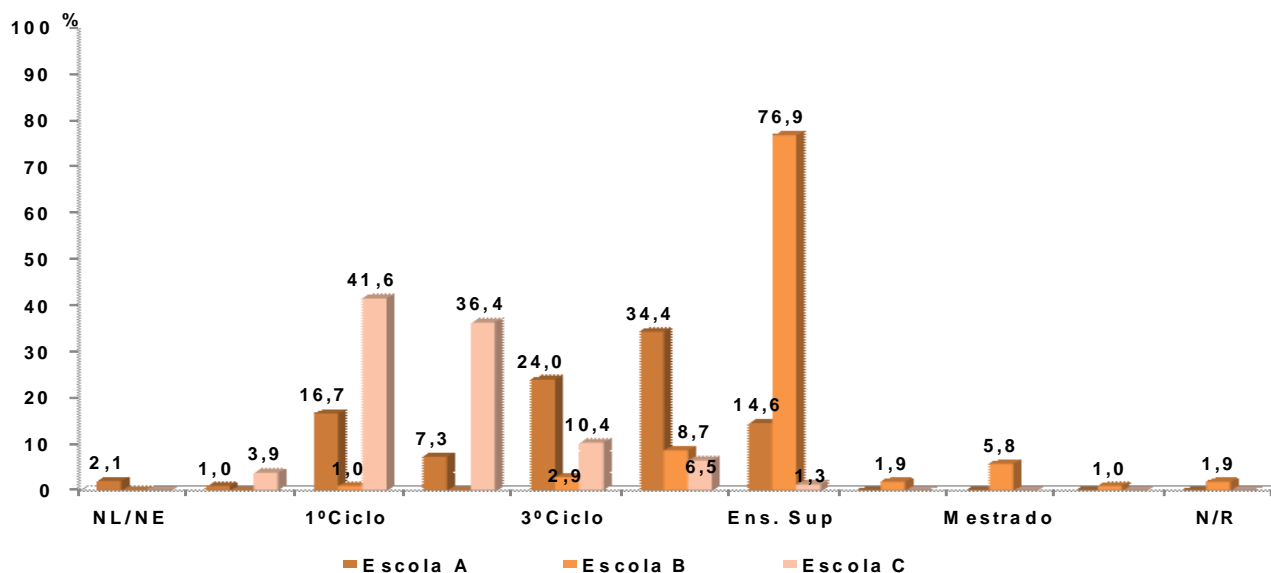


Figura 5.19 - Cor-da-pele por escola

## 2.4 - Grau de escolaridade dos pais e encarregado educação

No conjunto das três escolas, as habilitações escolares da mãe são predominantemente o Ensino Superior (34,3%) e o 1ºciclo (17,7%). Contudo na “Escola A”, o grau de escolaridade dominante é o Ensino Secundário (34,4%) e o 3ºciclo (24,0%); na “Escola B” impera o Ensino Superior com 76,9% e na “Escola C” as mães finalizaram especialmente o 1ºciclo (41,6%) e o 2ºciclo (36,4%) - Figura 5.20.

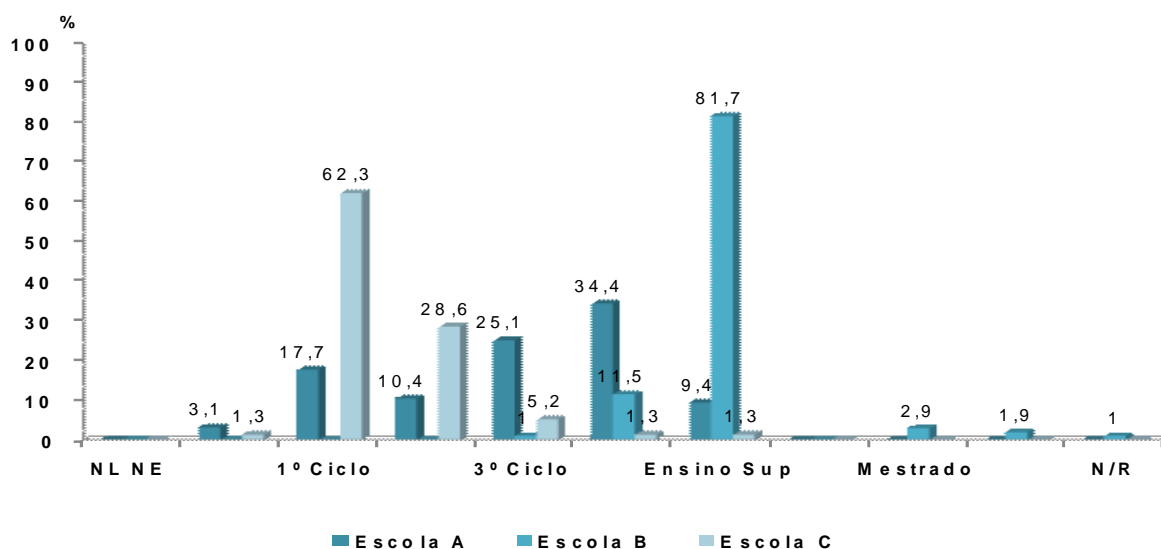
Na “Escola B” há 10,6% de mães cujas habilitações escolares foram para além da licenciatura ou bacharelato, nas restantes escolas esta situação não se verifica. Apenas dois alunos (0,7%) não responderam a esta questão.



**Figura 5.20 - Habilitações escolares da Mãe/Escola**

Quanto às habilitações escolares do pai são predominantemente o Ensino Superior (34,3%) e o 1ºciclo (23,5%). Contudo, na “Escola A” o grau de escolaridade dominante é o Ensino Secundário (34,4%) e o 3ºciclo (25,1%); na “Escola B” impera o Ensino Superior com 81,7% e na “Escola C” cerca de 62,3% dos pais concluíram o 1ºciclo e 28,6% terminaram o 2ºciclo (Figura 5.21).

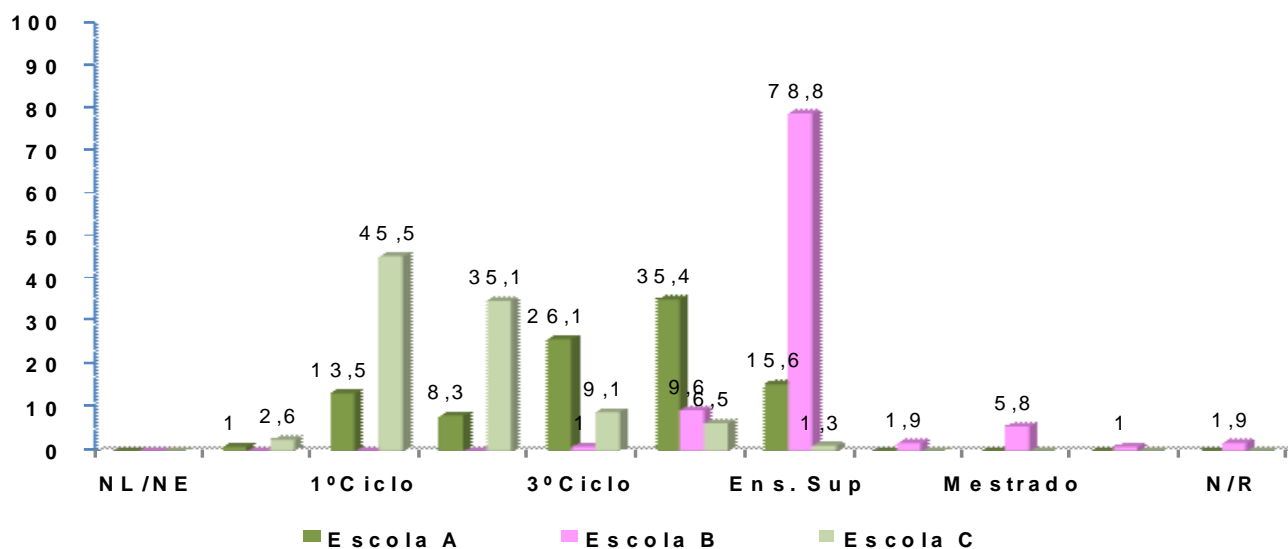
À semelhança do que sucedeu com as mães é também na “Escola B” que 5,8% dos pais possuem habilitações escolares superiores à licenciatura ou bacharelato. Somente um aluno (0,4%) não respondeu a esta questão.



**Figura 5.21 - Habilitações escolares do pai por escola**

Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação, a situação é coincidente com o que verificamos anteriormente, visto serem especialmente os progenitores que desempenham este papel. Deste modo, no conjunto das escolas, o/a encarregado/a de educação tem predominantemente como habilitações escolares o ensino superior (35,4%). Contudo, na “Escola A” as habilitações escolares que prevalecem para os encarregados de educação são o ensino secundário (35,4%), na “Escola C” o 1º ciclo (45,5%) e na “Escola B” o ensino superior com 78,8 % (Figura 5.22).

Na “Escola B” 10,6% dos encarregados de educação possuem habilitações escolares superiores à licenciatura ou bacharelato. Somente dois alunos (0,7%) não responderam a esta questão.



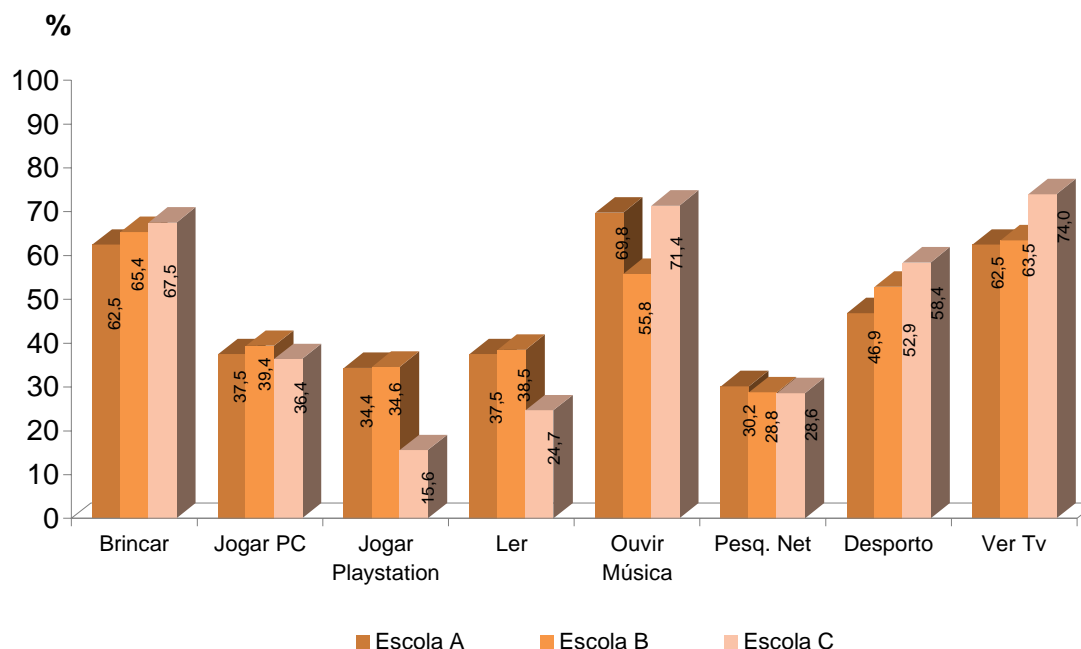
**Figura 5.22 - Habilitações escolares do encarregado educação/Escola**



**Quadro 5.5 - Nacionalidade dos pais e enc. educação**

País de Origem do encarregado de educação	“Escola A”		“Escola B”		“Escola C”		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Portugal	81	84,4	91	87,5	73	94,8	245	88,4
Angola	6	6,3	7	6,7	0	0,0	13	4,7
Brasil	1	1,0	1	1,0	0	0,0	2	0,7
Cabo -Verde	2	2,1	0	0,0	0	0,0	2	0,7
Espanha	0	0,0	1	1,0	0	0,0	1	0,4
França	0	0,0	1	1,0	4	5,2	5	1,8
Índia	1	1,0	1	1,0	0	0,0	2	0,7
Moçambique	3	3,1	2	1,9	0	0,0	5	1,8
Ucrânia	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
N/R	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

A maioria dos encarregados de educação tem nacionalidade portuguesa (percentagem superior a 84,0% nas 3 escolas). No meio urbano na “Escola A” há encarregados de educação de sete nacionalidades diferentes e na “Escola B”, de seis. No meio rural os encarregados de educação só apresentam outra nacionalidade para além da portuguesa, a francesa.



**Figura 5.23 - Ocupação dos tempos livres**

As outras actividades para além das três mais referidas na “Escola B” foram tocar piano e desenhar e na “Escola C” foi andar de mota.

Quanto à religião, os alunos manifestaram-se maioritariamente como sendo católicos 79,8% (Quadro 5.6).

**Quadro 5.6 - Religião**

Religião	“Escola A”	“Escola B”	“Escola C”	Total
	%	%	%	%
<b>Católica</b>	57,3	85,6	100,0	79,8
<b>Protestante</b>	2,1	0,0	0,0	0,7
<b>Evangélica</b>	2,1	0,0	0,0	0,4
<b>Hindu</b>	0,0	1,0	0,0	0,4
<b>Jeová</b>	1,0	0,0	0,0	0,4
<b>Judeu</b>	1,0	0,0	0,0	0,4
<b>Ortodoxa</b>	1,0	0,0	0,0	0,4
<b>Sem religião</b>	35,4	12,5	0,0	17,0
<b>Total</b>	100,0	100,0	100,0	100,0

## 2.5 - Tipos de contacto com os estrangeiros

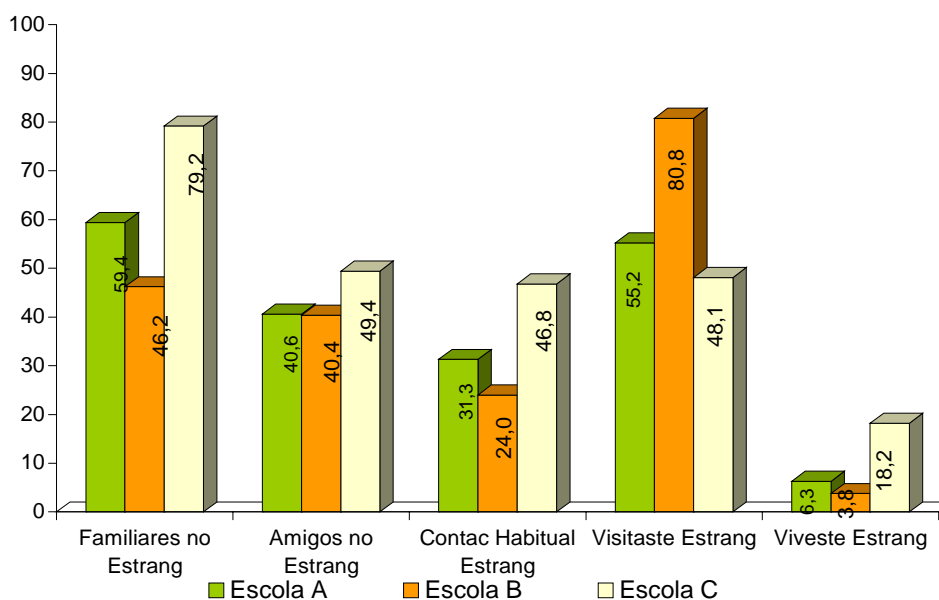
**Quadro 5.7 - Contactos estabelecidos com estrangeiros**

Contactos estabelecidos com o estrangeiro	“Escola A”	“Escola B”	“Escola C”	Total
	%	%	%	%
<b>Tens familiares no estrangeiro?</b>	59,4	46,2	79,2	<b>59,9</b>
<b>Tens amigos no estrangeiro?</b>	40,6	40,4	49,4	<b>43,0</b>
<b>Contacto habitual com estrangeiros</b>	31,3	24,0	46,8	<b>32,9</b>
<b>Visitaste algum país estrangeiro</b>	55,2	80,8	48,1	<b>62,8</b>
<b>Já viveste no estrangeiro?</b>	6,3	3,8	18,2	<b>8,7</b>

Como se pode verificar no quadro 5.7 são os alunos do meio rural que:

- apresentam maior percentagem de familiares no estrangeiro (cerca de 79,2%);
- habitualmente têm mais contactos com estrangeiros (cerca de 46,8%);
- afirmam mais já ter vivido no estrangeiro, 18,2%.

Quanto a ter amigos no estrangeiro não há diferenças significativas entre os alunos das três escolas, visto que todas apresentam percentagens superiores a 40%. Relativamente ao facto de já terem visitado um país estrangeiro, os alunos da “Escola B” destacam-se porque 80,8% destes afirmam já o ter feito.



**Figura 5.24 - Contactos estabelecidos com estrangeiros por escola**

Através da análise das figuras 5.25, 5.26, 5.27 e 5.28 constatamos que na “Escola A” os alunos contactaram menos com os chineses (38,5%) e com os ucranianos (32,3%) e apenas 16,7% diz nunca ter contactado com os cabo-verdianos e 4,2% com os brasileiros.

Na “Escola B” cerca de 53,8% dos alunos afirmam nunca ter tido contacto com cabo-verdianos, 40,1% com ucranianos e 37,5 com chineses, porém só 12,5% apontam não ter tido contacto com brasileiros.

Os alunos da “Escola C” apontam não ter mantido nenhum contacto especialmente com os cabo-verdianos (88,3%), seguindo-se os chineses (44,2%) e depois os brasileiros (31,2%). Contudo apenas 7,8% apontam não ter tido nenhum contacto com ucranianos.

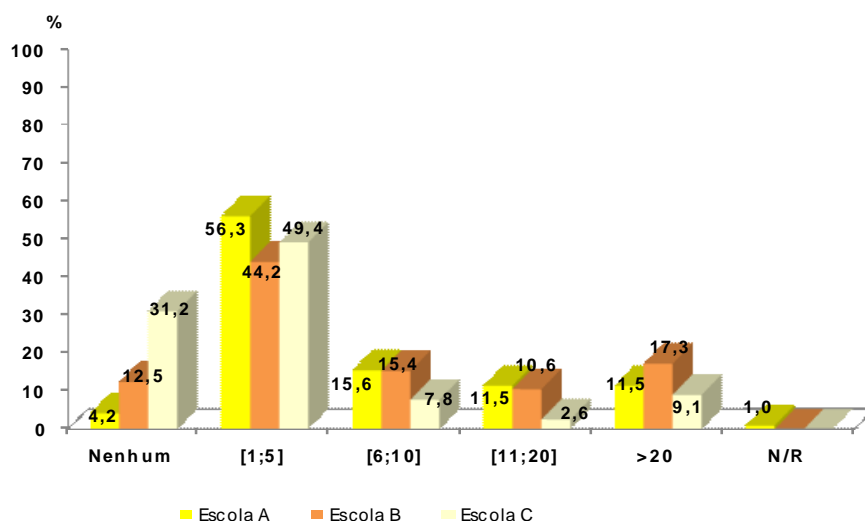


Figura 5.25 - Contacto com brasileiros por escola

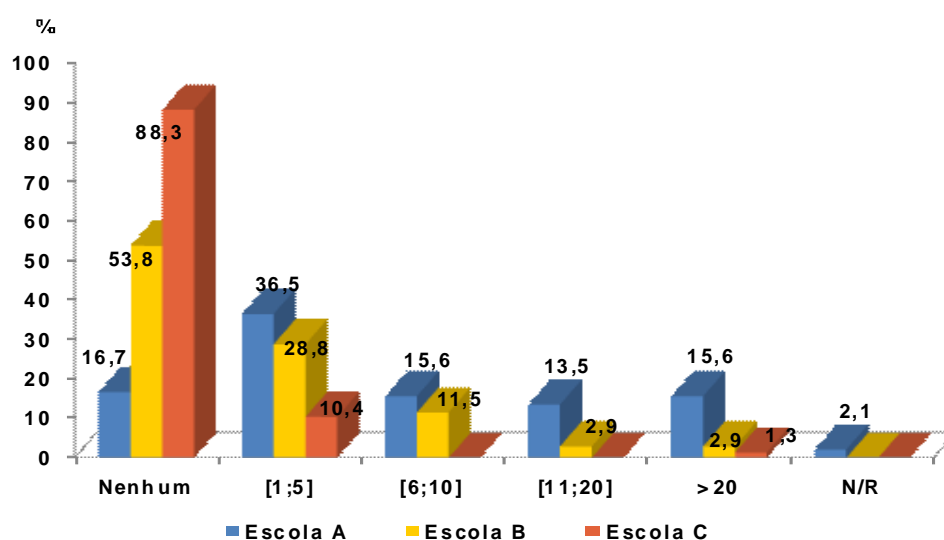


Figura 5.26 - Contacto com cabo-verdianos por escola

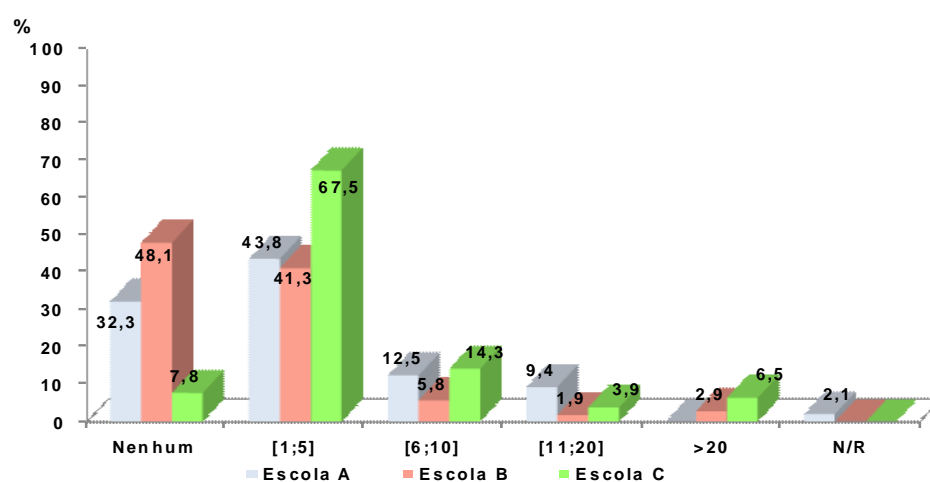


Figura 5.27 - Contacto com ucranianos por escola

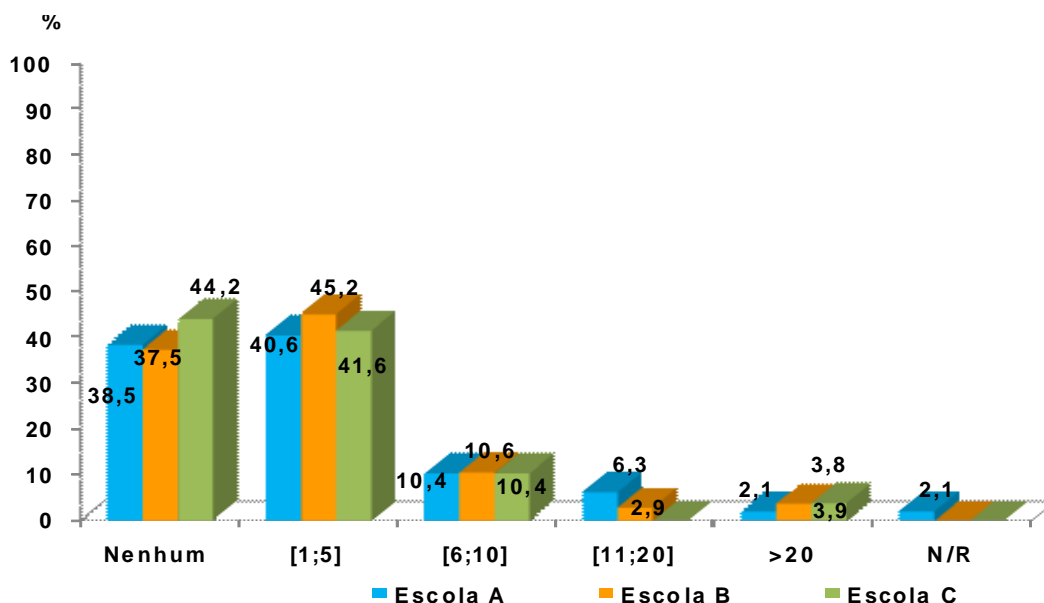


Figura 5.28 - Contacto com chineses por escola

Sintetizando, podemos concluir que os alunos do meio rural contactaram menos com os cabo-verdianos e mais com os ucranianos.

Já a situação dos alunos das duas escolas do meio urbano é diferente, uma vez que na “Escola B” afirmam ter tido menos contacto com os cabo-verdianos e ucranianos e mais com os brasileiros. Na “Escola A” apontam ter tido menos contacto com os chineses e ucranianos e mais com os brasileiros e cabo-verdianos.

Quadro 5.8 - Razões de contacto com estrangeiros

	“Escola A”				“Escola B”				“Escola C”			
	B	CV	CH	U	B	CV	CH	U	B	CV	CH	U
Quando estudaste no estrangeiro	3	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
Casualmente na internet	19	3	0	0	10	1	1	4	4	2	1	0
No comércio	16	13	40	7	30	17	52	19	25	2	41	4
Através de viagens	8	7	1	2	34	5	3	4	0	0	0	0
Através de familiares	24	13	6	7	27	11	2	7	15	2	0	6
Na escola	66	66	22	53	25	5	12	3	4	0	0	66

Como se pode ver no quadro 5.8 as principais razões/formas de contacto enumeradas pela “Escola A” com os quatro exogrupos foi a escola. Os contactos

com os brasileiros e cabo-verdianos foram feitos essencialmente através de familiares e com os chineses e ucranianos através do comércio.

Na “Escola B” uma das principais razões de contacto com os brasileiros, os cabo-verdianos, os chineses e os ucranianos foi o comércio e os familiares são também um importante factor da aproximação destes alunos com os brasileiros, os cabo-verdianos e os ucranianos. As viagens foram a principal razão de contacto apontada relativamente aos brasileiros (estes alunos foram os que referiram ter feito mais viagens e conhecer mais países).

Na “Escola C” as principais razões de contacto com o grupo dos ucranianos foram a escola e os familiares. Foi também através destes últimos que mais contactaram com os brasileiros. O comércio foi uma das principais razões de contacto destes alunos com os brasileiros e com os chineses.

Relativamente aos dois espaços geográficos, a análise dos resultados do questionário mostra-nos que o meio rural é o que menos contacto tem com estrangeiros (excepto no caso dos ucranianos). No meio urbano registam-se diferenças entre a escola privada e a pública, sendo que nesta última, os principais contactos foram estabelecidos essencialmente com os brasileiros.

Através destes dados verificamos que das três escolas a que afirma manter menos contacto com estes exogrupos é a “Escola C”. Os principais contactos destes alunos foram com os ucranianos e apenas sete afirmaram já ter tido contacto com cabo-verdianos (para os alunos da “Escola B” é este também o grupo de quem estão mais afastados).

A “Escola A” é a que apresenta maior diversidade cultural e o próprio meio onde se insere faz com que seja esta, a que mais contacto tem com estrangeiros.

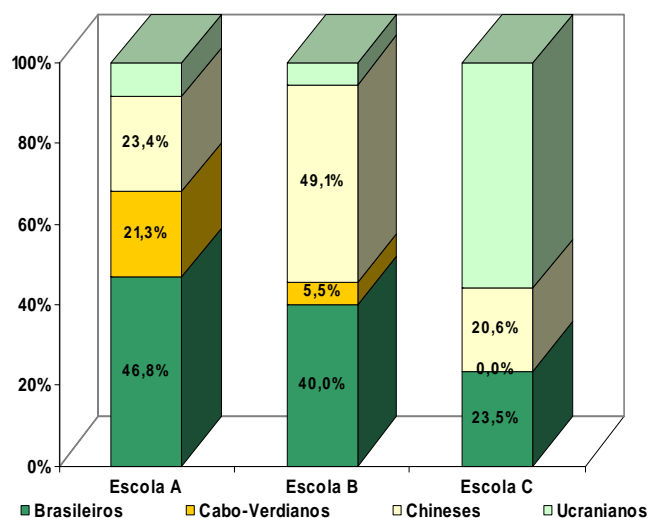
### 3. – Análise por ano de escolaridade

#### 3.1 - 5º Ano

Nesta investigação propomo-nos analisar os preconceitos etnoculturais dos alunos de nacionalidade portuguesa a frequentar o 5º e 9º anos de escolaridade.

Os alunos são inquiridos quanto à sua imagem relativamente aos quatro grupos de imigrantes predominantes em Portugal, grupos provenientes dos diferentes continentes: brasileiros (América), cabo-verdianos (África), ucranianos (Europa) e chineses (Ásia). Assim, recorreremos a comparações entre os três grupos que constituem a nossa amostra, i.e., escolas, “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”.

Quanto ao 5ºano de escolaridade nas 3 escolas, o total de alunos inquiridos foi de 136 alunos dos quais 34 pertencem à “Escola C”, 55 à “Escola B” e 47 à “Escola A”.



**Figura 5.29 - Estimativa do exogrupo dominante em Portugal para os alunos do 5ºano**

Quanto à opinião por escola, podemos observar na Figura 5.29 que 46,8% dos alunos do 5ºano da “Escola A” consideram os brasileiros como grupo predominante em Portugal seguido dos cabo-verdianos (referidos por 21,3% alunos).

Na “Escola B” os exogrupos referidos pelos alunos como tendo maior dimensão em Portugal são os chineses (49,1%) seguidos dos brasileiros (40,0%).

Na “Escola C”, escola do meio rural, a opinião não é coincidente com as duas escolas do meio urbano, uma vez que 55,9% dos alunos consideram o grupo

dos ucranianos como exogrupo dominante, embora nesta Escola cerca de 23,5 % dos alunos também defenda ser o exogrupo dos brasileiros o dominante.

Nas três escolas as opiniões divergem quanto ao grupo dominante, no entanto convergem relativamente à importância numérica dos brasileiros, ou seja, nas “Escolas B e C”, onde o grupo dominante mais escolhido é outro, o grupo dos brasileiros é indicado como sendo o 2º grupo mais numeroso em Portugal.

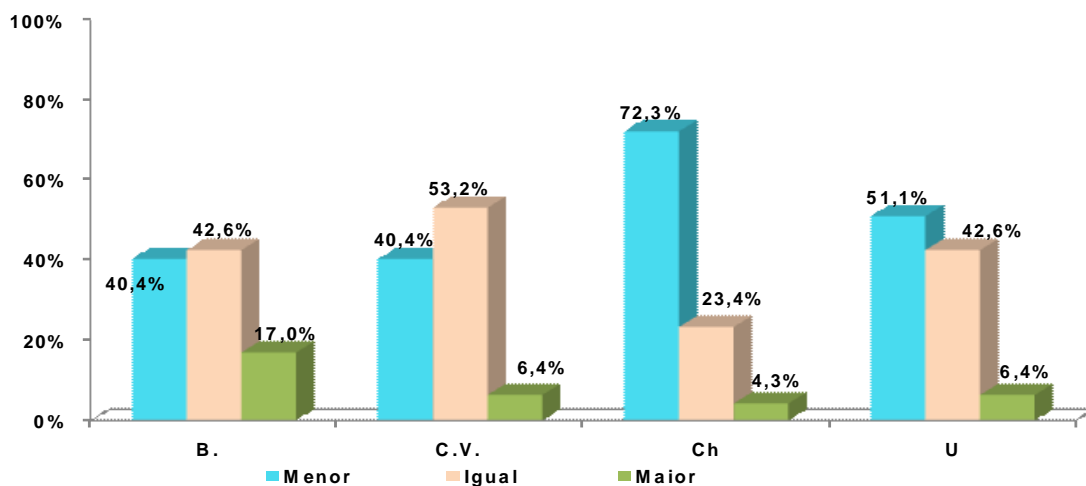


Figura 5.30 - O nº de imigrantes em Portugal deveria ser... “Escola A”

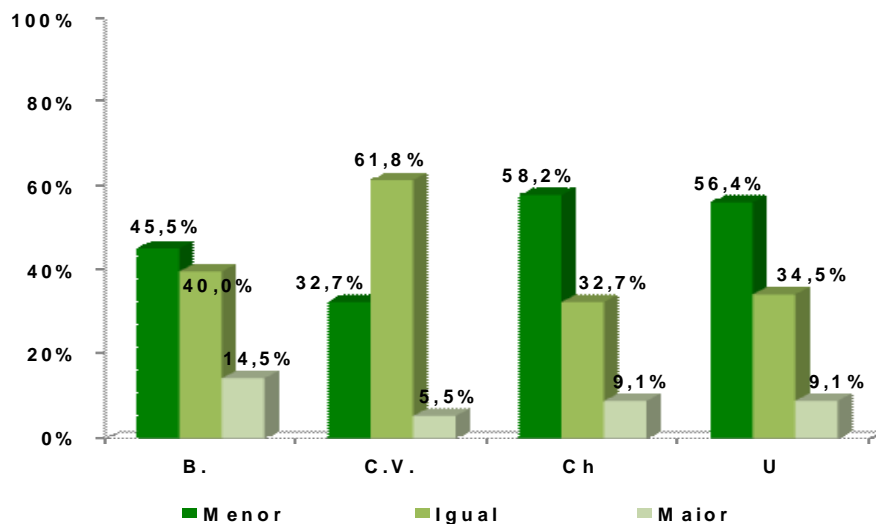


Figura 5.31 - O nº de imigrantes em Portugal deveria ser... “Escola B”



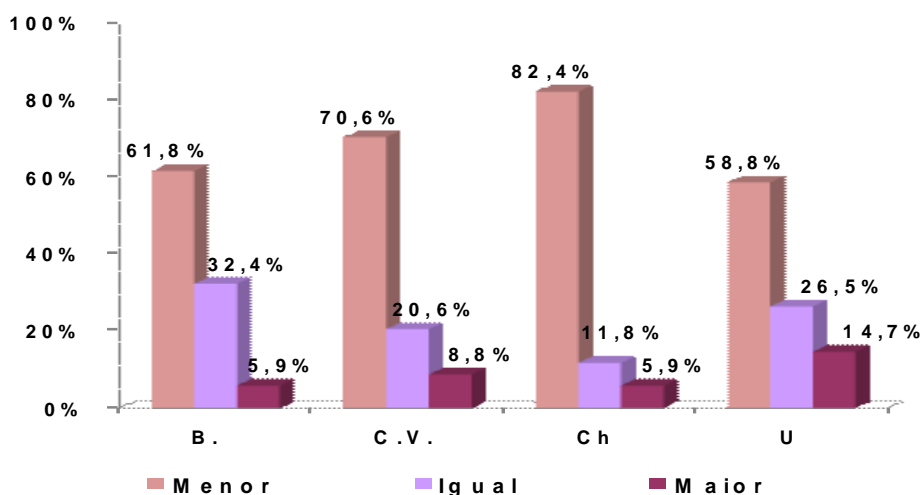


Figura 5.32 - O nº de imigrantes em Portugal deveria ser ...“Escola C”

Quanto aos brasileiros, tanto os alunos da “Escola A” como os da “Escola B” consideram que o seu número deveria diminuir em Portugal. Na “Escola C” 42,6% pensam que este grupo deveria manter a sua dimensão.

Quanto aos cabo-verdianos apenas os alunos da “Escola C” afirmam que o seu número deveria diminuir, nas restantes escolas os alunos crêem que o número destes deveria manter-se.

Relativamente aos chineses e aos ucranianos a opinião é unânime nas 3 escolas, a maioria dos alunos defende que o número de elementos deste exogrupo deveria diminuir.

### 3.1.1 – Os imigrantes e a percepção da insegurança

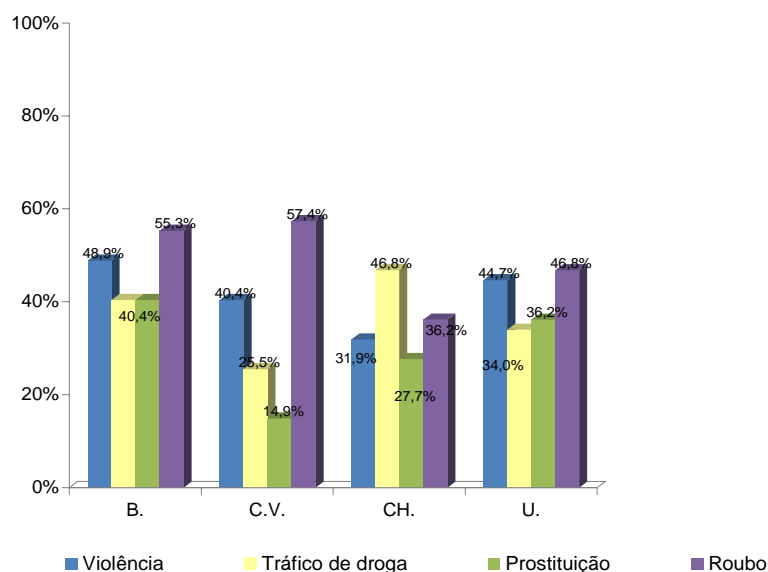


Figura 5.33 - Contributo dos exogrups para os problemas sociais em Portugal 5ºano “Escola A”

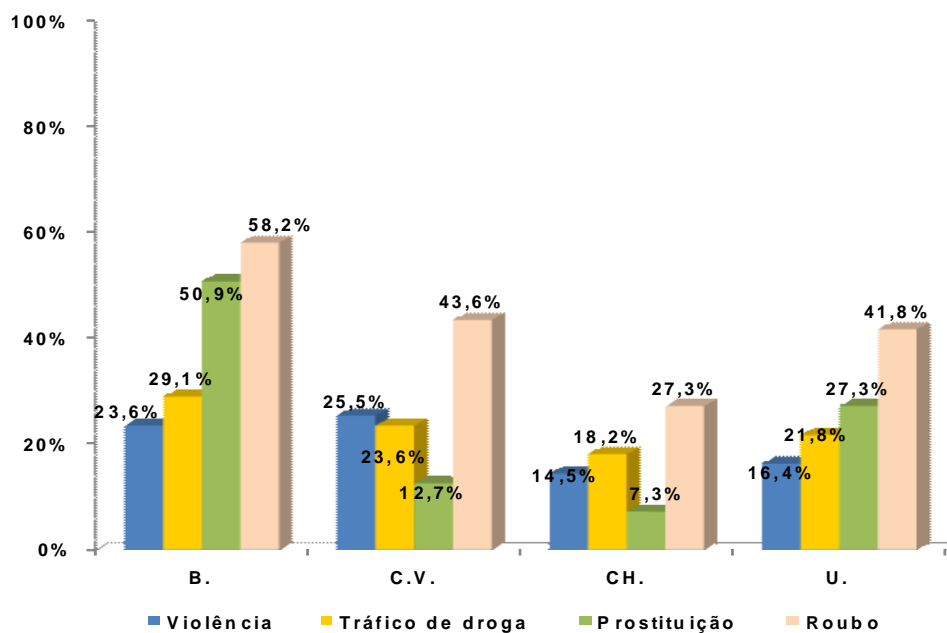


Figura 5.34 - Contributo dos exogrupos para os problemas sociais em Portugal 5ºano “Escola B”

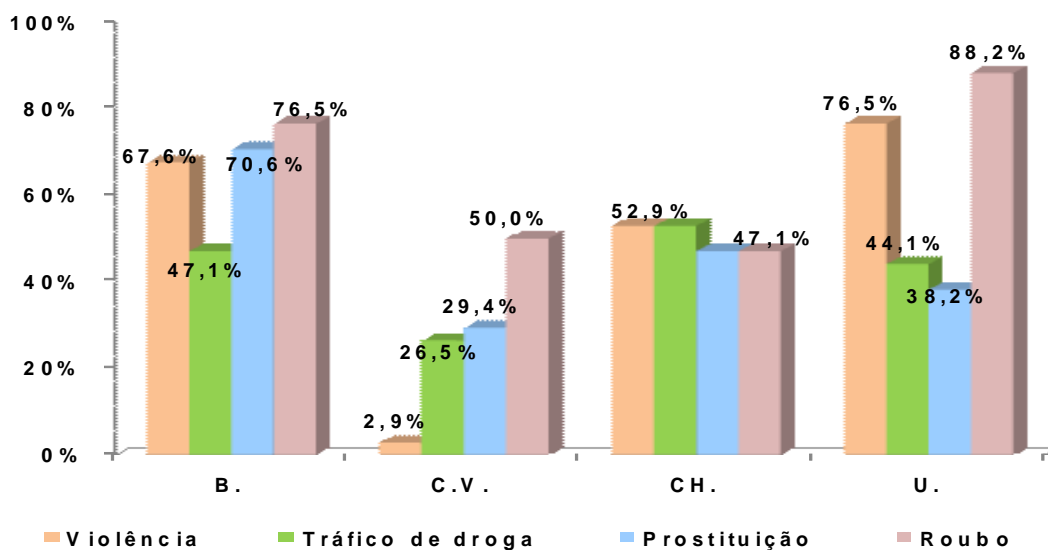


Figura 5.35 - Contributo dos exogrupos para os problemas sociais em Portugal 5ºano “Escola C”

Os alunos do 5ºano atribuem aos imigrantes a responsabilidade por alguns problemas da sociedade actual, especialmente:

**Pela violência**

- “Escola A”: brasileiros (48,9%) e ucranianos (44,7%);
- “Escola B”: cabo-verdianos (25,5%) e brasileiros (23,6%);
- “Escola C”: ucranianos (76,5%) e brasileiros (67,6%).

### Pelo **tráfico de droga**

- “Escola A”: chineses (46,8%) e brasileiros (40,4%);
- “Escola B”: brasileiros (29,1%) e cabo-verdianos (23,6%);
- “Escola C”: chineses (52,9%) e brasileiros (47,1%).

### Pela **prostituição**

- “Escola A”: brasileiros (40,4%) e ucranianos (36,2%);
- “Escola B”: brasileiros (50,9%) e ucranianos (27,3%);
- “Escola C”: brasileiros (70,6%) e chineses (47,1%).

### Pelo **roubo**

- “Escola A”: cabo-verdianos (57,4%) e brasileiros (55,3%);
- “Escola B”: brasileiros (58,2%) e cabo-verdianos (43,6%);
- “Escola C”: ucranianos (88,2%) e brasileiros (76,5 %).

Sintetizando, estes alunos consideram a **violência** especialmente da responsabilidade dos ucranianos (“Escola A” com 76,5%), dos cabo-verdianos (na “Escola B” com 25,5%) e dos brasileiros (“Escola C”, com 48,9%).

O **tráfico de droga** é atribuído pelas duas escolas do meio urbano especialmente aos brasileiros (“Escola A” por 40,4%, embora a maior percentagem seja atribuída aos chineses com 46,8%) e também aos chineses (na “Escola C” por 53,5%).

A **prostituição**, segundo as três escolas é especialmente causada pelo exogrupo dos brasileiros/as (“Escola A” cerca de 40,5%, na “Escola B” por 50,9% e na “Escola C” por 70,6%)

O **roubo** é essencialmente atribuído aos cabo-verdianos (“Escola A” com 57,4%), aos brasileiros (“Escola A” com 55,3% e na “Escola C” com 76,5%) e aos ucranianos (“Escola C” com 88,2%).

Apuramos que a “Escola C” é a que mais responsabiliza estes exogrupos pelos problemas sociais e a “Escola B” a que lhes atribui menor responsabilidade.

O exogrupo dos brasileiros é mencionado por todas as escolas como sendo um dos principais responsáveis por estes problemas, embora tenham sido os alunos da “Escola B” os que menos responsabilidade lhe atribuiu pela violência (23,6%) e pela droga (29,1%).

### 3.1.2 – Os imigrantes e o trabalho

**Quadro 5.9 – As leis portuguesas e os estrangeiros**

Escola	As leis portuguesas protegem os estrangeiros		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	59,6%	17,0%	23,4%
“Escola B”	41,8%	45,0%	12,7%
“Escola C”	32,3%	50,0%	17,6%

A tendência predominante nas três escolas é para a concordância no que se refere ao facto dos estrangeiros serem protegidos pelas leis portuguesas. A escola que apresenta maior percentagem é a “Escola A”, com 59,6%. Nas outras duas escolas apesar da concordância ser superior à discordância, há uma grande percentagem de alunos que respondem, não concordar nem discordar com a afirmação.

**Quadro 5.10 – Contributo dos estrangeiros para vida cultural de Portugal**

Escola	Os estrangeiros enriquecem a vida cultural do nosso país		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	59,5%	10,6%	29,8%
“Escola B”	41,8%	41,8%	16,4%
“Escola C”	52,9%	26,5%	20,5%

A tendência nas três escolas é idêntica à obtida em relação à dimensão anterior, uma vez que, no geral os alunos concordam que os estrangeiros enriquecem a vida cultural do nosso país, sendo a “Escola A” a que apresenta maior percentagem de concordância (59,5%). Também neste caso, a situação nas outras duas escolas é semelhante, pois embora a tendência para a concordância seja maior do que para a discordância, há uma grande percentagem de alunos que indica não concordar nem discordar com a afirmação.

**Quadro 5.11 – Obtenção da nacionalidade portuguesa**

Escola	Os desportistas estrangeiros deviam conseguir nacionalidade portuguesa		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	59,6%	10,6%	29,8%
“Escola B”	49,1%	30,9%	20,0%
“Escola C”	70,6%	29,4%	0,0%

Maioritariamente os alunos consideram que os desportistas estrangeiros deveriam conseguir a nacionalidade portuguesa, esta opinião é praticamente indiscutível nos alunos da “Escola C” (cerca de 70,6% são desta opinião) e apenas nesta escola nenhum aluno manifesta opinião discordante com esta afirmação.

**Quadro 5.12 – Os imigrantes e o desemprego**

Escola	Os imigrantes que estão desempregados deviam voltar para o seu país de origem		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	55,4%	17,0%	27,7%
“Escola B”	45,5%	25,5%	29,1%
“Escola C”	70,6%	20,6%	8,8%

Neste aspecto os alunos também se mostram essencialmente concordantes, no entanto, a opinião dos alunos do 5ºano na “Escola C” destaca-se das restantes, uma vez que 70,6% considera que os imigrantes que estão desempregados deveriam voltar para o seu país de origem.

**Quadro 5.13 – Repatriação dos imigrantes**

Escola	Os imigrantes ilegais deveriam ser expulsos de Portugal		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	59,5%	12,8%	27,7%
“Escola B”	56,3%	27,3%	16,3%
“Escola C”	82,4%	8,8%	8,8%

Nesta afirmação a situação é idêntica à anterior, ou seja, a maioria dos alunos pensam que os imigrantes ilegais deviam ser expulsos de Portugal, tendo também neste caso uma posição de destaque a “Escola C” com a maior percentagem, 82,4%.

**Quadro 5.14 – Condição para uma fácil integração no país de acolhimento**

Escola	Os imigrantes têm de deixar os seus usos e costumes se quiserem fazer parte da nossa sociedade		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	38,2%	10,6%	51,1%
“Escola B”	14,6%	14,5%	70,9%
“Escola C”	26,5%	41,2%	32,4%

Relativamente a este item a maior parte dos inquiridos discorda, contudo, na “Escola C” a maior percentagem encontra-se nos que não concordam nem

discordam (41,2%). Os alunos da “Escola B” são os que apresentam maior discordância (70,9%), logo seguidos pelos da “Escola A” (51,1%).

**Quadro 5.15 – Os alunos estrangeiros com escola própria**

Escola	Os alunos estrangeiros deveriam ter uma escola só para eles		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	31,9%	6,4%	61,7%
“Escola B”	21,9%	47,3%	30,9%
“Escola C”	20,6%	29,4%	50,0%

A tendência geral é no sentido da discordância, embora na “Escola B” a maior percentagem pertença aos que não concordam nem discordam (47,3%).

Numa análise sumária destas afirmações podemos verificar que os alunos do 5ºano no meio rural apresentam um certo descontentamento para com os imigrantes, excepto na afirmação sobre os desportistas. Nas duas escolas do meio urbano, as opiniões não diferem muito apesar destas se enquadrarem em meios socioeconómicos distintos. Os alunos da “Escola B” são os que mais se mostraram Indecisos (não concordo nem discordo), especialmente em relação às seguintes dimensões: “As leis portuguesas e os estrangeiros”, “Contributo dos estrangeiros para vida cultural de Portugal” e “Os alunos estrangeiros com escola própria”

### 3.1.3 - Factores contributivos para uma mudança de atitudes face aos estrangeiros

**Quadro 5.16 - Aumento do número de imigrantes em Portugal**

Escola	Existissem mais em Portugal		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	31,9%	6,4%	61,7%
“Escola B”	21,9%	47,3%	30,9%
“Escola C”	20,6%	29,4%	50,0%

A tendência dos alunos das três escolas nesta afirmação é para considerarem que o aumento do número de imigrantes em Portugal não seria motivo para passarem a gostar, ou a gostar mais destes.

**Quadro 5.17 – Relação afectiva com estrangeiro/a**

Escola	Tivesse uma relação afectiva com um/a imigrante		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	51,1%	4,3%	44,7%
“Escola B”	50,9%	27,3%	21,8%
“Escola C”	41,2%	29,4%	29,4%

Nas três escolas os alunos consideram que esta poderia ser uma condição relevante para passarem a gostar mais dos imigrantes. Não há diferenças de opinião significativas entre os dois meios geográficos.

**Quadro 5.18 – Iniciativas de divulgação cultural**

Escola	Houvesse iniciativas para promover festas e trocas de costumes		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	59,6%	12,8%	27,7%
“Escola B”	63,7%	29,1%	7,2%
“Escola C”	47,0%	32,4%	20,6%

A maioria dos alunos concorda que este aspecto poderia revelar-se importante para modificarem as suas atitudes em relação aos imigrantes. Ao observarmos os dados (quadro 5.18) e tendo em atenção o meio geográfico podemos dizer que enquanto o meio rural apresenta um valor de concordância inferior a 50,0%, no meio urbano a concordância é mais evidente (atinge aproximadamente os 60,0%).

**Quadro 5.19 – Divulgação gastronómica**

Escola	Experimentasse algumas variedades gastronómicas		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	65,9%	0,0%	34,1%
“Escola B”	60,0%	34,5%	5,5%
“Escola C”	41,1%	32,4%	26,5%

Nas três escolas grande parte dos inquiridos concorda que o facto de experimentarem algumas variedades gastronómicas poderia ser importante na sua mudança de opinião relativamente aos imigrantes (quadro 5.19). A percentagem de concordância com este aspecto, no meio urbano é mais representativa, ou seja encontra-se acima dos 60,0%.

**Quadro 5.20 – Maior informação sobre países estrangeiros**

Escola	Tivesse mais informações sobre os seus países		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	63,8%	8,5%	27,7%
“Escola B”	69,1%	18,2%	12,7%
“Escola C”	47,1%	47,1%	5,9%

No que concerne a este aspecto a ideia predominante é que o maior número de informação sobre os países dos imigrantes levaria ao aumento do interesse por eles. Nas duas escolas do meio urbano os valores apresentados situam-se acima dos 63,0%, já no meio rural a percentagem dos que concordam é semelhante à dos que não concordam nem discordam (quadro 5.20).

**Quadro 5.21 – Trocas de correspondência**

Escola	Existisse um programa de amizade por correspondência/e-mail com alunos estrangeiros		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	65,9%	6,4%	27,6%
“Escola B”	45,5%	36,4%	18,2%
“Escola C”	50,0%	41,2%	8,8%

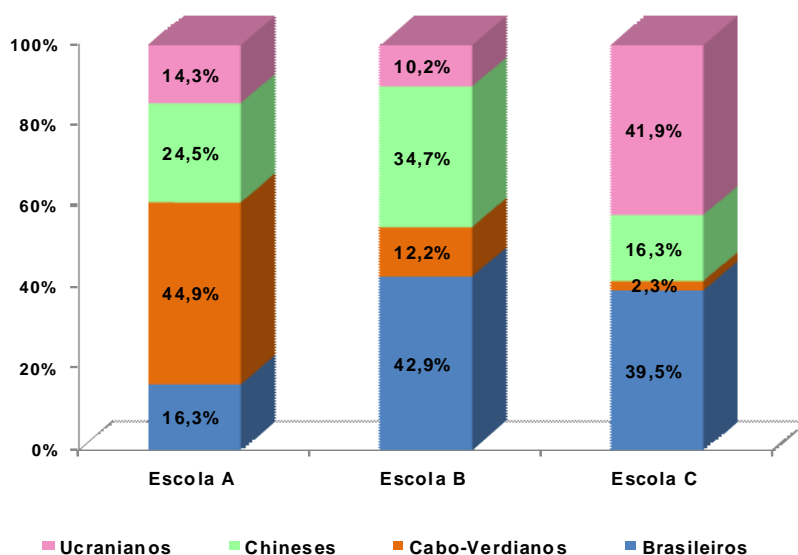
Este aspecto também é considerado relevante nas três escolas, destacando-se claramente o caso dos alunos da “Escola A” com 65,9%.

Em síntese, nas três escolas os alunos do 5ºano consideram que estes factores poderiam influenciar de forma positiva na sua aproximação relativamente aos estrangeiros, contudo verifica-se que a aproximação que achariam possível seria apenas relativamente aos imigrantes que já se encontram no país, visto que em nenhuma das três escolas os alunos manifestam concordar que o aumento dos estrangeiros possa contribuir para o aumento do seu interesse por eles.



### 3.2 – 9º Ano

O total de alunos inquiridos no 9ºano de escolaridade nas três escolas foi de 141 alunos, dos quais 49 pertencem à “Escola A”, 49 à “Escola B” e 43 à “Escola C”.



**Figura 5.36 - Grupo de estrangeiros dominante em Portugal**

Quanto à opinião por escola, podemos observar na figura 5.36, que os alunos do 9º ano na “Escola A” consideram os cabo-verdianos como grupo predominante em Portugal (44,9%) seguido dos chineses (24,5%).

Na “Escola B” o exogrupo referido por 42,9% dos alunos como tendo maior dimensão em Portugal é o dos brasileiros, seguido do grupo dos chineses (34,7%).

Na “Escola C”, escola do meio rural, a opinião não é coincidente com as duas escolas do meio urbano, uma vez que 41,9% dos alunos consideram o grupo dos ucranianos como sendo o exogrupo dominante, embora nesta escola cerca de 39,5 % dos alunos também defendam ser o exogrupo dos brasileiros o dominante.

Nas três escolas as opiniões divergem quanto ao grupo dominante, no entanto convergem relativamente à importância numérica dos brasileiros, ou seja, nas “Escolas B e C”, onde o grupo escolhido como dominante é outro. O grupo dos brasileiros é apontado como o 2º grupo mais numeroso em Portugal.

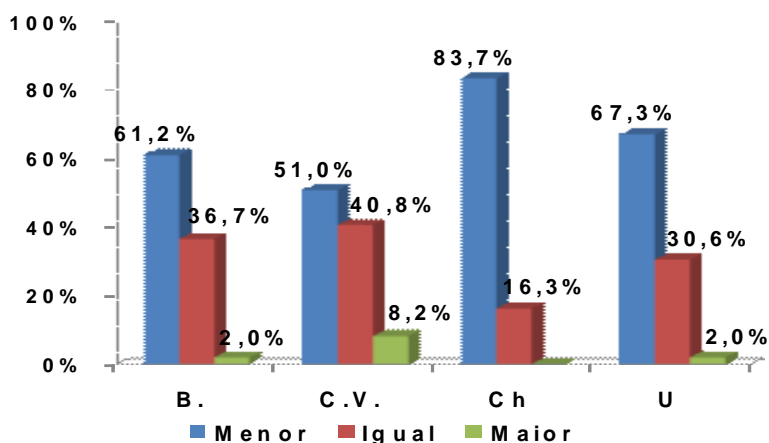


Figura 5.37 - Para a “Escola A” o nº imigrantes em Portugal deveria ser...

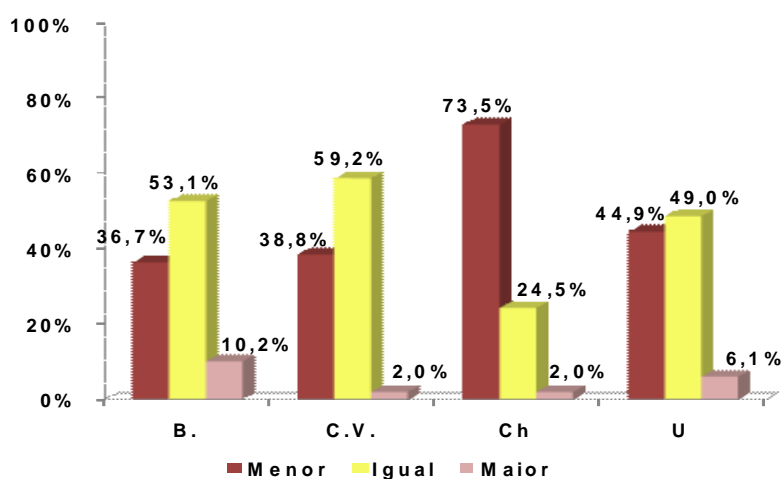


Figura 5.38 - Para a “Escola B” o nº imigrante em Portugal deveria ser...

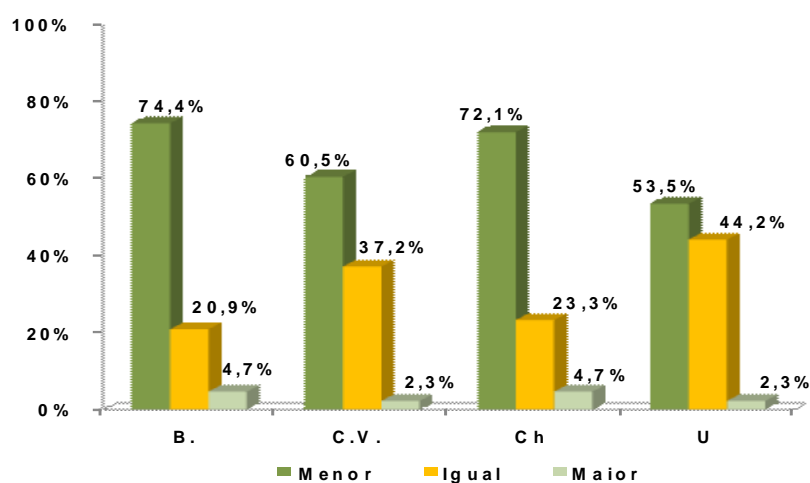


Figura 5.39 - Para a “Escola C” o nº imigrante em Portugal deveria ser...

Os alunos do 9º ano da “Escola A” e da “Escola C” defendem que os brasileiros, os cabo-verdianos e os ucranianos deveriam existir em menor número em Portugal. Na “Escola B” a maioria dos alunos (no caso dos ucranianos apenas 49,0%) evidenciaram que estes grupos deveriam manter-se.

Relativamente aos chineses a opinião é unânime nas três escolas, mais de 70,0% dos alunos defende que o número de elementos deste exogrupo deveria diminuir.

### 5.2.1 – Os imigrantes e a percepção da insegurança

**Quadro 5.22 -Contributo dos exogrupos nos problemas sociais actuais**

9ºAno	“Escola A”				“Escola B”				“Escola C”			
	B.	C.V.	CH.	U.	B.	C.V.	CH.	U.	B.	C.V.	CH.	U.
<b>Violência</b>	46,9%	85,7%	22,4%	38,8%	40,8%	57,1%	8,2%	32,7%	69,8%	27,9%	44,2%	48,8%
<b>Tráfico de droga</b>	53,1%	46,9%	20,4%	34,7%	69,4%	26,5%	30,6%	38,8%	53,5%	34,9%	46,5%	30,2%
<b>Prostituição</b>	89,8%	26,5%	12,2%	34,7%	87,8%	14,3%	14,3%	36,7%	81,4%	20,9%	18,6%	44,2%
<b>Roubo</b>	61,2%	77,6%	34,7%	36,7%	55,1%	65,3%	24,5%	63,3%	62,8%	37,2%	41,9%	69,8%

Segundo a opinião dos alunos do 9º ano de escolaridade a **violência** é especialmente da responsabilidade dos cabo-verdianos (“Escola A” com 85,7% e na “Escola B” com 57,1%) e dos brasileiros (“Escola C”, com 69,8%).

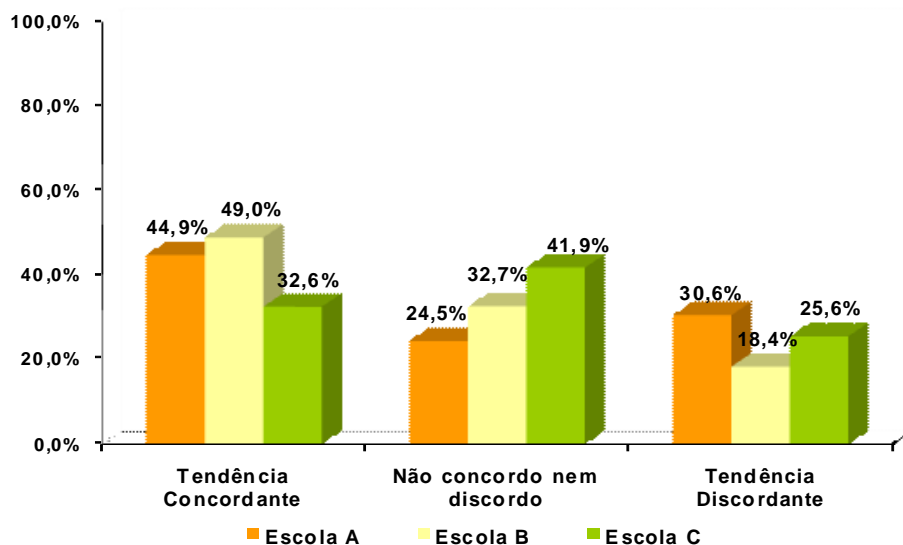
O **tráfico de droga** é atribuído pelas três escolas especialmente aos brasileiros (“Escola A” por 53,1%; “Escola B” por 69,4% e “Escola C” por 53,5%).

A **prostituição**, segundo as três escolas é especialmente causada pelo exogrupo dos brasileiros/as (“Escola A” cerca de 89,8%, na “Escola B” por 87,8% e na “Escola C” por 81,4%)

O **roubo** é essencialmente atribuído aos cabo-verdianos (“Escola A” com 77,6% e na “Escola B” com 65,3%) e aos ucranianos (“Escola C” com 69,8%).

Sintetizando, através dos dados recolhidos apurámos, que em relação ao problema da prostituição, os alunos do 9ºano das três escolas atribuem ao exogrupo dos brasileiros percentagens de concordância superiores a 80,0%, ou seja, concordam que estes são os maiores responsáveis pela prostituição.

### 3.2.2 – Os imigrantes e o trabalho



**Figura 5.40 - As leis portuguesas protegem os estrangeiros**

Na “Escola A” e na “Escola B” os alunos consideram predominantemente que os estrangeiros são protegidos pelas leis portuguesas. Na “Escola C” há uma grande percentagem de alunos que não manifesta opinião (41,9%), contudo a concordância é também aqui superior à discordância.

**Quadro 5.23 – Contribuição dos estrangeiros para enriquecimento cultural do país**

Escola	Os estrangeiros enriquecem a vida cultural do nosso país		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	36,7%	25,5%	38,8%
“Escola B”	61,2%	20,4%	18,8%
“Escola C”	53,5%	23,3%	23,3%

A tendência na escola privada do meio urbano e na escola pública do meio rural é idêntica, uma vez que, os alunos concordam que os estrangeiros enriquecem a vida cultural do nosso país. A escola pública do meio urbano, “Escola A”, apresenta uma percentagem de discordância (38,8%) ligeiramente superior à obtida para a concordância (36,7%). A percentagem de alunos que refere não concordar nem discordar com a afirmação é de 25,5%. A “Escola B” é onde se verifica menor valor percentual de discordância (18,8%).

**Quadro 5.24 – Contribuição dos deportistas**

Escola	Os desportistas estrangeiros deviam conseguir nacionalidade portuguesa		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	53%	16,3	30,6%
“Escola B”	55,1%	12,2%	32,7%
“Escola C”	69,8%	14%	16,3%

Nas três escolas os alunos mostram concordar com a obtenção da nacionalidade portuguesa por parte dos desportistas estrangeiros. A concordância à semelhança do sucedido com os alunos do 5ºano é praticamente indiscutível nos alunos da “Escola C” (aproximadamente 70,0%).

**Quadro 5.25 – Os imigrantes e o desemprego**

Escola	Os imigrantes que estão desempregados deviam voltar para o seu país de origem		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	59,1%	16,3%	24,5%
“Escola B”	40,8%	12,2%	46,9%
“Escola C”	72,1%	9,3%	18,7%

Neste aspecto os alunos das duas escolas públicas mostram-se essencialmente concordantes, tal como sucedeu com os alunos do 5º ano destacando-se claramente, a “Escola C” com 72,1% dos alunos a considerar que os imigrantes desempregados deveriam voltar para o seu país de origem.

Na “Escola B” (escola privada) cerca de 46,9% dos alunos do 9ºano discordam com este procedimento, isto embora a diferença entre os que concordam e os discordam seja pouco significativa (cerca de 6,0%).

**Quadro 5.26 – Repatriação de imigrantes ilegais**

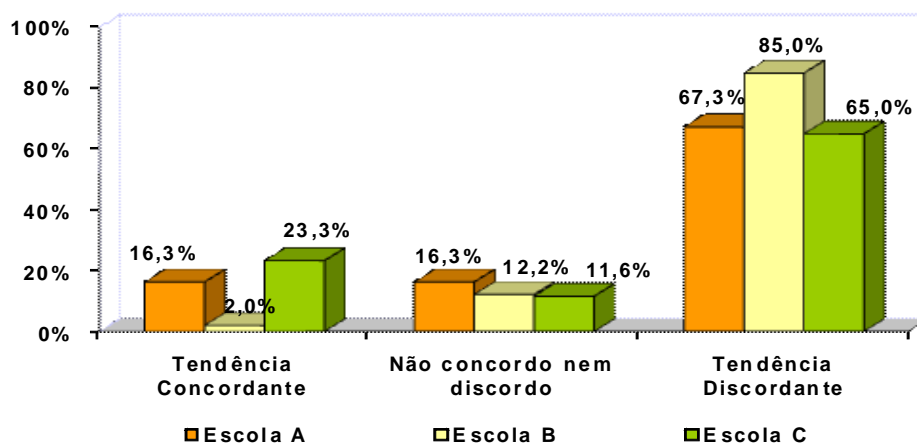
Escola	Os imigrantes ilegais deveriam ser expulsos de Portugal		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	61,2%	20,4%	22,4%
“Escola B”	58,2%	4,7%	37,2%
“Escola C”	65,3%	22,4%	20,4%

Nas três escolas a opinião predominante é de concordância com esta conduta, embora sendo de salientar que no meio urbano, na “Escola B”, o valor percentual de discordância também é elevado (cerca de 37,2%).

As diferenças entre os dois meios não são muito expressivas, porém devemos realçar que é no meio rural que a opinião dos alunos é mais favorável à expulsão dos ilegais (quadro 5.26).

**Quadro 5.27 – Desapropriação dos usos e costumes dos imigrantes**

Escola	Os imigrantes têm de deixar os seus usos e costumes se quiserem fazer parte da nossa sociedade		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	16,3%	16,3%	67,3%
“Escola B”	2,0%	12,2%	85,0%
“Escola C”	23,3%	11,6%	65%



**Figura 5.41 - Os imigrantes têm de deixar os seus usos e costumes se quiserem fazer parte da nossa sociedade**

Não existem grandes diferenças entre os dois meios e em ambos a discordância é superior a 65,0%.

Nas duas escolas do meio urbano existe diferença ao nível da concordância com a necessidade dos imigrantes terem de deixar os seus usos e costumes para fazerem parte da sociedade dominante. Enquanto na “Escola A” cerca de 16,3% dos alunos do 9º ano têm esta opinião, na “Escola B” apenas 2,0% a partilham.

**Quadro 5.28 Exclusão/protecção dos imigrantes**

Escola	Os alunos estrangeiros deveriam ter uma escola só para eles		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	14,3%	20,4%	65,3%
“Escola B”	8,2%	8,2%	83,6%
“Escola C”	21,0%	7,0%	72,1%

A tendência é claramente no sentido da discordância, à semelhança do que se passou com os alunos do 5º ano e isto apesar destes alunos apresentarem uma menor percentagem de indecisão (não concorda nem discorda).

### 3.2.3 – Factores contributivos para uma mudança de atitudes face aos estrangeiros

**Quadro 5.29 – Aumento do nº de imigrantes**

Escola	Existissem mais em Portugal		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	10,2%	28,6%	61,2%
“Escola B”	8,2%	26,5	65,3%
“Escola C”	11,7%	14,0%	74,4%

De modo geral, em ambos os meios geográficos e socioeconómicos, estes factores não seriam condicionantes para o aumento ou diminuição do interesse pelo exogrupo.

**Quadro 5.30 - Manter relação afectiva**

Escola	Tivesse uma relação afectiva com um/a imigrante		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	46,9%	26,5%	26,5%
“Escola B”	53%	24,5%	22,5%
“Escola C”	25,6%	9,3%	65,1%

Existe uma diferença notória de opinião entre os dois meios. No meio urbano, grande parte dos alunos imagina que ter uma relação afectiva com um/a imigrante iria contribuir para que gostassem mais desse grupo. No meio rural esta tendência não se confirma, visto que mais de 65,0% dos alunos discorda desta suposição.

**Quadro 5.31 – Intercâmbio de costumes**

Escola	Houvesse iniciativas para promover festas e trocas de costumes		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	65,3%	22,4%	12,2%
“Escola B”	55,1%	18,4%	26,5%
“Escola C”	41,9%	23,3%	34,9%

O facto de se promoverem festas e troca de costumes, na opinião dos

alunos das três escolas poderia servir para aumentar o seu interesse pelos estrangeiros (quadro 5.31).

**Quadro 5.32- Exposições gastronômicas por parte dos imigrantes**

Escola	Experimentasse algumas variedades gastronômicas		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	77,6%	12,2%	10,2%
“Escola B”	47,0%	26,5%	26,5%
“Escola C”	55,8%	20,9%	23,3%

A receptividade à ideia de que experimentar as variedades gastronômicas dos brasileiros poderia produzir um maior apreço por este exogrupo foi evidente nas respostas obtidas, especialmente no caso dos alunos da “Escola A” (cerca de 77,6% dos alunos concordaram).

**Quadro 5.33 – Maior informação sobre países de proveniência dos imigrantes**

Escola	Tivesse mais informações sobre os seus países		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	57,1%	20,4%	22,4%
“Escola B”	59,2%	14,3%	26,5
“Escola C”	67,5%	11,6%	21,0%

A opinião de que o aumento de informação sobre os países poderia ser favorável para despertar maior interesse sobre esse grupo é evidente nas três escolas, em especial na “Escola C” (67,5%).

**Quadro 5.34 – Existência de programas de amizade**

Escola	Existisse um programa de amizade por correspondência/e-mail com alunos estrangeiros		
	Tendência Concordante	Não concordo nem discordo	Tendência Discordante
“Escola A”	59,2%	16,3%	24,5%
“Escola B”	71,4%	14,3%	14,3%
“Escola C”	46,5%	16,3%	37,2%

Embora nas três escolas a tendência seja para a concordância, podemos afirmar que o meio rural é o menos receptivo a esta ideia, visto a diferença percentual entre a concordância e a discordância não ser muito expressiva. A escola que apresenta maior nível de concordância com esta ideia é a “Escola B”



(71,4%), pelo que são estes alunos que pensam que um programa de amizade por correspondência/e-mail com alunos estrangeiros poderia aumentar o seu interesse por estrangeiros.

#### 4 - Autoavaliação e hetero-avaliação de atitudes racistas

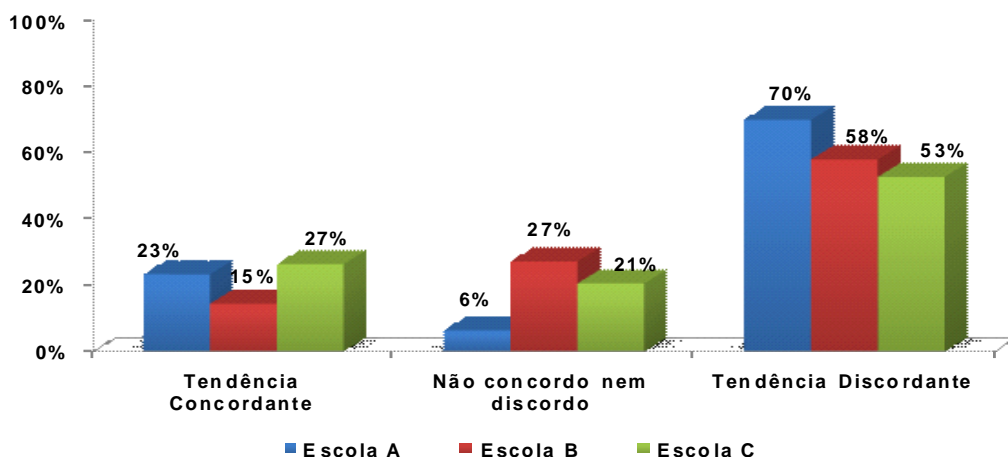


Figura 5.42 - Autoavaliação e hetero-avaliação relativamente ao racismo

Tanto no meio rural como no meio urbano, os alunos consideram-se maioritariamente não racistas.

A “Escola A” é a escola onde há uma maior percentagem de alunos que não se acha racista (70,2%) e a “Escola B” é a que regista maior percentagem de alunos que não assumem ser nem não ser (27,3%). Já a “Escola C” é a que apresenta menos alunos indecisos (6,4%) quanto à sua autoavaliação relativamente a este tema. Relativamente aos alunos que se assumem como racistas, a maior percentagem verifica-se na “Escola C”.

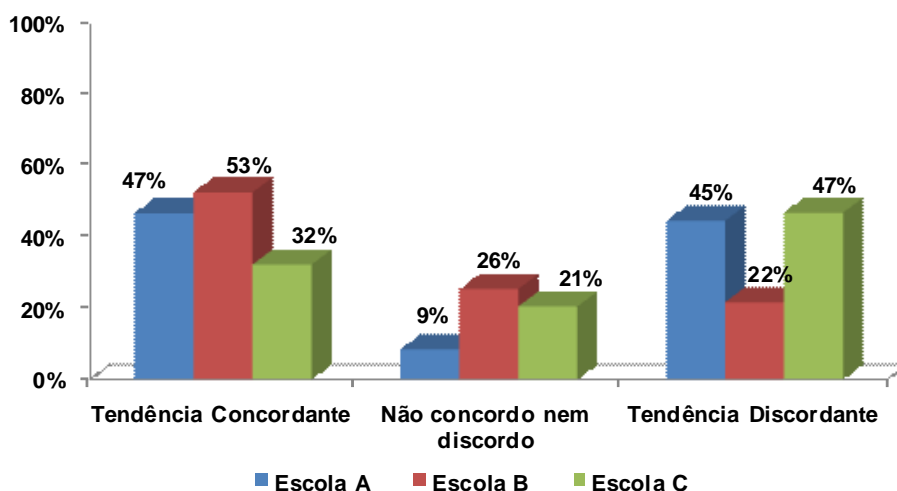
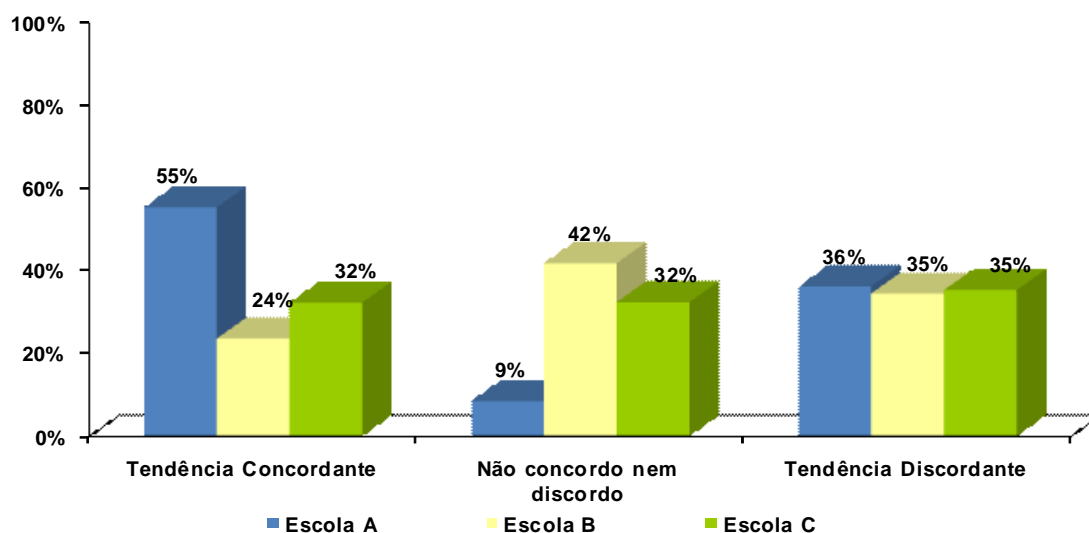


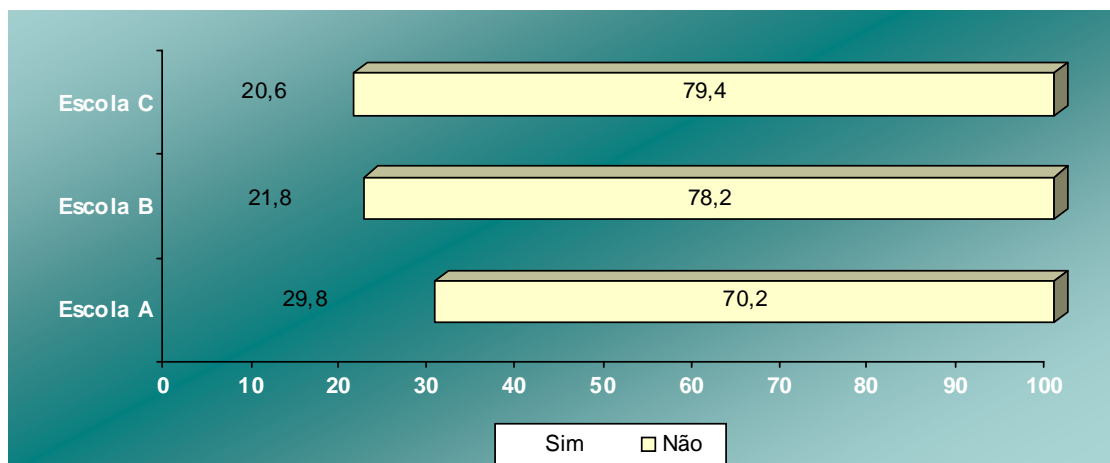
Figura 5.43 - Avaliação relativamente ao racismo do *endogrupo*

No meio rural 47,0% dos alunos consideram que os portugueses não são racistas, embora neste meio a percentagem de alunos com opinião inversa também seja elevada (32,4%). No meio urbano os portugueses são considerados racistas. Contudo, neste meio, na escola de ensino público - “Escola A”, não há grande disparidade de valores entre os que consideram os portugueses racistas (46,8%) e os que não os consideram (44,7%).



**Figura 5.44 - Avaliação relativamente ao racismo no meio escolar**

Na “Escola A” cerca de 55,3% dos alunos consideram que há racismo na escola, na “Escola B” uma grande parte dos alunos (aproximadamente 42,0%) diz que não concorda nem discorda com o facto de haver racismo na escola. Na “Escola C” as percentagens estão uniformemente distribuídas pelos 3 parâmetros mais abrangentes, ou seja, apesar da tendência ser discordante, 35,3% há também cerca de 32,3% que concordam, e o valor dos indecisos, ou seja, dos que não concordam nem discordam é idêntico, 32,4%.

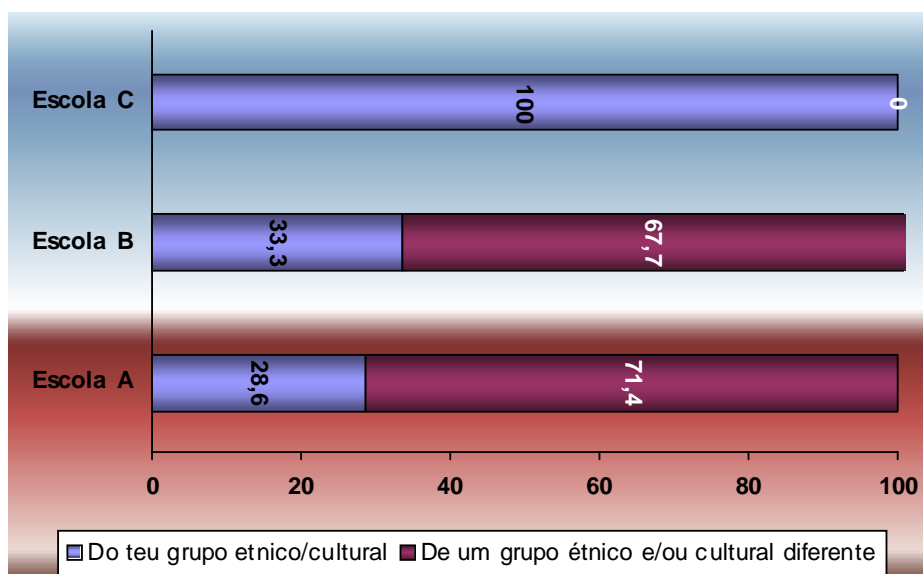


**Figura 5.45 - Atitudes preconceituosas/discriminatórias relativamente ao sujeito**

Nas três escolas, mais de 70,0% dos alunos diz nunca ter sofrido discriminação. A escola onde os alunos dizem ter sido mais vezes, alvo de preconceito é a “Escola A” com 29,8%.

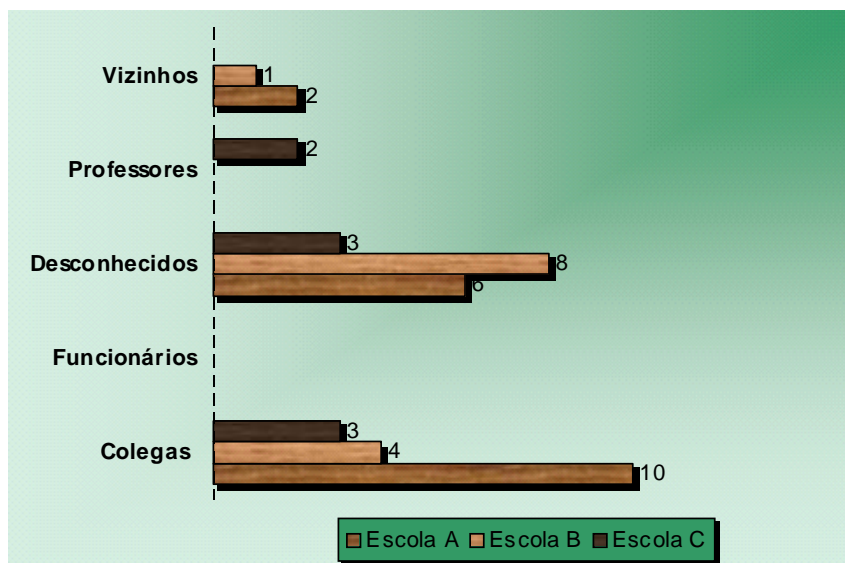
**Quadro 5.35 - Número de vezes que o sujeito foi alvo de atitudes preconceituosas**

Quantas vezes?	[1;5[	[5;10[	[10;15[	[+15 [
“Escola A”	6	0	1	7
“Escola B”	1	0	0	11
“Escola C”	3	0	0	4



**Figura 5.46 - Grupo étnico responsável pelas atitudes preconceituosas relativamente ao sujeito**

Os alunos do meio urbano são os que mais indicam já ter sido alvo de preconceito. Enquanto, os alunos do meio urbano afirmam que foram vítimas dessas atitudes essencialmente por parte de elementos de grupos étnicos e/ou culturais diferentes do seu, os do meio rural dizem ter sido vítimas apenas por parte de elementos do seu grupo étnico e/ou cultural (0% de referência a grupos étnicos e/ou culturais diferentes do seu) - Figura 5.46.



**Figura 5.47- Indivíduos responsáveis pelas atitudes preconceituosas relativamente ao sujeito**

Nas três escolas as respostas são coincidentes relativamente aos responsáveis por essas atitudes preconceituosas e foram enumerados essencialmente colegas e desconhecidos. No meio urbano os vizinhos também foram mencionados, embora em menor número, contudo não o foram no meio rural. Relativamente aos professores a situação inverteu-se. Estes só foram mencionados como culpados por atitudes preconceituosas na escola do meio rural (Figura 5.47).

**Quadro 5.36 - Testemunho de casos de preconceito/discriminação**

Já assististe a casos de preconceito/racismo?	“Escola A”	“Escola B”	“Escola C”
Sim	76,6%	65,5%	55,9%
Não	23,4%	34,5%	44,1%

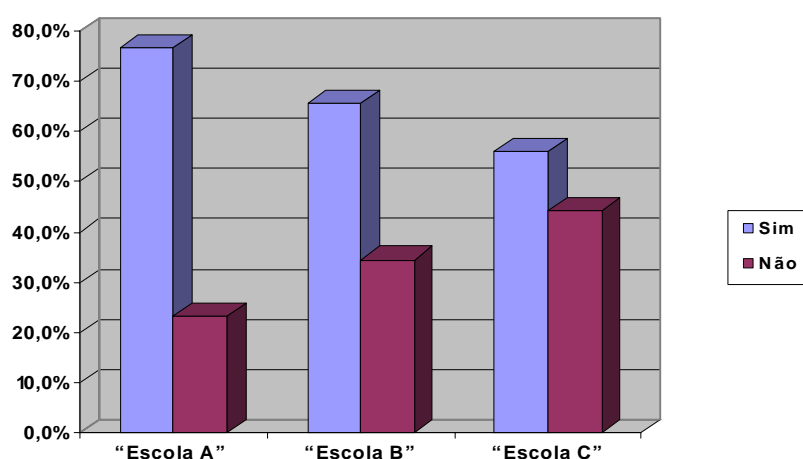
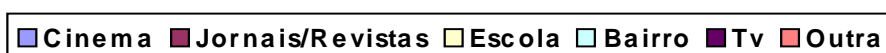
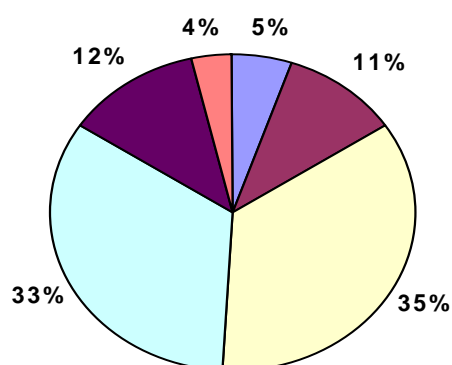
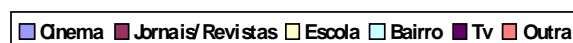
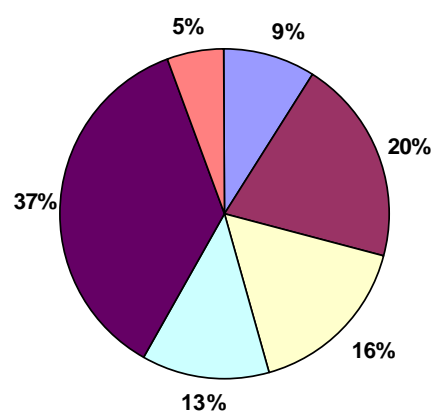


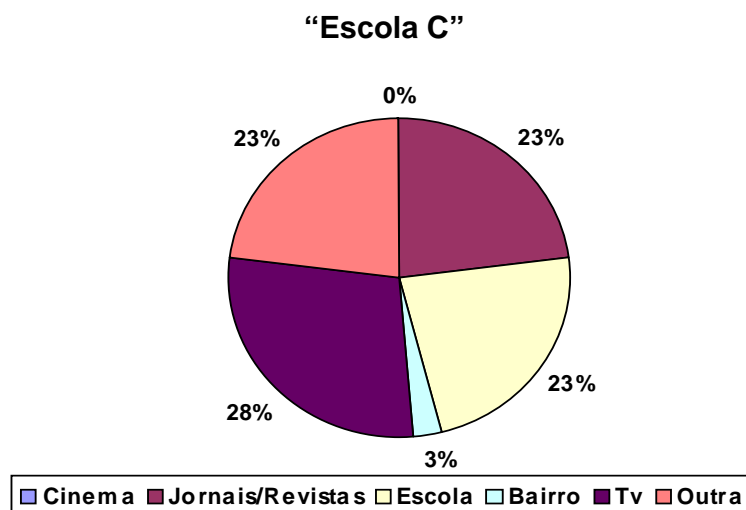
Figura 5.48. – Testemunho de casos de preconceito/discriminação

“Escola A”



“Escola B”





**Figura 5.49 - Já assististe a casos de preconceito/racismo? Onde?**

Em todas as escolas mais de 50,0% dos inquiridos afirma já ter assistido a casos de preconceito/racismo. As escolas que apresentam uma maior percentagem são as do meio urbano, em especial a escola pública (76,6%). Nesta, os alunos indicam especialmente a escola e o bairro, como locais onde assistiram a este tipo de manifestações. Já os alunos do colégio privado, no meio urbano, dizem ter tomado conhecimento desses casos especialmente através da televisão e de revistas e jornais

Os 55,9% dos alunos do meio rural que disseram já ter assistido a casos desses, afirmam que foi especialmente através da televisão, de revistas e jornais e ainda na escola. O meio rural é também onde se regista maior percentagem de alunos (44,1%) que conta desconhecer casos destes.

## **5. - Adjectivos atribuídos ao *endogrupo***

Uma das questões que colocámos aos 277 alunos que constituem a nossa amostra consistia na selecção de quatro adjectivos numa lista de 50 apresentados no questionário. Esta selecção tinha como objectivo a avaliação do endogrupo, os adjectivos escolhidos devem ser ainda identificados como valorizando ou desvalorizando o grupo. Cada gráfico inclui apenas os 10 adjectivos mais escolhidos pela nossa amostra.

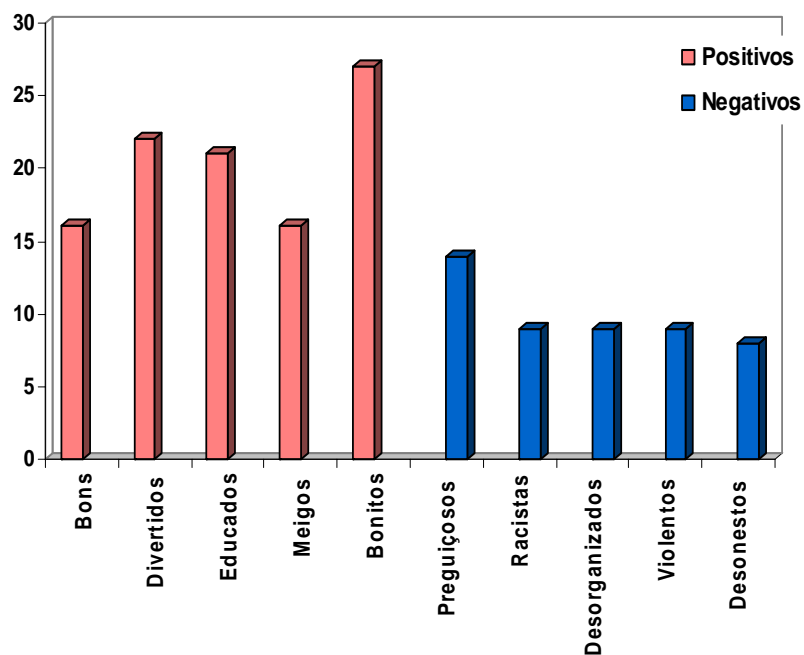


Figura 5.50 - Atributos positivos e negativos seleccionados na “Escola A”

A “Escola A” atribuiu mais adjectivos positivos do que negativos aos portugueses.

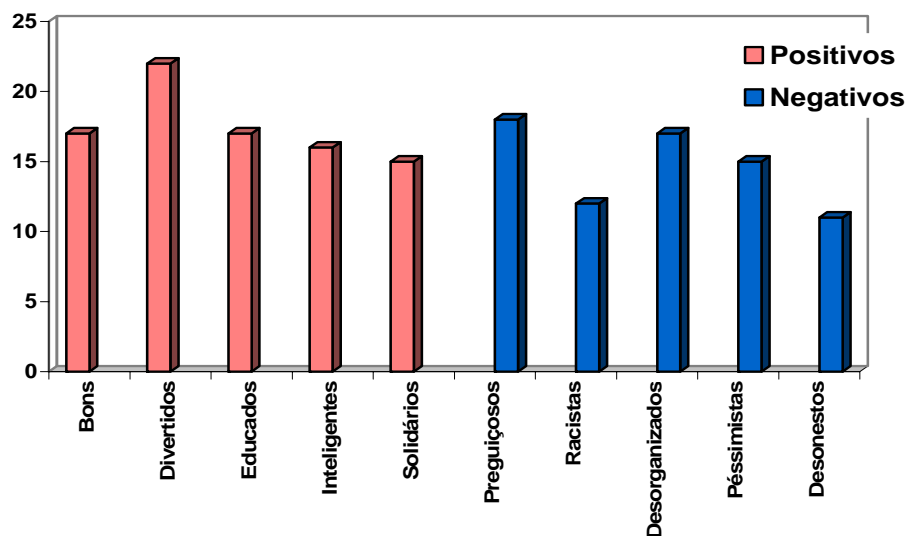
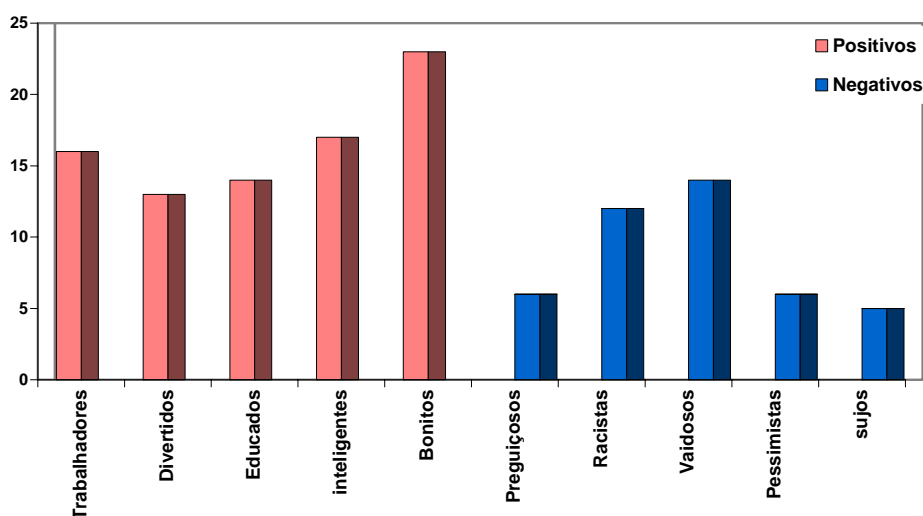


Figura 5.51 - Atributos positivos e negativos seleccionados na “Escola B”

A diferença entre adjectivos positivos e negativos atribuídos pela “Escola B” não foi muito grande, embora os positivos tenham sido ligeiramente mais citados.



**Figura 5.52 - Atributos positivos e negativos seleccionados na "Escola C"**

A "Escola C" atribuiu mais adjectivos positivos do que negativos ao endogrupo.

Em síntese, dos 5 adjectivos positivos mais atribuídos aos portugueses, os que coincidem nas três escolas são: "divertidos" e "educados".

Apenas dois adjectivos com conotação negativa são comuns às três escolas o ser "racista" e o ser "preguiçoso".

Na "Escola A" o adjectivo mais atribuído de forma positiva foi "bonitos" e de forma negativa foi "preguiçosos";

Na "Escola B" o de conotação positiva mais escolhido foi o "bons" e com conotação negativa foi "desorganizados".

Na "Escola C" o adjectivo mais atribuído de forma positiva foi "bonitos" e de forma negativa foi "vaidosos".

**Quadro 5.37 - Atitudes para uma sociedade mais justa**

Escolas	Para que haja uma sociedade mais justa aponta as medidas que consideras mais importantes			
	Garantir as mesmas oportunidades para todos	Recompensar os mais trabalhadores	Proteger os desfavorecidos	Castigar os que agem mal
"Escola A"	32	24	19	29
"Escola B"	41	30	44	32
"Escola C"	25	12	13	23



Neste quadro apresentamos os alunos que assinalaram o item como importante para a criação de uma sociedade mais justa. Os alunos da “Escola A” e da “Escola C”, concordam que os principais factores a ter em conta, deverão ser “garantir as mesmas oportunidades para todos” e “castigar os que se portam mal”. À semelhança do que responderam os alunos das duas escolas anteriormente relatadas, os alunos da escola privada consideram como um dos factores a privilegiar o “garantir as mesmas oportunidades para todos” mas o item mais escolhido por estes foi “o proteger os desfavorecidos”.

### 5.1 - Os 10 adjectivos mais atribuídos a cada *exogrupo* pelo total da amostra (“Escolas A”, “B” e “C”)

Após a escolha dos adjectivos para os quatro exogrups em análise, estes foram também ser identificados como valorizando ou desvalorizando o exogrupo. Cada gráfico inclui apenas os 10 adjectivos mais escolhidos pela nossa amostra (5 que valorizam e 5 que desvalorizam).

No caso concreto dos brasileiros, os adjectivos mais vezes mencionados como desvalorizadores do exogrupo estão representados na Figura 5.53, e como se pode verificar os três com maior frequência são “violentos”, “perigosos”, “pobres” (referidos por 62, 31 e 25 alunos, respectivamente).

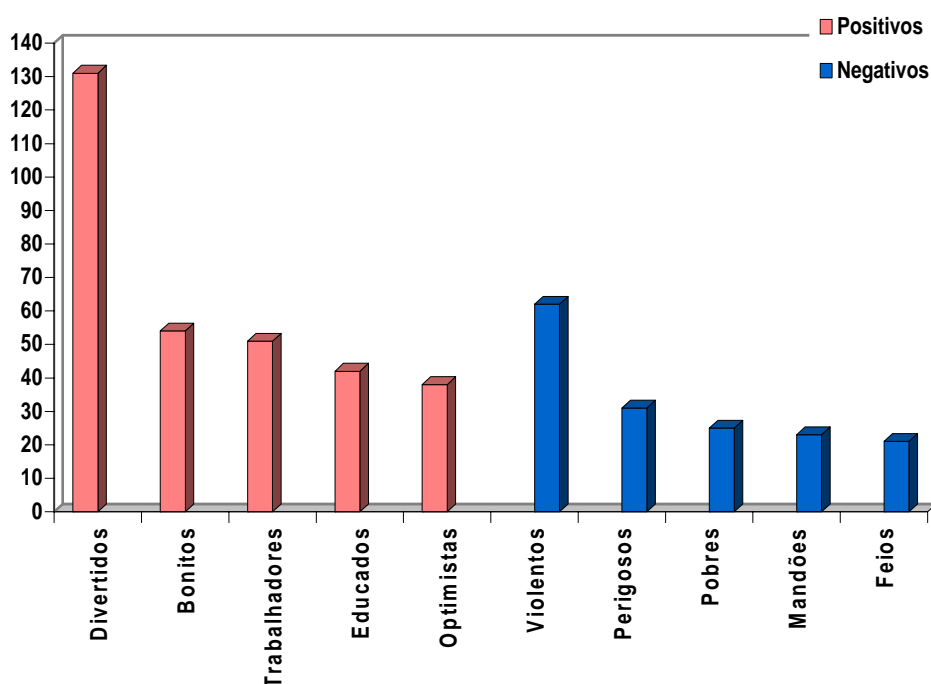
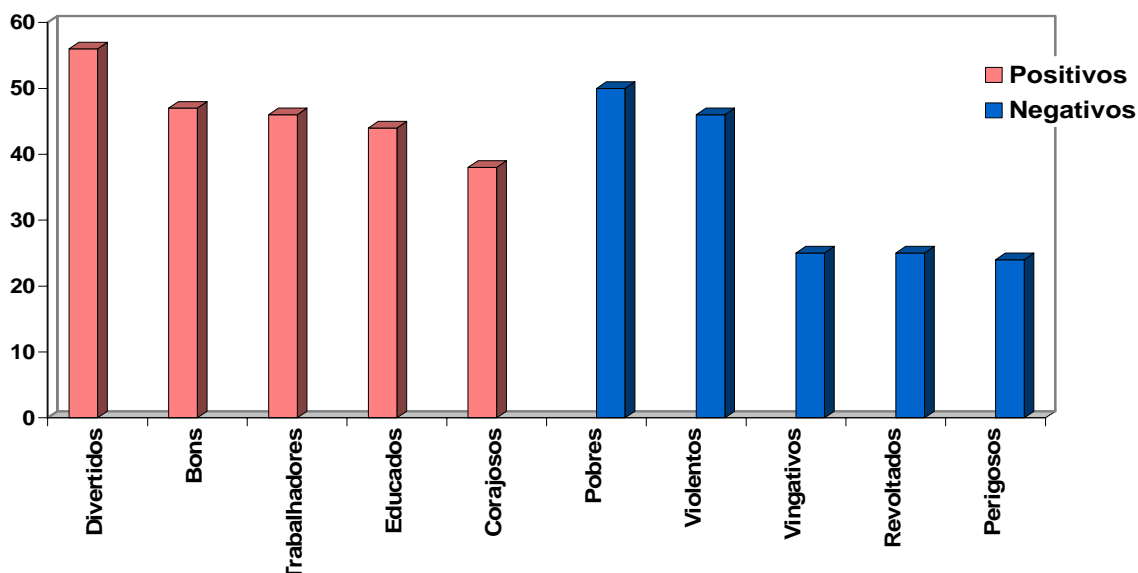


Figura 5.53 - Atributos positivos e negativos seleccionados para os brasileiros

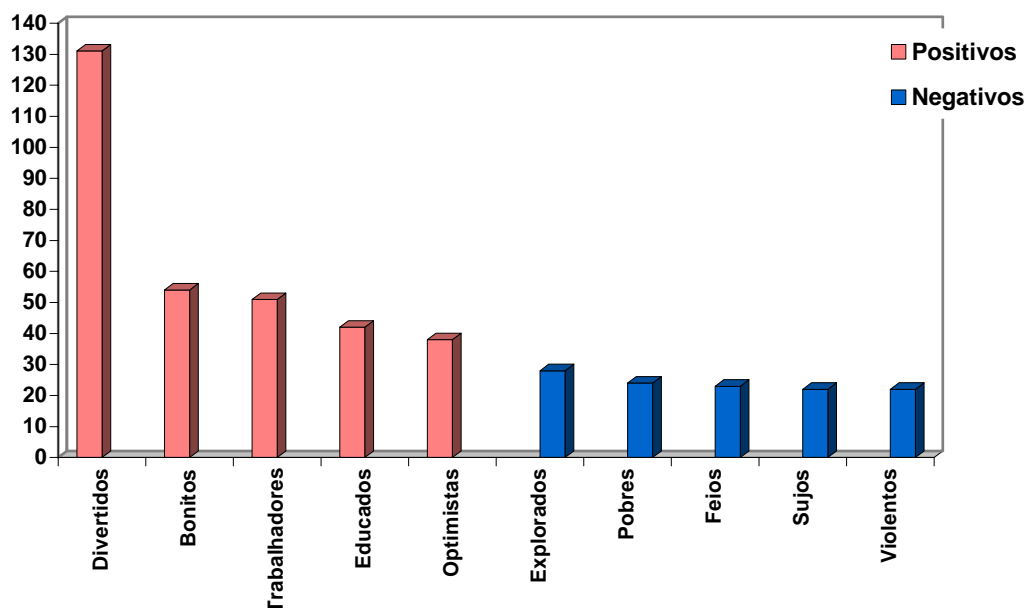
Os adjectivos mais apontados como valorativos deste exogrupo foram essencialmente: “divertidos” por 131 alunos, “bonitos” por 54 alunos e “trabalhadores” por 51 alunos (Figura 5.53).



**Figura 5.54 - Atributos positivos e negativos seleccionados para os cabo-verdianos**

Os adjectivos mais citados como depreciativos dos cabo-verdianos foram “pobres”, “revoltados” referidos por 50 e 46 alunos respectivamente e “violentos” e “vingativos” por 25 alunos cada, entre outros (Figura 5.54).

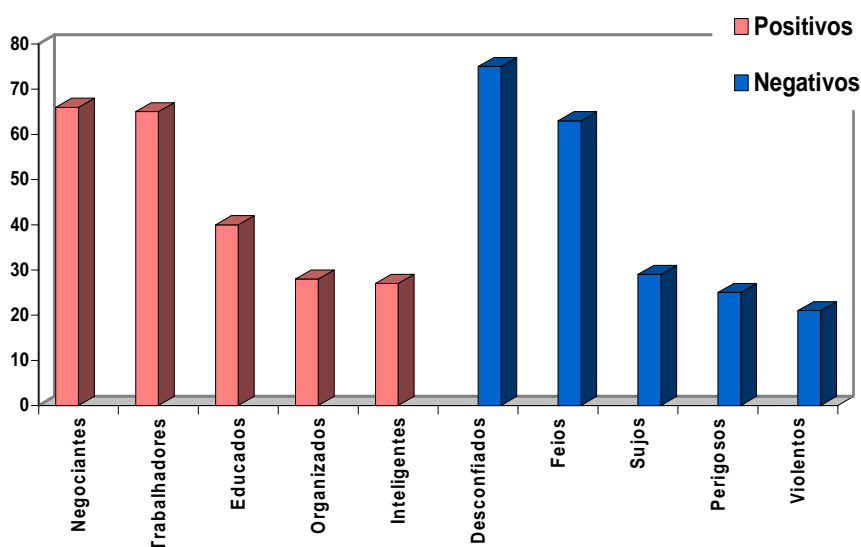
Os 5 adjectivos mais referidos pelos indivíduos da nossa amostra, como valorizando o exogrupo dos cabo-verdianos são os apresentados na Figura 5.54. Os mais apontados foram essencialmente “divertidos” (56 alunos), “bons” (47 alunos) e “trabalhadores” (46 alunos).



**Figura 5.55-Atributos positivos e negativos seleccionados para o exogrupo dos ucranianos**

Os adjectivos mais indicados como depreciativos dos ucranianos (Figura 5.55) foram: “explorados”, “pobres” e “feios” (referidos por 28, 24 e 23 alunos, respectivamente).

Os adjectivos mais apontados como positivos relativamente aos ucranianos foram “divertidos”, “bonitos” e “trabalhadores”, referidos por 131, 54 e 51 alunos, respectivamente (Figura 5.55).



**Figura 5.56 - Atributos positivos e negativos seleccionados para os chineses**

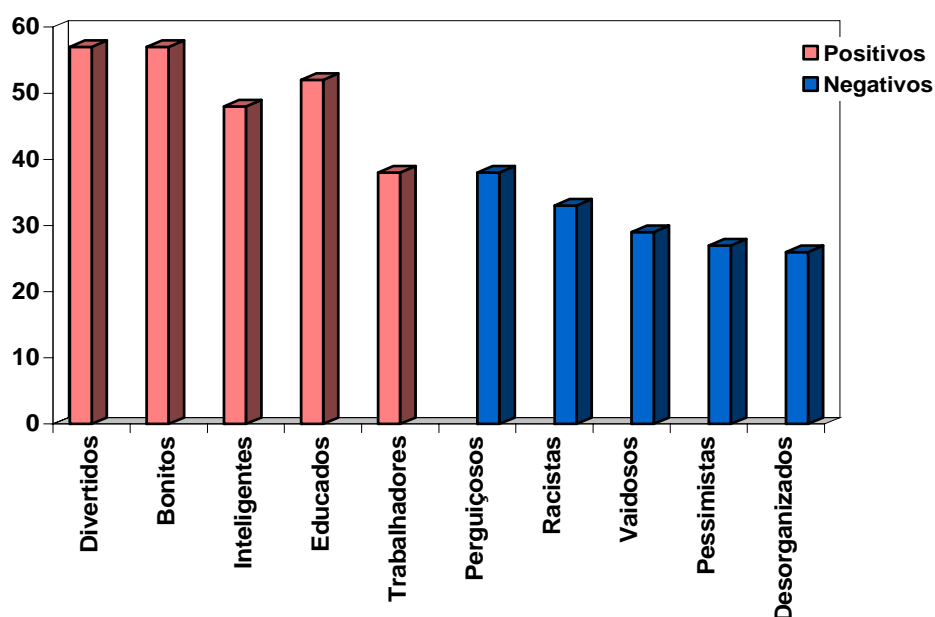
Os alunos escolheram preferencialmente, como adjectivos que desvalorizam os chineses os apresentados na Figura 5.56, ou seja,

“desconfiados”, “feios” e “sujos” (indicados por 75, 63 e 29 alunos, respectivamente).

Os adjectivos mais referidos como valorizando este exogrupo foram: “negociantes” por 66 alunos, “trabalhadores” por 65 alunos e “educados” por 40 alunos (Figura 5.56).

### **Auto-avaliação do *endogrupo* pelo total da amostra (“Escolas A”, “B” e “C”)**

O total de inquiridos ao fazer também a auto-avaliação do grupo a que pertence enumerou mais adjectivos positivos do que negativos. Os adjectivos com carácter mais depreciativo foram “preguiçosos” (38 alunos), “racistas” (33 alunos) e “vaidosos” (29 alunos), como se pode verificar pela análise da Figura 5.57. Os adjectivos mais apontados para valorizar o grupo foram principalmente, “bonitos” e “divertidos” (57 alunos cada) e “educados” (52 alunos).



**Figura 5.57 - Atributos positivos e negativos seleccionados para os portugueses**

**Quadro 5.38 -Variáveis independentes/gosto pelo exogrupo**

Gostas de...	Meio			
	Rural		Urbano	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>Brasileiros</b>	3,01	1,130	<b>3,59</b>	1,038
<b>Cabo verdianos</b>	2,96	0,895	3,40	0,997
<b>Ucranianos</b>	<b>3,06</b>	1,017	3,12	0,998
<b>Chineses</b>	2,69	1,127	2,80	1,095
Gostas de...	Sexo			
	Feminino		Masculino	
<b>Brasileiros</b>	<b>3,43</b>	1,006	<b>3,42</b>	1,192
<b>Cabo verdianos</b>	3,31	0,941	3,24	1,044
<b>Ucranianos</b>	3,15	0,961	3,04	1,050
<b>Chineses</b>	2,88	1,036	2,63	1,167
Gostas de...	Ano de Escolaridade			
	5º		9º	
<b>Brasileiros</b>	<b>3,25</b>	1,281	<b>3,60</b>	0,845
<b>Cabo verdianos</b>	3,13	1,087	3,42	0,863
<b>Ucranianos</b>	2,99	1,095	3,21	0,893
<b>Chineses</b>	2,78	1,184	2,75	1,022
Gostas de...	Contacto com Estrangeiros			
	Sim		Não	
<b>Brasileiros</b>	<b>3,52</b>	0,982	<b>3,40</b>	1,131
<b>Cabo verdianos</b>	3,45	0,958	3,16	1,012
<b>Ucranianos</b>	3,14	0,995	3,07	0,997
<b>Chineses</b>	2,70	1,111	2,84	1,116

Analisando a questão “gostas de imigrantes...?” concluímos que no meio rural o grupo tendencialmente mais preferido é o dos ucranianos (média entre 3 e 4, ou seja, gosto mais ou menos e gosto), enquanto no meio urbano é o dos brasileiros e o menos preferido (média entre 2,60 e 2,99, ou seja gosto pouco) dos dois meios é coincidente, o dos chineses (quadro 5.38).

Observando as opiniões por género, por ano de escolaridade e pelo facto de terem ou não contacto com estrangeiros verificamos que não há diferenças, uma vez que o grupo sempre apontado como preferido é o dos brasileiros e o menos preferido é o dos chineses.

**Quadro 5.39 - Gosto pelo exogrupo/Grau de semelhança entre os exogrupos e os portugueses**

		Meio			
		Rural		Urbano	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Brasil eiros	<b>Gostas de...</b>	3,01	1,130	<b>3,59</b>	1,038
	<b>Comparativamente</b>	<b>2,70</b>	<b>0,630</b>	<b>2,91</b>	<b>0,523</b>
Cabo- verdia nos	<b>Gostas de...</b>	2,96	0,895	3,40	0,997
	<b>Comparativamente</b>	<b>2,66</b>	<b>0,718</b>	<b>2,87</b>	<b>0,543</b>
Ucrâ nia nos	<b>Gostas de...</b>	<b>3,06</b>	1,017	3,12	0,998
	<b>Comparativamente</b>	<b>2,64</b>	<b>0,742</b>	<b>2,79</b>	<b>0,692</b>
Chine ses	<b>Gostas de...</b>	2,69	1,127	2,80	1,095
	<b>Comparativamente</b>	<b>2,65</b>	<b>0,885</b>	<b>2,84</b>	<b>0,807</b>

Os alunos ao compararem os exogrupos com o endogrupo desvalorizam-nos, uma vez que a média obtida nunca atinge os 3 pontos, ou seja, nunca os consideram iguais aos portugueses, mas sim inferiores a estes.

Não se verificam grandes diferenças entre os meios em estudo, embora os alunos do meio rural os considerem ligeiramente mais inferiores do que os do meio urbano (quadro 5.39). O grupo visto como ligeiramente mais inferior no meio rural é o dos ucranianos ( $\bar{x}=2,64$ ) seguido dos chineses ( $\bar{x}=2,65$ ) e como menos é o dos brasileiros ( $\bar{x}=2,70$ ). No meio urbano a situação é idêntica.

No meio urbano o exogrupo que apontam gostar mais é simultaneamente o que consideram menos inferior aos portugueses. Contudo, no meio rural dizem gostar mais dos ucranianos e menos dos chineses e estes dois exogrupos são os que consideram mais inferiores comparativamente aos portugueses (quadro 5.39).

## 7 - Análise de dados

### ANÁLISE DOS EXOGRUPOS

#### Total da amostra

Nesta secção apresenta-se uma análise das respostas em termos globais, isto é, sem considerar as variáveis independentes definidas inicialmente, nomeadamente o meio, o nível escolar, o contacto com estrangeiros, o género e o nível socioeconómico.

Os resultados apresentados nos quadros que se seguem dizem respeito aos diferentes índices ou indicadores atitudinais estabelecidos previamente (estes resultam do agrupar de alguns itens, que permitem medir determinada atitude). Cada quadro inclui o valor médio e o desvio padrão obtidos para cada item. Através desses valores calculamos o índice atitudinal com base no conjunto de itens que o constituem.

É fundamental ter presente que: cada resposta está classificada numa escala de Likert, onde o **valor mínimo (1) corresponde a uma atitude mais preconceituosa** e o **máximo (5) ao inverso**; foram realizadas previamente, e sempre que necessário, **as recodificações das questões, de modo a uniformizar o significado atribuído a cada valor da escala de Likert.**

#### Sociabilidade

Quadro 5.40 – Sociabilidade entre portugueses e o exogrupo

	Brasileiros	$\bar{x}$	$\sigma$
Brasileiros	Com respeito e consideração	2,48	1,023
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,75	1,072
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,26	1,209
Cabo-verdianos	Com respeito e consideração	2,75	0,960
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,82	0,937
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,16	1,082
Ucranianos	Com respeito e consideração	2,90	1,033
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,93	1,013
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,10	1,152
Chineses	Com respeito e consideração	2,91	1,032
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,81	1,053
	Com indiferença e julgam-se superiores	2,99	1,039

Os sujeitos tendem a discordar que os portugueses tratam os exogrupos “com indiferença e julgam-se superiores” ( $\bar{x} > 2,5$ ), tendem a considerar que os portugueses tratam os brasileiros e os cabo-verdianos “com respeito e consideração” médias de 2,48 e de 2,75, respectivamente.

Relativamente ao índice de atitude dos direitos/deveres dos imigrantes, revela uma tendência relativamente discordante ( $\bar{x} = 3,50$ ) para os cabo-verdianos, ( $\bar{x} = 3,38$ ) no caso dos brasileiros ( $\bar{x} = 3,36$ ), para os ucranianos ( $\bar{x} = 3,21$ ) para os chineses. ( $\bar{x} < 2,5$ ) - (vide anexo 7, quadro 23-26, pág. 55 e 56).

O **índice de proximidade** é tendencialmente mais discordante para os cabo-verdianos ( $\bar{x} = 3,09$ ), e menos discordante para os chineses ( $\bar{x} = 2,90$ ) ou seja, o exogrupo com o qual os sujeitos teriam uma relação de menor proximidade seriam os cabo-verdianos (vide anexo 7, quadro 27-30, pág.56 e 57).

Quanto ao índice de comparação entre os portugueses e os exogrupos, a escala de atitudes de cada um dos itens é 1-*Totalmente diferentes*, 2-*Muito diferentes*, 3-*diferentes*, 4-*Semelhantes*, 5-*Iguais*, os ucranianos são o exogrupo mais semelhante aos portugueses ( $\bar{x} = 3,36$ ) e os menos semelhantes são os chineses  $\bar{x} = 2,96$ .

A maior e menor semelhança entre os brasileiros e os portugueses registam-se ao nível da relação com os outros e ao nível dos gostos musicais, respectivamente.

As maiores diferenças apontadas para os cabo-verdianos são relativamente à cor da pele e as menores diferenças registam-se especialmente na relação com os outros e na ocupação dos tempos livres.

Note-se que em todos os itens que contribuem para este índice o desvio padrão é superior a 1, o que indica alguma dispersão das respostas.

No que respeita aos ucranianos o item que evidencia maior diferença é o que se refere à religião e o que evidencia maior semelhança é nos gostos musicais. Note-se que em todos os itens que contribuem para este índice o desvio padrão é superior a 1, o que indica alguma dispersão das respostas.

Os itens que evidenciam maiores diferenças entre chineses e portugueses são os que se referem à religião e aos gostos musicais e nos que denotam



maiores semelhanças são na cor da pele e na relação com os outros. Note-se que em todos os itens que contribuem para este índice o desvio padrão é superior a 1, o que indica alguma dispersão das respostas em relação à média.

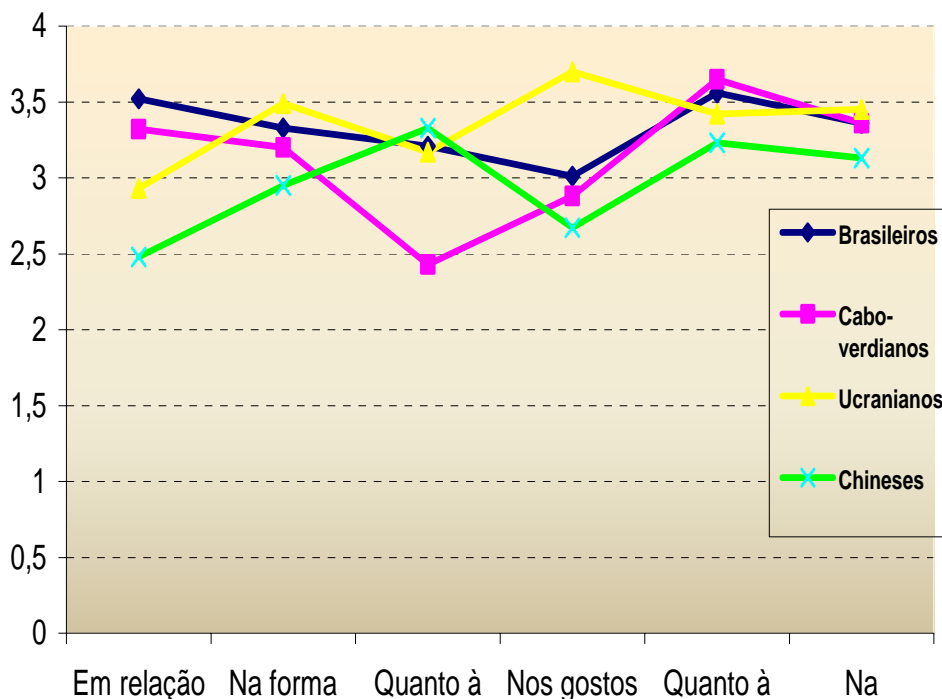


Figura 5.58 – Dimensões de comparação da amostra global

Quanto ao item “Os alunos ...têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes”, os sujeitos tendem a discordar da afirmação ( $\bar{x} > 2,5$ ). Os exogrupos considerados com maiores e menores dificuldades de aprendizagem por serem menos inteligentes são o dos chineses  $\bar{x} = 3,63$  e o dos brasileiros  $\bar{x} = 3,95$ , respectivamente.

Quadro 5.41 – Dificuldades de aprendizagem

Os alunos ...têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes	$\bar{x}$	$\sigma$
Brasileiros	3,95	1,119
Cabo-verdianos	3,82	1,045
Ucranianos	3,75	1,159
Chineses	3,63	1,101

## Grau de Semelhança entre portugueses e o exogrupo

Quadro 5.42 – Grau de semelhança

Grau de semelhança entre Portugueses e ...	$\bar{x}$	$\sigma$
<b>Brasileiros</b>	2,85	0,561
<b>Cabo-verdianos/as</b>	2,81	0,603
<b>Ucranianos/as</b>	2,75	0,501
<b>Chineses/as</b>	2,78	0,832

Atendendo a que as respostas a este item estão classificadas na escala de *Muito inferiores* até *Muito superiores*, sendo a atitude intermédia, *Iguais*, o global dos nossos inquiridos tende a considerar os **brasileiros** os mais semelhantes aos portugueses  $\bar{x} = 2,85$  e os **ucranianos** os menos semelhantes aos Portugueses.  $\bar{x} = 2,75$ .

## ANÁLISE POR MEIO GEOGRÁFICO

### MEIO RURAL

Nesta secção apresenta-se uma análise dos índices atitudinais definidos nesta investigação considerando a variável independente *Meio Geográfico*.

A apresentação dos resultados é realizada, numa primeira fase, considerando cada um dos meios escolares individualmente e cada um dos exogrupos.

No final da secção, é exposta num quadro a informação mais relevante sobre os resultados da aplicação do teste estatístico, o teste t, para comparação de médias que nos permitirá verificar as diferenças mais significativas entre os dois meios escolares relativamente às atitudes em análise.

### Atitude perante os direitos e deveres dos exogrupos

No meio rural a atitude é tendencialmente favorável sendo particularmente favorável em relação aos cabo-verdianos. O índice calculado para a amostra do meio rural é tendencialmente favorável a todos os exogrupos, embora este índice

seja mais elevado para os ucranianos e para os chineses, com médias de 3,02 e 3,01, respectivamente.

Quanto aos itens que constituem o índice, a média mais baixa para o exogrupo dos brasileiros é atribuída ao item “Os ... devem ter direitos e deveres iguais aos Portugueses”. A média mais baixa para o exogrupo dos cabo-verdianos é de com 2,36 no item “Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos”.

Os ucranianos e os chineses não apresentam em nenhum item valor inferior a 2,5 (valor a partir do qual a tendência é desfavorável relativamente a determinado aspecto).

### **Proximidade em relação aos exogrupos**

Quanto ao índice de proximidade calculado para o meio rural podemos dizer que é tendencialmente desfavorável aos diferentes exogrupos ( $\bar{x} \geq 2,5$ ), especialmente no caso dos brasileiros, onde o valor do índice é igual a 3,18. O exogrupo com índice de proximidade mais baixo é o dos cabo-verdianos com 2,95.

Quanto aos itens que constituem o índice, com média mais baixa, no caso dos brasileiros são os itens “Ter amigos ...” e “Ter colegas ... na minha escola”. Quanto aos cabo-verdianos, ucranianos e chineses a tendência menos favorável diz respeito ao item “ter amigos...”, embora a média seja 2,52; 2,66 e 2,87, respectivamente.

Todos com itens inferiores a 2,5 têm desvio padrão inferior a 1, o que significa que as respostas não são muito dispersas relativamente à média.

## MEIO URBANO

### Atitude perante os direitos e deveres dos exogrupos

O índice calculado para a amostra do meio urbano é tendencialmente favorável a todos os exogrupos, embora o índice relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes seja mais elevado para os brasileiros e para os cabo-verdianos, com médias de 2,91 e 2,90, respectivamente.

Quanto aos itens que constituem o índice, a média mais baixa para todos os exogrupos foi atribuída ao item “Os ... devem ter direitos e deveres iguais aos Portugueses” e o exogrupo apontado com média mais baixa foi o dos Cabo verdianos com 1,77 e com desvio padrão mais baixo 0,924, o que significará que é aí também que as respostas são menos dispersas.

Com valores inferiores a 2,5 (valor a partir do qual a tendência é desfavorável relativamente a determinado aspecto) estão também os cabo-verdianos, os ucranianos e os chineses no item “Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ...”.

### Proximidade em relação aos exogrupos

Quanto ao índice de proximidade calculado para o meio urbano podemos dizer que é tendencialmente desfavorável aos diferentes exogrupos ( $\bar{x} \geq 2,5$ ), especialmente no caso dos chineses, onde o valor do índice é igual a 3,08.

O exogrupo com índice de proximidade mais baixo é o dos brasileiros com 2,78.

Quanto aos itens que constituem o índice, com média tendencialmente mais baixa, no caso dos brasileiros e cabo-verdianos são os itens “Ter amigos ...” e “Ter colegas ... na minha escola” e no dos ucranianos é “ter amigos...”. Todos os itens inferiores a 2,5 têm desvio padrão inferior a 1, o que significa que as respostas não são muito dispersas relativamente à média.

## Comparação portugueses/exogrupos

### Meio Rural

Os índices de comparação a nível destas dimensões mostram-nos que os alunos do meio rural consideram, de modo geral, os portugueses diferentes de todos os exogrupos (médias sempre superiores a 3). No caso dos brasileiros e dos ucranianos a tendência para a semelhança é maior, do que nos outros dois exogrupos.

A diferença existente entre os portugueses e os exogrupos é mais significativa no caso dos chineses ( $\bar{x}=3,02$ ) e dos cabo-verdianos ( $\bar{x}=3,11$ ).

Quanto aos itens, os brasileiros e aos cabo-verdianos evidenciam menores semelhanças relativamente aos portugueses, no que diz respeito à cor da pele e aos gostos musicais.

Os ucranianos e os chineses são menos semelhantes aos portugueses em relação à religião.

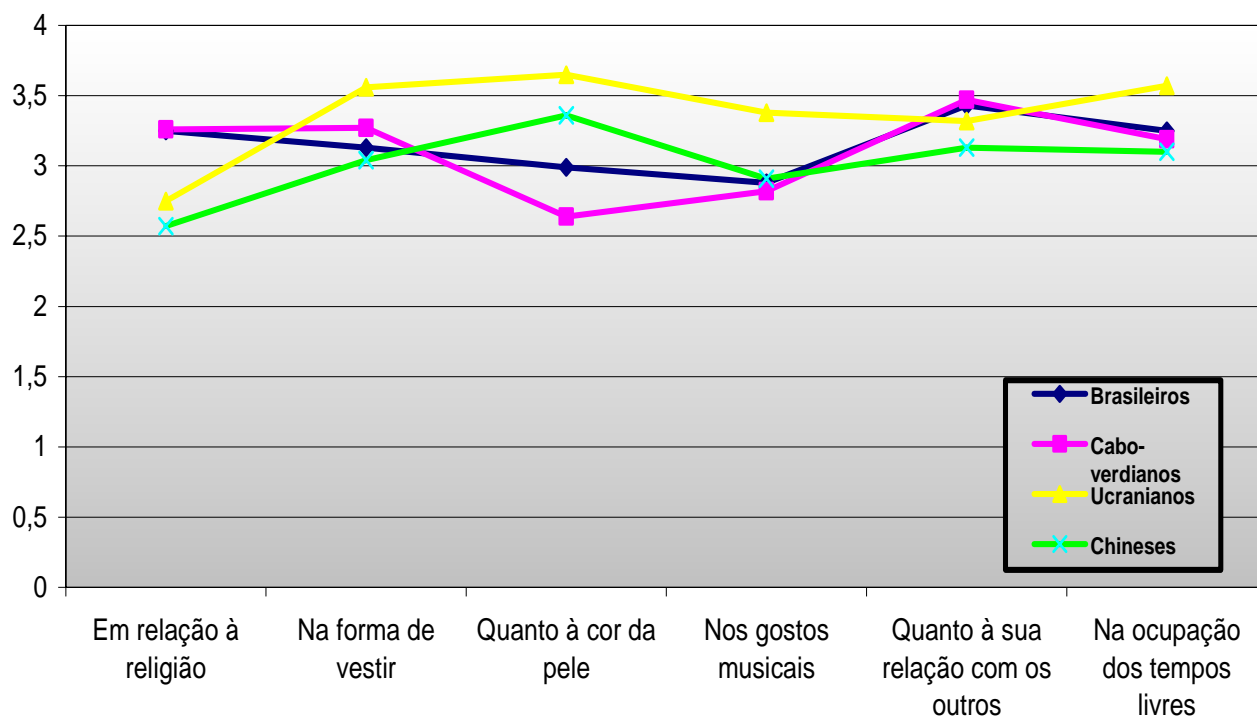


Figura 5.59 - Dimensões de comparação portugueses/exogrupos no meio rural

## Comparação portugueses/exogrupos

### Meio Urbano

Os índices de comparação destas dimensões mostram-nos que os alunos do meio urbano consideram, de modo geral, os portugueses diferentes de todos os exogrupos, embora no caso dos brasileiros e dos ucranianos a tendência para a semelhança seja maior do que com os outros dois exogrupos. A diferença existente entre os Portugueses e o exogrupo é mais significativa ( $\bar{x} = 2,94$ ) no caso dos chineses e dos cabo-verdianos ( $\bar{x} = 3,15$ ).

Quanto aos brasileiros consideram-nos menos diferentes na sua relação com os outros e na ocupação dos tempos-livres e mais diferentes quanto aos gostos musicais.

Relativamente aos cabo-verdianos consideram-nos menos diferentes na sua relação com os outros e mais diferentes nos gostos musicais.

Os ucranianos são menos diferentes nos gostos musicais e na forma de vestir e são mais diferentes quanto à religião.

Em relação aos chineses as menores diferenças verificam-se na cor da pele e as maiores na religião e nos gostos musicais.

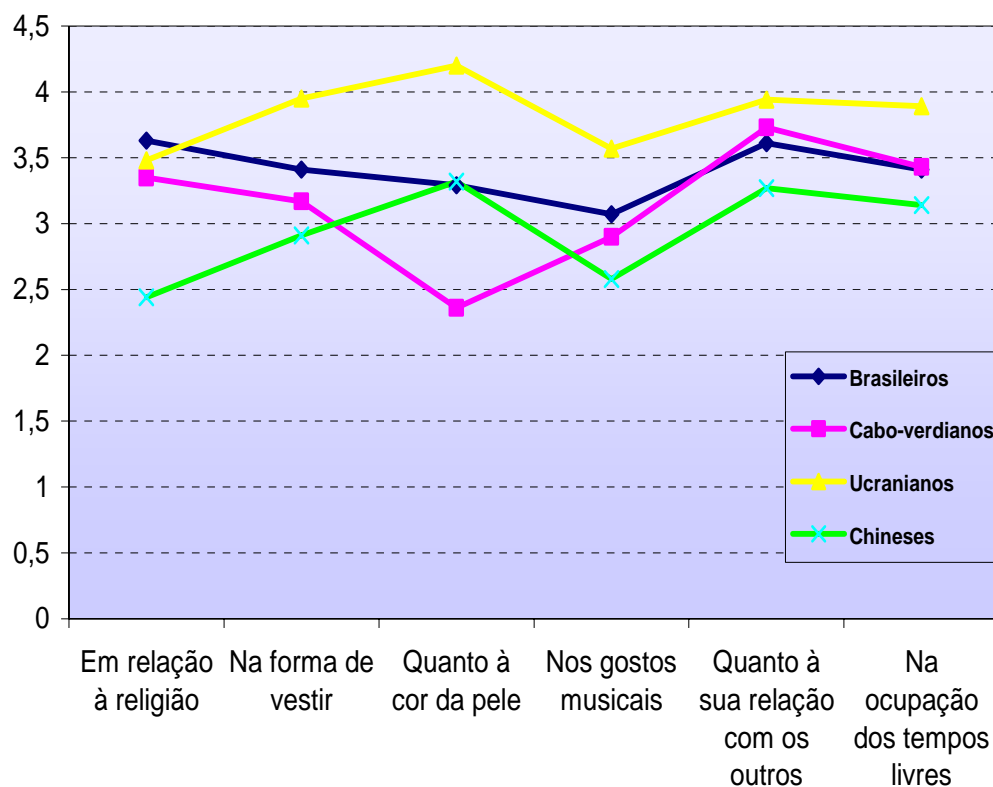


Figura 5.60 - Dimensões de comparação portugueses/exogrupos para o meio urbano

### Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos

No meio rural os inquiridos consideram que os portugueses se socializam de forma razoável com os elementos dos exogrupos.

Analisando, de forma sintética, os itens que constituem este bloco para cada um dos exogrupos, registam-se médias mais baixas no caso dos brasileiros e dos cabo-verdianos no item “Com respeito e consideração “. É de salientar também que o desvio padrão é apenas superior a 1 no exogrupo dos brasileiros, o que significa que a dispersão nas respostas é maior neste exogrupo. Quanto ao valor mais elevado, regista-se no caso dos brasileiros e dos ucranianos no item “Com indiferença e julgam-se superiores”.

No meio urbano as médias mais baixas verificam-se para os brasileiros e cabo-verdianos no item “Com respeito e consideração “. É de salientar também que o desvio padrão é apenas superior a 1 no exogrupo dos brasileiros, o que significa que a dispersão nas respostas é maior neste exogrupo. Quanto ao valor mais elevado, regista-se no caso dos brasileiros no item “Com indiferença e julgam-se superiores”.

**Quadro 5.43 – Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos**

Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos		Meio rural		Meio urbano	
		$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
<b>Brasileiros</b>	Com respeito e consideração	2,48	1,023	2,52	1,061
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,75	1,072	2,84	1,114
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,26	1,209	3,35	1,168
<b>Cabo-verdianos</b>	Com respeito e consideração	2,64	0,826	2,90	0,969
	Com simpatia mas não se misturam com eles	3,05	0,985	3,20	1,116
	Com indiferença e julgam-se superiores	2,62	0,859	3,01	1,054
<b>Ucranianos</b>	Com respeito e consideração	3,22	0,955	3,06	1,115
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,82	0,956	2,95	1,060
	Com indiferença e julgam-se superiores	2,66	0,954	2,87	1,086
<b>Chineses</b>	Com respeito e consideração	2,48	1,023	2,52	1,061
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,75	1,072	2,84	1,114
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,26	1,209	3,35	1,168

Relativamente ao item “Os alunos... têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes” há concordância em ambos os meios, ou seja, os sujeitos tendem a discordar com esta afirmação, encontrando-se o valor mais elevado para os brasileiros e o mais baixo para os chineses.

**Quadro 5.44 – Dificuldades de aprendizagem**

Os alunos... têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes	Meio Rural		Meio Urbano	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
<b>Brasileiros</b>	3,64	1,180	4,07	1,073
<b>Cabo-verdianos</b>	3,29	1,086	4,02	0,956
<b>Ucranianos</b>	3,32	1,141	3,92	1,006
<b>Chineses</b>	3,26	1,081	3,77	1,078

### **Comparação dos Meios Escolares Rural e Urbano relativamente aos índices atitudinais**

No quadro que se segue encontra-se um resumo dos índices atitudinais que foram determinados, bem como o resultado do teste *t* realizado para comparar os dois meios escolares relativamente a cada um dos índices. Este resultado pode ser consultado na última coluna do quadro e indica a significância do teste.



**Quadro 5.45 – Comparação de índices por meio**

Índice de...	Meio Rural		Meio Urbano		Valor- <i>p</i>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros	2,94	0,377	2,91	0,47	0,574
Proximidade em relação aos brasileiros	3,18	0,613	2,78	0,651	<b>0,000*</b>
Comparação entre brasileiros e portugueses	3,15	0,71	3,40	0,63	<b>0,005*</b>
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos	2,86	0,470	2,90	0,426	0,556*
Proximidade em relação aos cabo-verdianos	2,95	0,654	2,84	0,661	0,186
Comparação entre portugueses e cabo-verdianos	3,11	0,77	3,15	0,65	0,619
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos	3,02	0,549	2,86	0,420	<b>0,023*</b>
Proximidade em relação aos ucranianos	3,07	0,738	2,95	0,611	0,201
Comparação entre portugueses e ucranianos	3,37	0,77	3,36	0,66	0,889
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses	3,01	0,559	2,88	0,496	0,075
Proximidade em relação aos chineses	3,15	0,864	3,08	0,680	0,503
Comparação entre portugueses e chineses	3,02	0,83	2,94	0,74	0,452

- para uniformizarmos as conclusões considerou-se, para todos os testes *t* realizados, o nível de significância 0.05. Os índices onde foram encontradas diferenças são assinalados com \*.

Tal como se pode observar pela consulta da última coluna do quadro, encontraram-se diferenças significativas entre os dois meios escolares, rural e urbano, nos seguintes índices atitudinais:

Índice de proximidade em relação aos brasileiros; Índice de comparação entre brasileiros e portugueses; Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos. Como cada teste *t* de comparação entre dois índices é feito a um nível de significância de 5% (0.05), quer dizer que detectamos diferenças, sempre que o valor-*p* for inferior a 0.05 (assinalados com \*). Neste caso as principais diferenças encontradas entre os meios dizem respeito ao exogrupo dos brasileiros.

## ANÁLISE POR SEXO

Nesta secção apresenta-se uma análise dos índices atitudinais definidos nesta investigação considerando a variável independente **Sexo**. Esta análise tem como objectivo obter informação relevante sobre a hipótese

- Os alunos do género feminino e masculino diferem no preconceito relativamente aos exogrupos em estudo.

A apresentação dos resultados é realizada segundo a estrutura apresentada na secção anterior, em duas partes. A primeira descreve uma análise dos valores obtidos para os índices atitudinais para cada género e a segunda apresenta os resultados e respectivos comentários dos testes para comparação de médias, que reflecte a comparação dos dois sexos em termos dos vários índices.

### Atitude perante os direitos e deveres dos exogrupos

#### Sexo Feminino

Este índice calculado para os elementos do sexo feminino é tendencialmente favorável aos quatro exogrupos.

O valor da média neste índice varia entre  $2,87 < \bar{x} < 2,88$ .

Quanto aos itens que constituem o índice, a média mais baixa verifica-se para “Os ... devem ter direitos e deveres iguais aos dos portugueses” relativamente aos quatro exogrupos: brasileiros ( $\bar{x} = 1,79$ ); cabo-verdianos ( $\bar{x} = 1,87$ ); ucranianos ( $\bar{x} = 2,13$ ) e para os chineses ( $\bar{x} = 2,23$ ) e a mais elevada para “Portugal deve proibir a entrada dos ... no país” com valores de: brasileiros ( $\bar{x} = 3,84$ ); cabo-verdianos ( $\bar{x} = 4,04$ ); ucranianos ( $\bar{x} = 3,69$ ) e para os chineses ( $\bar{x} = 3,30$ )

### Proximidade em relação aos exogrupos

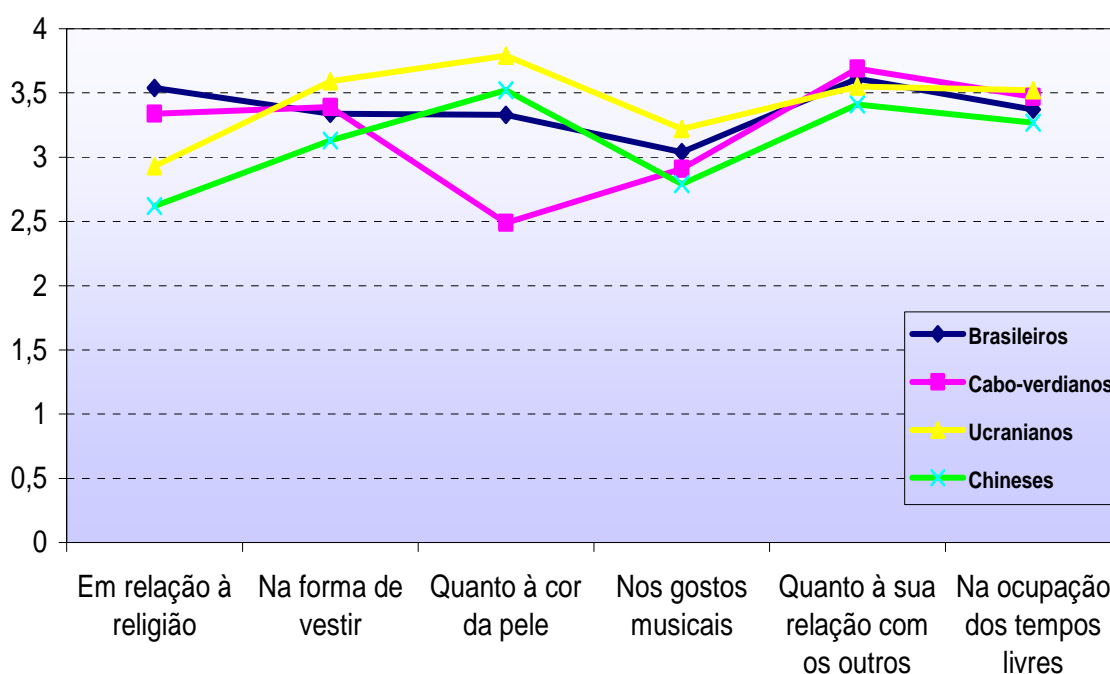
Quanto ao índice de proximidade calculado para o sexo feminino podemos dizer que é tendencialmente favorável aos diferentes exogrupos ( $\bar{x} \geq 2,5$ ), especialmente no caso dos chineses onde este valor é 3,03 e o mais baixo é o relativo aos cabo-verdianos, onde o valor do índice é igual a 2,85.

Quanto aos itens que constituem o índice, com média mais baixa, no caso dos brasileiros e cabo-verdianos são os itens “Ter amigos ...” ( $\bar{x}=2,19$  e  $\bar{x}=2,22$  respectivamente) e “Ter colegas ... na minha escola”  $\bar{x}=2,25$  e  $\bar{x}=2,37$  respectivamente).

Quanto aos ucranianos o item com valor mais baixo é “ter amigos...” ( $\bar{x}=2,44$ ). Em relação aos chineses não há nenhum item com  $\bar{x} \geq 2,5$ .

Todos os itens com média inferior a 2,5 têm desvio padrão inferior a 1, o que significa que as respostas não são muito dispersas relativamente à média.

### Dimensões de comparação



**Figura 5.61 - Dimensões de comparação portuguesas/exogrupos para o sexo feminino**

Os índices de comparação das várias dimensões evidenciam que as alunas consideram, de modo geral, os portugueses diferentes de todos os exogrupos, embora no caso dos brasileiros ( $\bar{x}=3,37$ ) e dos ucranianos ( $\bar{x}=3,43$ ) a tendência para a semelhança seja maior, do que em relação aos outros dois exogrupos. A diferença existente entre os portugueses e o exogrupo é maior no caso dos chineses ( $\bar{x}=3,12$ ) e no dos cabo-verdianos ( $\bar{x}=3,22$ ).

Quanto aos brasileiros consideram-nos menos diferentes dos portugueses na sua relação com os outros e na religião e mais diferentes nos gostos musicais.

Relativamente aos cabo-verdianos consideram-nos menos diferentes dos portugueses na sua relação com os outros e na ocupação dos tempos livres e mais diferentes na cor da pele.

Os elementos do sexo feminino vêem os ucranianos como menos diferentes dos portugueses na cor da pele e na forma de vestir e como mais diferentes em relação à religião.

Quanto ao exogrupo dos chineses as menores diferenças existem na cor da pele e as maiores na religião.

### **SEXO MASCULINO**

Este índice calculado para os elementos do sexo masculino é tendencialmente favorável a todos os exogrupos, contudo, é mais elevado para os brasileiros e mais baixo para os cabo-verdianos, com médias de 2,98 e 2,91, respectivamente.

Quanto aos itens que constituem o índice, a média mais baixa para todos os exogrupos foi atribuída ao item “Os ... devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses” e o exogrupo apontado com média mais baixa é o dos cabo-verdianos com  $\bar{x} = 1,92$ . Este item é também o que apresenta o desvio padrão é mais baixo ( $\sigma = 1,074$ ) o que mostra que as respostas são mais dispersas.

Com valores inferiores a 2,5 (valor a partir do qual a tendência é mais desfavorável) apresentam-se os cabo-verdianos e os ucranianos no item “Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ...”.

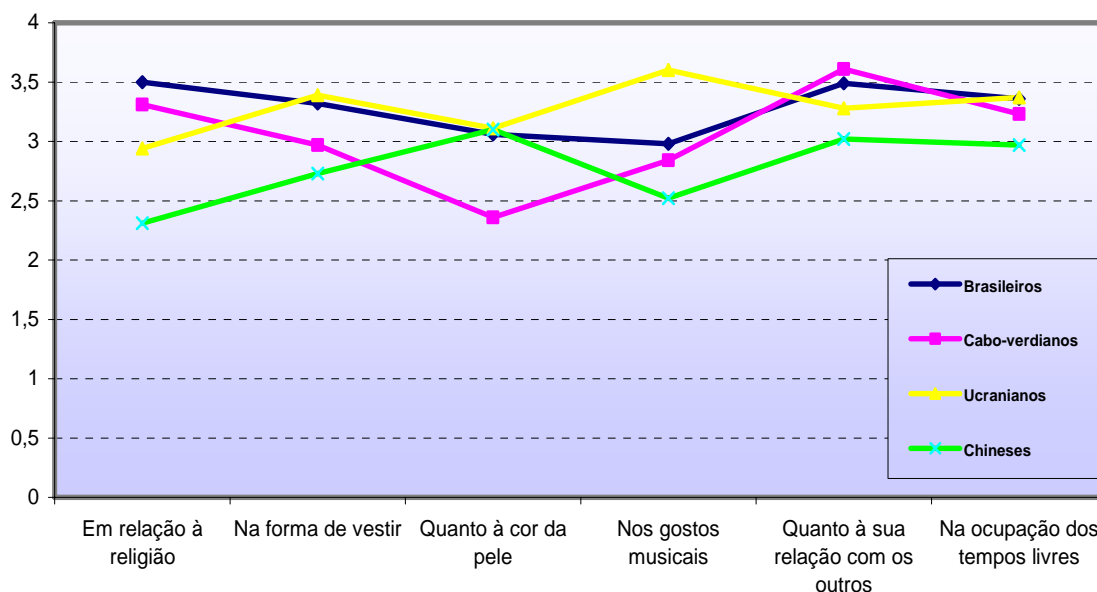
### **Proximidade em relação aos exogrupos**

Quanto ao índice de proximidade calculado para o sexo masculino podemos dizer que é tendencialmente favorável aos diferentes exogrupos ( $\bar{x} \geq 2,5$ ), especialmente no caso dos chineses, onde este valor é igual a 3,17.

O exogrupo com índice de proximidade mais baixo é o dos brasileiros com 2,85.

No caso dos brasileiros e cabo-verdianos quanto os itens (que constituem o índice) com média mais baixa são os itens “Ter amigos ...” e “Ter colegas ... na minha escola”, quanto aos ucranianos e aos chineses o único item com valor inferior a 2,5 é “ter amigos...”.

### Dimensões de comparação



**Figura 5.62 - Dimensões de comparação portugueses/exogrupos para o sexo masculino**

Os índices de comparação destas dimensões mostram-nos que os alunos do sexo masculino, de modo geral encaram todos os exogrupos como diferentes dos portugueses, embora no caso dos ucranianos ( $\bar{x} = 3,28$ ) e dos brasileiros ( $\bar{x} = 3,29$ ) a tendência para a semelhança seja maior do que nos outros exogrupos.

A diferença existente entre os portugueses e o exogrupo é mais expressiva no caso dos chineses ( $\bar{x} = 2,78$ ) e dos cabo-verdianos ( $\bar{x} = 3,05$ ).

Quanto aos brasileiros consideram-nos menos diferentes dos portugueses quanto à religião e na relação com os outros e mais diferentes quanto aos gostos musicais.

Relativamente aos cabo-verdianos estes são considerados menos diferentes dos portugueses na sua relação com os outros e mais diferentes na cor da pele.

Os ucranianos são menos diferentes dos portugueses na cor da pele e mais diferentes em relação à religião.

No que concerne aos chineses, as menores diferenças verificam-se na com da pele e as maiores na religião.

### Sociabilidade dos portugueses e dos exogrupos

Quadro 5.46 – Sociabilidade dos portugueses e dos exogrupos

		Sexo Feminino		Sexo Masculino	
		$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
Brasileiros	Com respeito e consideração	2,46	0,902	2,50	1,154
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,61	0,968	2,92	1,166
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,23	1,155	3,29	1,273
Cabo-verdianos	Com respeito e consideração	2,81	0,925	2,68	0,999
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,81	0,974	2,84	0,895
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,08	1,059	3,25	1,105
Ucranianos	Com respeito e consideração	2,90	0,910	2,90	1,133
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,97	0,976	2,88	1,044
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,05	1,019	3,17	1,135
Chineses	Com respeito e consideração	2,87	0,932	2,97	1,140
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,77	0,944	2,87	1,171
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,06	0,971	2,91	1,113

Para o sexo feminino os inquiridos consideram que os portugueses se socializam de forma razoável com os elementos dos exogrupos.



Analisando, de forma sintética, os itens que constituem este bloco para cada um dos exogrupos, registam-se médias mais baixas no caso dos brasileiros, e dos cabo-verdianos e ucranianos no item “Com respeito e consideração “. O valor mais baixo para os chineses é atribuído ao item “Com simpatia mas não se misturam com eles”.

O valor mais elevado para todos os exogrupos verifica-se no item “Com indiferença e julgam-se superiores”.

No sexo masculino as médias mais baixas verificam-se para os brasileiros e cabo-verdianos no item “Com respeito e consideração “. Quanto ao valor mais elevado, regista-se no caso dos brasileiros, cabo verdianos e ucranianos no item “Com indiferença e julgam-se superiores”.

Relativamente ao item “Os alunos... têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes” verifica-se concordância em ambos os sexos, ou seja, os sujeitos tendem a discordar com esta afirmação, encontrando-se o valor mais elevado para os brasileiros e o mais baixo para os chineses.



**Quadro 5.47 – Dificuldades de aprendizagem**

Os alunos ... têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes	Sexo Feminino		Sexo Masculino	
		$\sigma$		$\sigma$
<b>Brasileiros</b>	4,06	0,957	3,82	1,275
<b>Cabo-verdianos</b>	3,85	0,939	3,78	1,161
<b>Ucranianos</b>	3,77	1,032	3,73	1,130
<b>Chineses</b>	3,61	1,073	3,65	1,138

### **Comparação entre sexo feminino e sexo masculino relativamente aos índices atitudinais**

No quadro que se segue encontra-se um resumo dos índices atitudinais que foram determinados, bem como o resultado do teste *t* realizado para comparar os dois meios escolares relativamente a cada um dos índices. Este resultado pode ser consultado na última coluna do quadro e indica a significância do teste.

**Quadro 5.48 – Comparação de índices por sexo**

Índice de...	Sexo				Valor-p
	Feminino		Masculino		
		$\sigma$		$\sigma$	
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros	2,87	0,36	2,98	0,52	<b>0,038*</b>
Proximidade em relação aos brasileiros	2,93	0,602	2,85	0,727	0,281
Comparação entre brasileiros e portugueses	3,37	0,56	3,29	0,76	0,293
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos	2,88	0,43	2,91	0,45	0,553
Proximidade em relação aos cabo-verdianos	2,85	0,64958	2,89	0,57	0,693
Comparação entre portugueses e cabo-verdianos	3,22	0,62	3,05	0,76	0,052
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos	2,87	0,41	2,95	0,52	0,201
Proximidade em relação aos ucranianos	2,97	0,592	2,99	0,71460	0,105
Comparação entre portugueses e ucranianos	3,43	0,59	3,28	0,79	0,077
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses	2,88	0,661	2,95	0,810	0,268
Proximidade em relação aos chineses	3,03	0,55	3,17	0,65	0,199
Comparação entre portugueses e chineses	3,12	0,64	2,78	0,86	<b>0,000*</b>

- Considerando o nível de significância 0.05 para todos os testes t de comparação de médias, os índices onde foram encontradas diferenças significativas são assinalados com \*.

Tal como se pode observar pela consulta da última coluna do quadro, encontraram diferenças significativas entre os dois géneros no índice de atitude relativamente aos direitos e deveres dos brasileiros e no índice de comparação entre portugueses e chineses.

### ANÁLISE POR ANO DE ESCOLARIDADE

Nesta secção apresenta-se uma análise dos índices atitudinais definidos inicialmente neste trabalho considerando a variável independente *Ano de Escolaridade* que reflecte simultaneamente a análise comparativa de duas categorias de idade. Esta análise tem como objectivo obter elementos sobre a hipótese de investigação:

**- Os alunos do 5º ano de escolaridade são menos preconceituosos do que os do 9º ano de escolaridade.**



A apresentação dos resultados é realizada numa estrutura idêntica à da secção anterior, isto é, é feita uma descrição e análise detalhada de todos os índices obtidos para os quatro exogrupos, por categoria da variável independente, e na parte final, é apresentado um quadro com os testes estatísticos e respectivos comentários.

## **5ºANO DE ESCOLARIDADE**

### **Atitude perante os direitos e deveres dos exogrupos**

A atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes é vista pelos alunos do 5ºano como tendencialmente favorável a todos os exogrupos, registando-se um valor mais elevado em relação aos chineses e mais baixo relativamente aos cabo-verdianos, com médias de 2,92 e 2,85, respectivamente.

Quanto aos itens que constituem o índice, a média mais baixa para todos os exogrupos foi atribuída ao item “Os ... devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses” e o exogrupo apontado com média mais baixa é o dos cabo-verdianos com  $\bar{x} = 1,79$ .

Com valores inferiores a 2,5, ou seja, com uma tendência mais desfavorável aparecem também os brasileiros, os ucranianos e os chineses no item “Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ...”.

Estes alunos não são muito favoráveis à ideia dos cabo-verdianos poderem trazer os seus familiares para Portugal, uma vez que neste item a média é de 2,35.

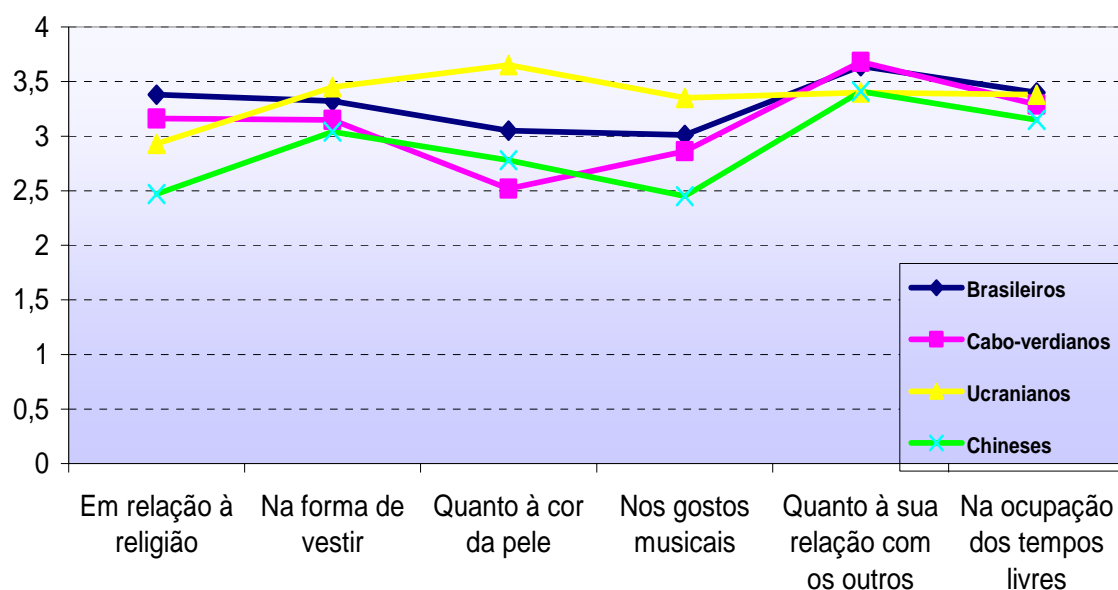
### **Proximidade em relação aos exogrupos**

Este índice calculado para os elementos do 5º ano é tendencialmente favorável a todos os exogrupos.

O valor da média neste índice varia entre 2,93 (brasileiros)  $< \bar{x} < 3,16$  (chineses).

Quanto aos itens que constituem o índice, a média mais baixa verifica-se para “Ter amigos ...” e “Ter colegas ... na minha escola relativamente aos quatro exogrupos: e a mais elevada para os brasileiros e cabo-verdianos é “Andar numa escola onde a maioria fosse...” com valores de: brasileiros ( $\bar{x} = 3,60$ ); cabo-verdianos ( $\bar{x} = 3,62$ ). As mais elevadas para os ucranianos e chineses no item “Namorar com...” ( $\bar{x} = 3,63$ ) e ( $\bar{x} = 3,75$ ) respectivamente.

### Dimensões de comparação



**Figura 5.63 - Dimensões de comparação portugueses/exogrupos para o 5ºano**

Os índices de comparação destas dimensões mostram-nos que os alunos do 5ºano, de modo geral, consideram os portugueses diferentes de todos os exogrupos, especialmente no caso dos cabo-verdianos ( $\bar{x} = 3,11$ ) e dos chineses ( $\bar{x} = 3,05$ ). A diferença existente entre os portugueses e o exogrupo é menos significativa no caso dos ucranianos ( $\bar{x} = 3,36$ ) e dos brasileiros ( $\bar{x} = 3,30$ ).

Os inquiridos consideram os brasileiros e os cabo-verdianos menos diferentes dos portugueses na sua relação com os outros e mais diferentes na cor da pele.

Quanto aos ucranianos são menos diferentes dos portugueses na cor da pele e mais diferentes quanto à religião.

Em relação aos chineses as menores diferenças registam-se nos gostos musicais e as maiores na religião.

## **9ºANO DE ESCOLARIDADE**

### **Atitude perante os direitos e deveres dos exogrupos**

A atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes é apreciada pelos alunos do 9ºano como tendencialmente favorável a todos os exogrupos. O valor mais elevado registou-se no índice dos cabo-verdianos ( $\bar{x}=2,93$ ) e o mais baixo no relativo aos chineses ( $\bar{x}=2,91$ ).

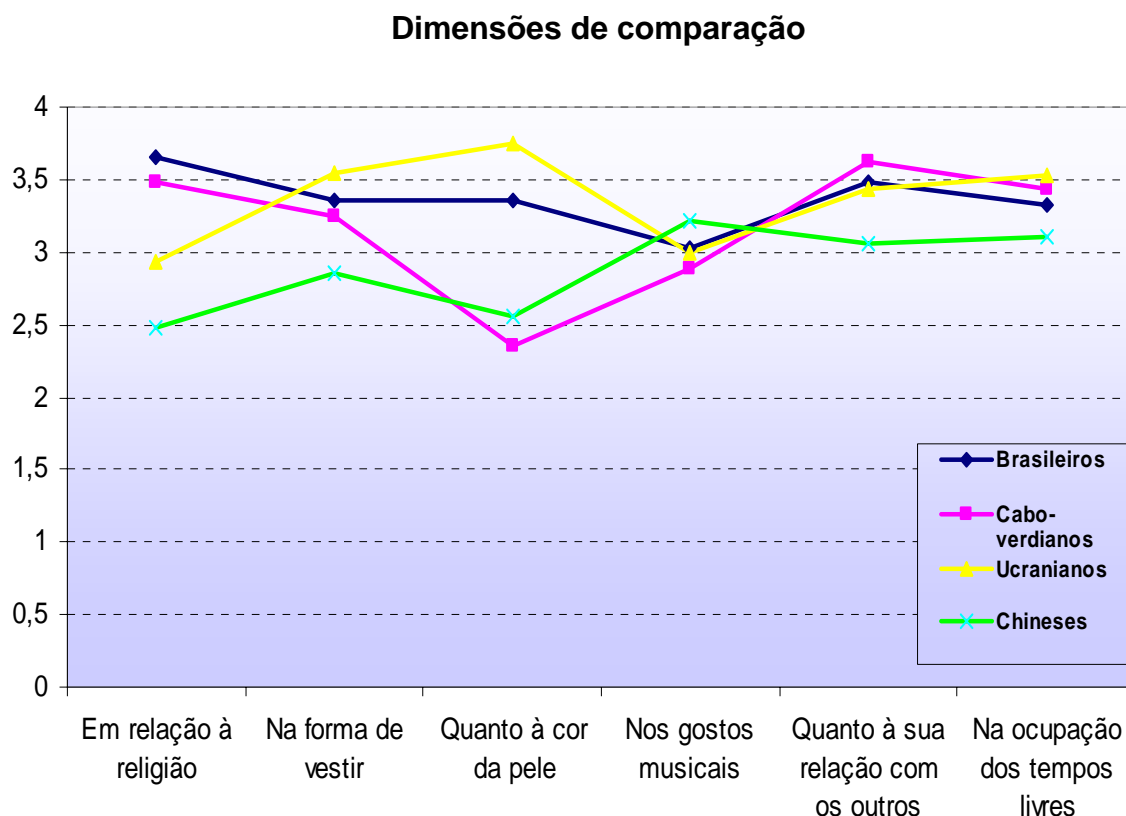
Quanto aos itens que constituem o índice, a média mais baixa para todos os exogrupos, excepto para o exogrupo dos chineses que não tem nenhum item com valor inferior a 2,5, foi atribuída ao item “Os ... devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses” e o exogrupo apontado com média mais baixa é o dos cabo-verdianos e dos brasileiros, com médias de 2,09.

Estes alunos não são muito favoráveis à ideia dos cabo-verdianos serem ajudados pelos professores e funcionários ( $\bar{x}=2,46$ )

### **Proximidade em relação aos exogrupos**

Quanto ao índice de proximidade calculado para os alunos do 9ºano de escolaridade averiguamos que este é tendencialmente favorável a todos os exogrupos ( $\bar{x} \geq 2,5$ ). O índice mais baixo é o que diz respeito aos cabo-verdianos ( $\bar{x}=2,76$ ) e o mais elevado aos chineses ( $\bar{x}=3,04$ )

Nos restantes exogrupos, os itens “Ter amigos ...” e “Ter colegas ... na minha escola” revelam uma média tendencialmente menos favorável à proximidade. ( $\bar{x} < 2,5$ )



**Figura 5.64 - Dimensões de comparação portugueses/exogrupos para o 9ºano**

Os índices de comparação destas dimensões mostram-nos que os alunos do 9ºano, de modo geral, consideram os portugueses diferentes de todos os exogrupos. Os apontados como mais diferentes são os ucranianos ( $\bar{x}=2,79$ ) e chineses ( $\bar{x}=2,88$ ). A diferença existente entre os portugueses e o exogrupo é menor no caso dos brasileiros ( $\bar{x}=3,36$ ) e dos cabo-verdianos ( $\bar{x}=3,17$ ).

Os inquiridos consideram os brasileiros menos diferentes dos portugueses na religião e mais diferentes nos gostos musicais.

Os cabo-verdianos são percebidos como menos diferentes dos portugueses na sua relação com os outros e mais diferentes na cor da pele.

Quanto aos ucranianos são menos diferentes dos portugueses nos gostos musicais e mais diferentes na religião.

Em relação aos chineses as menores diferenças registam-se nos gostos musicais e as maiores na religião.

## Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos

No 5ºano os sujeitos consideram que os portugueses se socializam de forma razoável com os elementos dos exogrupos.

Analisando, de forma sintética, os itens que constituem este bloco para cada um dos exogrupos, registam-se médias mais baixas no caso dos brasileiros e dos cabo-verdianos no item “Com respeito e consideração “. Quanto ao valor mais elevado, regista-se para os quatro exogrupos item “Com indiferença e julgam-se superiores”.

No 9ºano as médias mais baixas verificam-se para os brasileiros e cabo-verdianos no item “Com respeito e consideração sendo este item o que apresenta valores mais elevados para os ucranianos e chineses. Quanto ao valor mais elevado, regista-se no item “Com indiferença e julgam-se superiores” para os brasileiros e cabo-verdianos sendo este item o que revela valores mais baixo para os ucranianos e chineses.

**Quadro 5.49 – Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos**

Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos		5ºano		9ºano	
		$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
Brasileiros	Com respeito e consideração	2,34	1,027	2,61	1,006
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,72	1,120	2,79	1,027
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,45	1,147	3,08	1,243
Cabo-verdianos	Com respeito e consideração	2,60	0,953	2,89	0,949
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,74	0,974	2,90	0,897
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,30	1,131	3,02	1,017
Ucranianos	Com respeito e consideração	2,67	0,959	3,12	1,025
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,85	1,003	3,01	1,007
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,49	1,061	2,74	0,954
Chineses	Com respeito e consideração	2,72	1,073	3,10	0,958
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,74	1,095	2,88	1,010
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,18	1,115	2,82	0,930

Relativamente ao item “Os alunos... têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes” verifica-se concordância em ambos os anos de escolaridade, ou seja, os sujeitos tendem a discordar com esta afirmação, encontrando-se o valor mais elevado para os brasileiros e o mais baixo para os chineses.

**Quadro 5.50 – Dificuldades de aprendizagem**

Os alunos ...têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes	5º Ano		9º Ano	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
<b>Brasileiros</b>	3,85	1,115	4,05	1,117
<b>Cabo-verdianos</b>	3,70	1,013	3,93	1,067
<b>Ucranianos t</b>	3,68	1,114	3,82	1,039
<b>Chineses</b>	3,50	1,129	3,75	1,063

### Comparação dos dois anos de escolaridade

**Quadro 5.51 – Índices de comparação por ano de escolaridade**

Índice de...	Ano de Escolaridade				
	5º ano		9º ano		Valor-p
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros	2,91	0,451	2,93	0,445	0,747
Proximidade em relação aos brasileiros	2,93	0,65	2,86	0,47	0,509
Comparação entre brasileiros e portugueses	3,30	0,68	3,36	0,65	0,423
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos	2,85	0,447	2,93	0,428	0,137
Proximidade em relação aos cabo-verdianos	<b>2,99</b>	0,58	2,76	0,56	<b>0,021*</b>
Comparação entre portugueses e cabo-verdianos	3,11	0,73	3,17	0,65	0,479
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos	2,88	0,421	2,93	0,502	0,308
Proximidade em relação aos ucranianos	2,99	0,56	2,97	0,55	0,689
Comparação entre portugueses e ucranianos	3,36	0,73	3,37	0,65	0,928
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses	2,92	0,500	2,91	0,533	0,959
Proximidade em relação aos chineses	3,15	0,60	3,04	0,59	0,144
Comparação entre portugueses e chineses	3,05	0,79	2,88	0,74	0,065

\* Diferença significativa entre o 5º e 9º anos de escolaridade ao nível de significância 0,05

Analisando os valores do teste para as médias presentes na última coluna do quadro entre os dois anos de escolaridade apenas se encontraram diferenças significativas no índice de proximidade em relação aos cabo-verdianos.

## **ANÁLISE POR CONTACTO COM ESTRANGEIROS**

Nesta secção apresenta-se uma análise dos índices atitudinais definidos nesta investigação considerando a variável independente Contacto com estrangeiros. Esta análise tem como objectivo obter informação relevante sobre **a hipótese:**

**- O maior contacto com estrangeiros diminui o preconceito.**

A apresentação dos resultados é realizada de acordo com o que foi apresentado anteriormente. Começamos por uma descrição de todos os índices e na parte final apresenta-se um quadro global com a análise estatística (testes t) comparativa entre o grupo que já teve contacto com estrangeiros e o que não teve esse contacto.

### **CONTACTO HABITUAL COM ESTRANGEIROS - Mantêm**

#### **Atitude perante os direitos e deveres dos exogrupos**

Relativamente aos alunos que tiveram contacto com estrangeiros a atitude é tendencialmente favorável a todos os exogrupos, embora este índice seja mais elevado para os ucranianos e para os chineses, com médias de 2,94 e 2,91, respectivamente.

Quanto aos itens que constituem o índice, a média mais baixa para os quatro exogrupos é atribuída ao item “Os ... devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses”: brasileiros ( $\bar{x} = 2,01$ ); cabo-verdianos ( $\bar{x} = 1,96$ ); ucranianos ( $\bar{x} = 2,24$ ) e chineses ( $\bar{x} = 2,37$ ). A média mais elevada é atribuída ao item “Portugal deve proibir a entrada...no país” para o exogrupo dos brasileiros ( $\bar{x} = 3,82$ ); para os cabo-verdianos ( $\bar{x} = 4,02$ ) e para os ucranianos ( $\bar{x} = 3,64$ ). Para os chineses, o item “Os ... deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal” ( $\bar{x} = 3,34$ ).

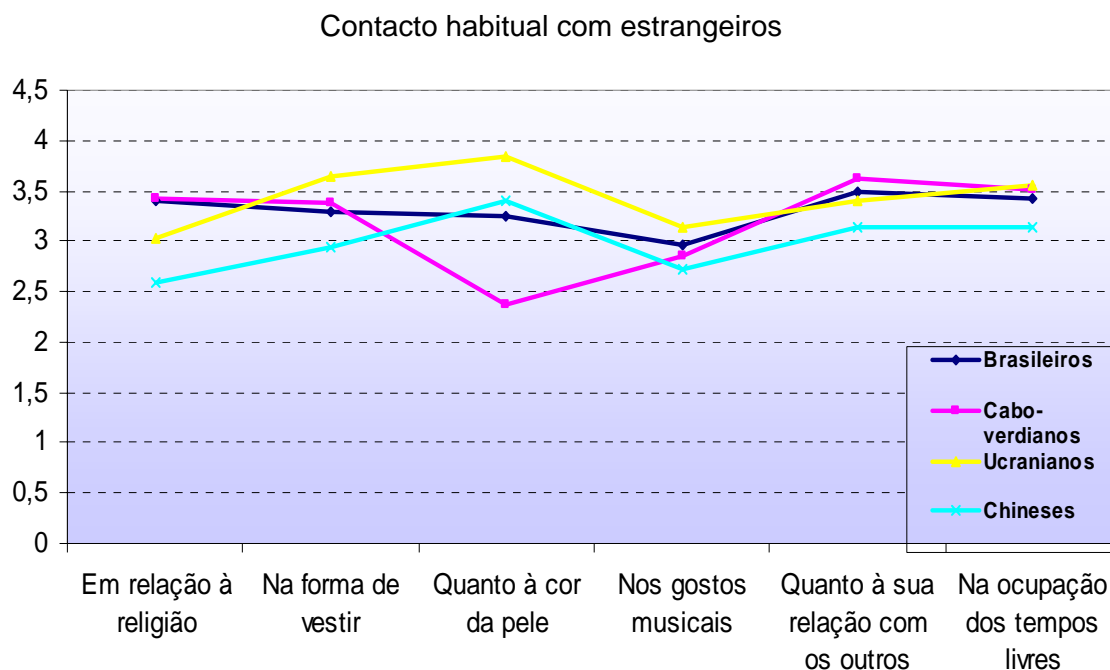
#### **Proximidade em relação aos exogrupos**

Quanto ao índice de proximidade calculado para os alunos que tem habitualmente contacto com estrangeiros podemos dizer que é tendencialmente desfavorável aos diferentes exogrupos ( $\bar{x} \geq 2,5$ ), especialmente no caso dos cabo-verdianos onde o valor do índice é igual a 3,09.

O exogrupo com índice de proximidade mais baixo é o dos chineses com 2,85.

Quanto aos itens que constituem o índice, com média mais baixa, para os quatro exogrupos são os itens “Ter amigos ...” e “Ter colegas ... na minha escola”.

### Comparação portugueses/exogrupos



**Figura 5.65 - Dimensões de comparação portugueses/exogrupos para o contacto habitual com estrangeiros**

Os índices de comparação destas dimensões mostram-nos que os alunos que tem habitualmente contacto com estrangeiros, de modo geral, consideram os portugueses diferentes de todos os exogrupos, especialmente no caso dos chineses ( $\bar{x} = 2,99$ ). A diferença existente entre os portugueses e o exogrupo é menos significativa no caso dos ucranianos ( $\bar{x} = 3,44$ ) e dos brasileiros ( $\bar{x} = 3,30$ ).

Relativamente aos itens que constituem o índice, Os inquiridos consideram os brasileiros mais diferentes nos gostos musicais e mais semelhantes na relação com os outros ( $\bar{x} = 3,30$ ).



Quanto aos cabo-verdianos são mais diferentes dos portugueses na cor da pele e mais semelhante na sua relação com os outros.

Quanto aos ucranianos são mais diferentes dos portugueses na religião e mais semelhantes na cor da pele.

Em relação aos chineses as menores diferenças registam-se nos gostos musicais e as maiores na religião.

### **CONTACTO HABITUAL COM ESTRANGEIROS – Não mantêm**

#### **Atitude perante os direitos e deveres dos exogrupos**

Relativamente aos alunos que não tiveram contacto com estrangeiros a atitude é tendencialmente favorável a todos os exogrupos, embora este índice seja mais elevado para os brasileiros e para os chineses, com médias de 2,92 e 2,91, respectivamente.

Quanto aos itens que constituem o índice, a média mais baixa para os quatro exogrupos é atribuída ao item “Os ... devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses”: brasileiros ( $\bar{x} = 1,89$ ); cabo-verdianos ( $\bar{x} = 1,91$ ); ucranianos ( $\bar{x} = 2,06$ ) e chineses ( $\bar{x} = 2,31$ ). A média mais elevada é atribuída ao item “Portugal deve proibir a entrada...no país” para o exogrupo dos brasileiros ( $\bar{x} = 3,81$ ); para os cabo-verdianos ( $\bar{x} = 3,96$ ); para os ucranianos ( $\bar{x} = 3,66$ ) e para os chineses ( $\bar{x} = 3,37$ ).

#### **Proximidade em relação aos exogrupos**

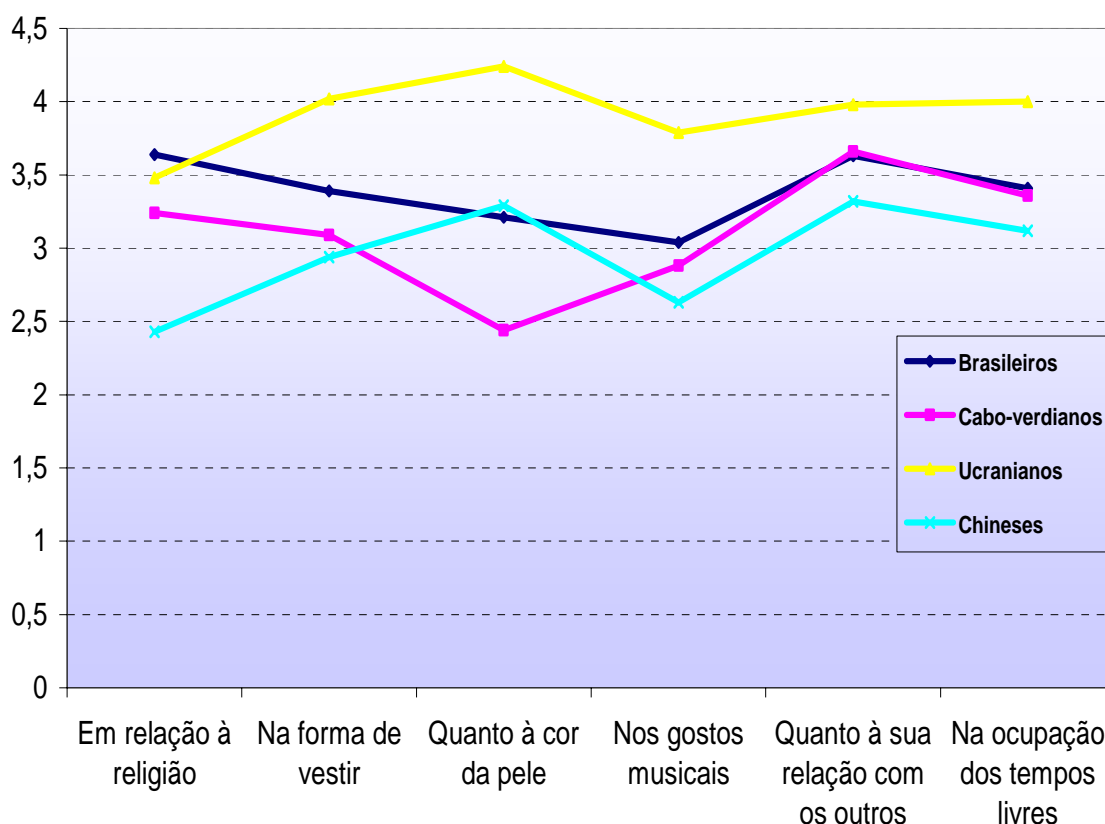
Quanto ao índice de proximidade calculado para os alunos que não mantêm contacto habitualmente com estrangeiros podemos dizer que é tendencialmente desfavorável aos quatro exogrupos ( $\bar{x} \geq 2,5$ ), especialmente no caso dos chineses onde o valor do índice é igual a 3,07.

O exogrupo com índice de proximidade mais baixo é o dos brasileiros com 2,89.

Quanto aos itens que constituem o índice o item “Ter amigos ...” é o que tem média mais baixa, para os quatro exogrupos.

## Comparação portugueses/exogrupos

Sem contacto habitual com estrangeiros



**Figura 5.66 - Dimensões de comparação portugueses/exogrupos para os alunos que não tem contacto habitual com estrangeiros**

Quanto aos índices de comparação destas dimensões mostram-nos que os alunos que não tem habitualmente contacto com estrangeiros, de modo geral, consideram os portugueses diferentes de todos os exogrupos, especialmente no caso dos chineses ( $\bar{x} = 2,96$ ). A diferença existente entre os portugueses e o exogrupo é menos significativa no caso dos brasileiros ( $\bar{x} = 3,39$ ).

Relativamente aos itens que constituem o índice, Os inquiridos consideram os brasileiros mais diferentes nos gostos musicais ( $\bar{x} = 3,04$ ) e mais semelhantes na relação com os outros ( $\bar{x} = 3,63$ ) e na religião ( $\bar{x} = 3,64$ ).

Quanto aos cabo-verdianos são mais diferentes dos portugueses na cor da pele ( $\bar{x} = 2,44$ ) e mais semelhante na sua relação com os outros ( $\bar{x} = 3,66$ ).

Quanto aos ucranianos são mais diferentes dos portugueses na religião ( $\bar{x} = 3,48$ ) e mais semelhantes na cor da pele ( $\bar{x} = 3,24$ ).

Em relação aos chineses as menores diferenças registam-se na cor da pele ( $\bar{x} = 4,24$ ) e as maiores na religião ( $\bar{x} = 2,43$ ).

## Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos

Quanto aos alunos que contactam habitualmente com estrangeiros, os sujeitos consideram que os portugueses se socializam de forma razoável com os elementos dos exogrupos.

Analisando, de forma sintética, os itens que constituem este bloco, registam-se médias mais baixas no item “Com simpatia mas não se misturam com eles” para os quatro exogrupos. O valor mais elevado regista-se para os brasileiros e cabo-verdianos no item.”Com indiferença e julgam-se superiores” e para os ucranianos e chineses no item “Com respeito e consideração”.

No caso dos alunos que não contactam habitualmente com estrangeiros, as médias mais baixas verificam-se para todos os quatro exogrupos, no item “Com respeito e consideração” e as mais elevadas, também para os quatro exogrupos no item “Com indiferença e julgam-se superiores”

**Quadro 5.52 – Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos**

Sociabilidade entre portugueses e os exogrupos		Sim		Não	
		$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
Brasileiros	Com respeito e consideração	2,68	0,976	2,39	1,039
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,58	0,967	2,80	1,105
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,19	1,228	3,34	1,187
Cabo-verdianos	Com respeito e consideração	2,87	0,945	2,80	1,019
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,73	0,895	2,93	1,034
	Com indiferença e julgam-se superiores	3,02	1,105	3,16	1,071
Ucranianos	Com respeito e consideração	3,19	1,010	2,72	0,985
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,93	1,009	2,87	0,963
	Com indiferença e julgam-se superiores	2,96	1,125	3,18	1,094
Chineses	Com respeito e consideração	3,09	1,007	2,79	1,027
	Com simpatia mas não se misturam com eles	2,69	1,072	2,83	1,040
	Com indiferença e julgam-se superiores	2,86	1,017	3,04	1,053

Relativamente ao item “Os alunos... têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes” verifica-se concordância em ambas as situações, ou seja, os sujeitos tendem a discordar com esta afirmação, encontrando-se o valor mais elevado para os cabo-verdianos e o mais baixo para

os chineses por parte dos sujeitos que mantêm contacto com estrangeiros. Quanto aos sujeitos que não mantêm contacto habitual com estrangeiros o valor mais elevado diz respeito aos brasileiros e o mais baixo aos chineses.

**Quadro 5.53 – Dificuldades de aprendizagem**

Os alunos ...têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes	Sim		Não	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
<b>Brasileiros</b>	3,92	1,258	3,94	1,056
<b>Cabo-verdianos</b>	4,02	1,011	3,76	1,023
<b>Ucranianos</b>	3,82	1,101	3,77	1,057
<b>Chineses</b>	3,81	1,105	3,56	1,089

### Comparação dos índices atitudinais entre os alunos que têm e os que não têm contacto habitual com estrangeiros.

**Quadro 5.54 – Índices de comparação por contacto com estrangeiros**

Índice de ...	Contactas habitualmente com				Valor-p
	Sim		Não		
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros	2,86	0,367	2,92	0,45	0,228
Proximidade em relação aos brasileiros	3,06	0,55	3,09	0,59	0,711
Comparação entre brasileiros e portugueses	3,30	0,59	3,38	0,63	0,521
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos	2,88	0,45	2,89	0,45	0,856
Proximidade em relação aos cabo-verdianos	3,09	0,54	3,07	0,57	0,623
Comparação entre portugueses e cabo-verdianos	3,19	0,72	3,11	0,68	0,794
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos	2,94	0,49	2,87	0,46	0,224
Proximidade em relação aos ucranianos	2,98	0,61	3,01	0,53	0,321
Comparação entre portugueses e ucranianos	3,44	0,69	3,33	0,67	0,814
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses	2,91	0,52	2,91	0,51	0,941
Proximidade em relação aos chineses	2,85	0,62	2,91	0,56	0,259
Comparação entre portugueses e chineses	2,99	0,83	2,96	0,74	0,306

\* Diferença significativa entre o Sim e Não ao nível de significância 0,05

Analisando os valores do teste para as médias entre os dois grupos constituídos pelos alunos que contactam e os que não contactam habitualmente com estrangeiros, não se encontraram diferenças significativas em nenhum dos índices relativo aos quatro exogrupos.

Assim, quanto à variável independente, ter ou não contacto com estrangeiros, arriscamo-nos a concluir que nesta amostra não há diferenças, pelo que não é possível confirmar a **hipótese de investigação:**

**-o maior contacto com estrangeiros, diminui o preconceito.**

### **ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESCOLAS (nível socioeconómico)**

Vamos agora estudar a influência do nível socioeconómico nos índices em estudo. Para tal utilizou-se a Análise de Variância a 1 factor. Considerámos como factor (ou variável independente) a escola de proveniência (o factor tem portanto 3 níveis, correspondentes às 3 escolas), dado que apresentam níveis socioeconómicos distintos (“Escola A”- nível socioeconómico médio/baixo; “Escola B”- nível socioeconómico alto e “Escola C”- nível socioeconómico médio/baixo). Como variável dependente considerámos os vários índices atitudinais. Os pressupostos, para a aplicação da Análise de Variância (Normalidade e homogeneidade de variâncias) na maioria das situações verificam-se. No caso em que estes pressupostos são violados, também não temos problema na sua aplicação, pelos motivos a seguir enunciados: i) a normalidade não é restritiva para a aplicação da Análise de variância quando estamos a trabalhar com amostras de elevada dimensão – o que é o nosso caso (Galvão de Melo, 1985); Relativamente à violação da homogeneidade de variâncias, o teste F é robusto quando o número de observações é igual ou semelhante (quociente entre a dimensão da maior amostra e a dimensão da menor ser inferior a 1.5 – o que se verifica no nosso caso). Desta forma, podemos “confiar” nas conclusões retiradas a partir da aplicação da Análise de Variância.

Na Análise de Variância a 1 factor testamos a hipótese nula de não existirem diferenças dos índices atitudinais médios entre as três escolas, contra a hipótese alternativa de pelo menos um dos índices atitudinais médios diferir dos restantes.

Nesta secção apresenta-se uma análise dos índices atitudinais considerando a variável independente Escola. Esta variável tem subjacentes características que nos permitirão analisar a importância do nível socioeconómico e da diversidade cultural existente.

Esta análise tem como objectivo principal obter elementos sobre as seguintes **hipóteses de investigação**:

- **Os alunos de nível socioeconómico mais elevado apresentam níveis de preconceito mais baixos.**
- **Quanto menor a diversidade cultural maior o preconceito.**

Através da caracterização das escolas constatamos que na escola do meio rural o nível socioeconómico dos alunos é médio/baixo, à semelhança do que sucede na outra escola pública localizada no meio urbano e a escola privada deste último meio geográfico é frequentada por alunos de nível socioeconómico médio/alto. A diversidade cultural é menor na escola do meio rural e na escola do ensino privado, no meio urbano.

No entanto, verificamos que há diferenças entre as duas escolas de meio socioeconómico médio/baixo, por isso analisámo-las separadamente. Assim, a análise estatística que foi aplicada foi uma análise factorial, ANOVA (Analysis of Variance) em que o factor é a escola e os níveis socioeconómicos que procuramos comparar, será através da escola.

Não foi possível utilizar o teste t como fizemos em situações anteriores porque este serve apenas para comparar duas médias, como no caso o objectivo é comparar mais de duas (comparação de 3 médias) temos que usar a ANOVA.

A aplicação da técnica ANOVA exige a verificação de algumas condições para que as conclusões sejam válidas. Assim, foram verificados todos os pressupostos de aplicação.

**Quadro 5.55 – Quadro com os resultados dos índices atitudinais por escola**

Índice de...	“Escola A”		“Escola B”		“Escola C”		Valor-p
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros	3,04	0,52	2,79	0,39	2,94	0,38	<b>0,000*</b>
Proximidade em relação aos brasileiros	2,71	0,69	2,85	0,61	3,18	0,61	<b>0,000*</b>
Comparação entre brasileiros e portugueses	3,39	0,70	3,41	0,55	3,15	0,71	<b>0,009*</b>
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos	2,95	0,49	2,85	0,34	2,86	0,47	0,217
Proximidade em relação aos cabo-verdianos	2,72	0,72	2,94	0,59	2,87	0,66	<b>0,025*</b>
Comparação entre portugueses e cabo-verdianos	3,24	0,71	3,07	0,59	3,11	0,77	0,190
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos	2,87	0,45	2,84	0,40	3,02	0,55	<b>0,033*</b>
Proximidade em relação aos ucranianos	2,93	0,65	2,95	0,58	3,07	0,73	0,364
Comparação entre portugueses e ucranianos	3,39	0,72	3,33	0,61	3,37	0,77	0,837
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses	2,91	0,53	2,85	0,47	3,00	0,56	0,167
Proximidade em relação aos chineses	3,07	0,64	3,08	0,72	3,14	0,86	0,755
Comparação entre portugueses e chineses	3,04	0,75	2,85	0,73	3,02	0,83	0,167

Os casos em que se encontram diferenças significativas estão assinalados com \*  
Significa que pelo menos uma escola é diferente das restantes no que respeita ao valor do índice de atitude em causa.

Analisando os valores do teste da Análise de Variância (ANOVA), ou seja, os valores-p do quadro, encontramos diferenças significativas, especialmente entre duas escolas, nos seguintes índices:

- de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros
- de proximidade em relação aos brasileiros
- de comparação entre brasileiros e portugueses
- de proximidade em relação aos imigrantes cabo-verdianos
- de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos

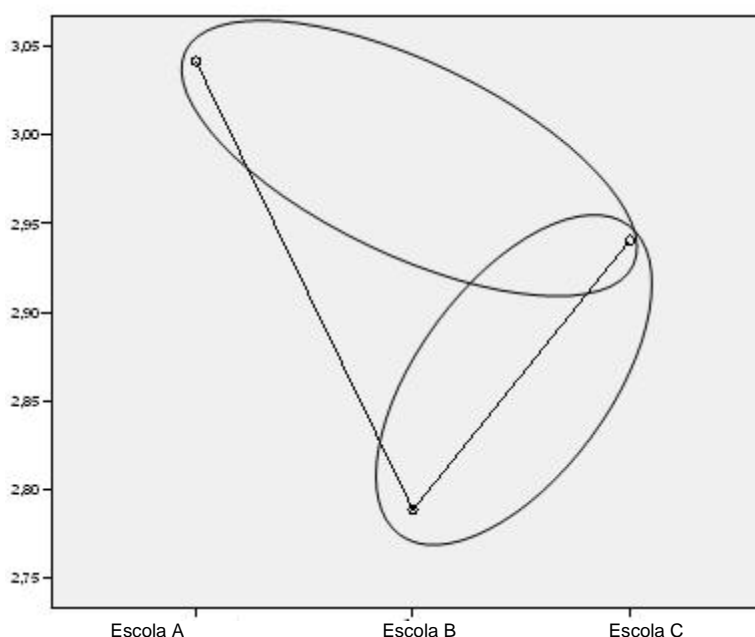
Os resultados do teste da Análise de Variância indicam que, nos índices referidos acima, existem diferenças entre as escolas, ou seja, que pelo menos duas diferem.

Para investigar quais as escolas onde existem essas diferenças é realizado um novo teste estatístico, que é o teste de comparações múltiplas denominado HSD de Tuckey. Este teste é complementar à ANOVA sempre que se detectam diferenças. Assim, procedemos às comparações múltiplas HSD de Tukey, comparando os índices médios dois a dois, isto é, cada par de escolas, para sabermos, qual ou quais, os índices médios que diferem entre si. Os resultados da aplicação do teste de comparações múltiplas originaram a identificação das seguintes diferenças significativas:

1. Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros - existem diferenças entre as “Escolas A” ( $\bar{x} = 3,20$ ) e “B” ( $\bar{x} = 3,75$ ) e entre as “Escolas B” ( $\bar{x} = 3,75$ ) e “C” ( $\bar{x} = 3,12$ ); ( $p=0,000 < 0,5$ );
2. Índice de proximidade em relação aos brasileiros - existem diferenças entre as “Escolas A” ( $\bar{x} = 3,26$ ) e C ( $\bar{x} = 2,87$ ) e as “Escolas B” ( $\bar{x} = 3,08$ ) e “C” ( $\bar{x} = 2,87$ ); ( $p=0,000 < 0,5$ );
3. Índice de comparação entre brasileiros e portugueses - existem diferenças entre as escolas “A” ( $\bar{x} = 3,39$ ) e a “C” ( $\bar{x} = 3,15$ ) e entre a “B” ( $\bar{x} = 3,41$ ) e “C” ( $\bar{x} = 3,15$ ); ( $p=0,019 < 0,5$ );
4. Índice de proximidade em relação aos cabo-verdianos - existem diferenças entre o índice médio da “Escola A” e a “Escola B”;
5. Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos - existem diferenças entre a “Escola B” e a “Escola C”.

Os gráficos de médias que a seguir se apresentam espelham as situações encontradas e ilustram tudo o que foi anteriormente referido. Os círculos indicam os subconjuntos de médias que se podem considerar semelhantes.



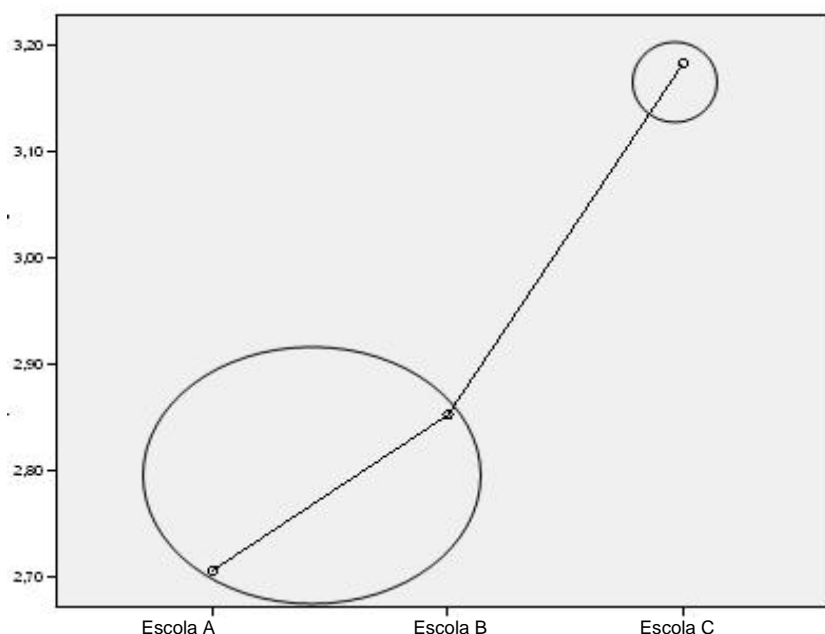


**Figura 5.67 - Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros**

No gráfico acima podemos visualizar os resultados do teste de comparação de médias das três escolas relativamente ao índice de atitude relativamente aos direitos e deveres dos brasileiros.

Observamos dois grupos de escolas, assinalados no gráfico, que podem ser considerados homogêneos (sem diferenças significativas).

A escola Escola C está nos dois grupos, o que quer dizer que não difere significativamente das outras duas, apesar de apresentar uma média um pouco superior à da Escola B e um pouco inferior à Escola A (que, como se constata acaba por ser a escola que apresenta um índice médio mais favorável ao exogrupo dos brasileiros). Quanto à comparação realizada entre a Escola B e a Escola A a conclusão da análise é que as médias (ou, seja, a média do índice de atitude relativamente aos direitos e deveres dos brasileiros) são significativamente diferentes. Podemos assim concluir que a atitude na Escola B é significativamente menos favorável ao exogrupo quando comparada com a Escola A.

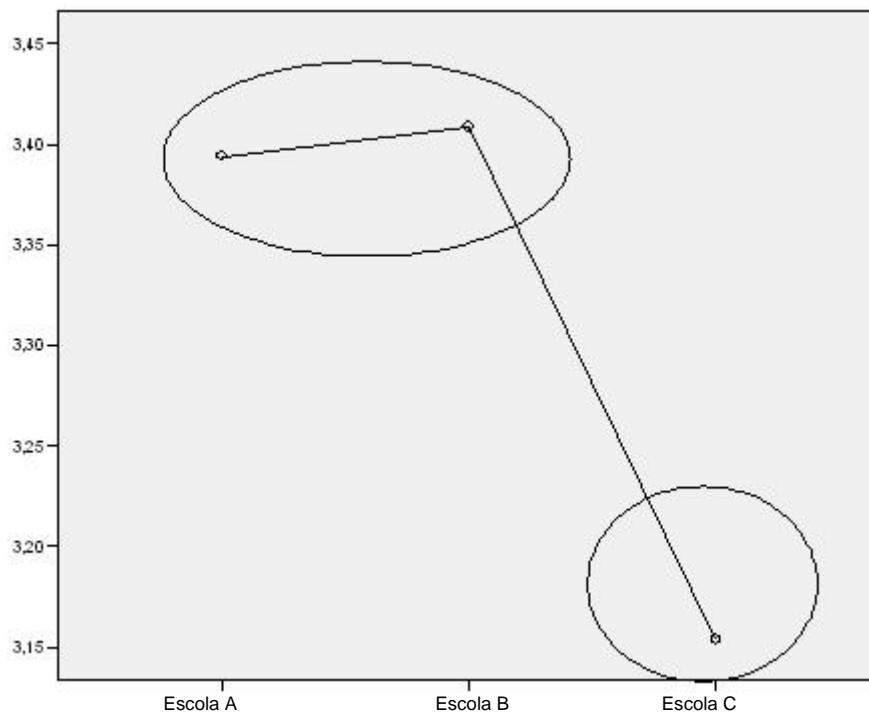


**Figura 5.68 - Índice de proximidade em relação aos brasileiros**

No gráfico acima podemos visualizar os resultados do teste de comparação de médias das três escolas relativamente ao índice de proximidade em relação aos brasileiros.

Observamos dois grupos de escolas, assinalados no gráfico, que podem ser considerados homogêneos (isto é, sem diferenças significativas nas médias do índice).

Um grupo tem duas escolas e é constituído pela Escola A e a Escola B. Escola C encontra-se isolada noutro grupo, o que quer dizer que difere significativamente das outras duas. Dado que a média do índice é superior à das outras duas escolas, podemos concluir que esta escola tem uma atitude significativamente mais favorável ao exogrupo dos brasileiros.

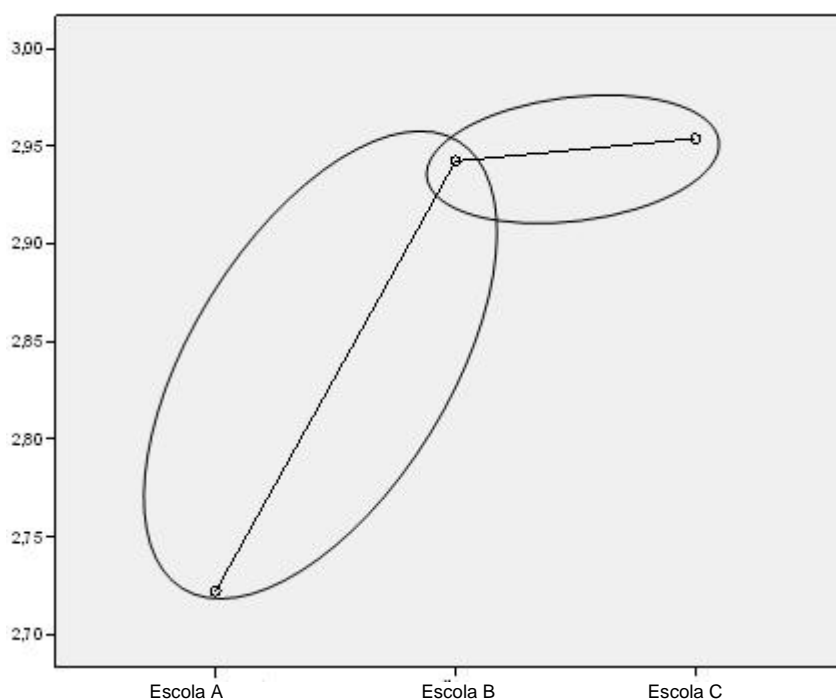


**Figura 5.69 - Índice de comparação entre brasileiros e portugueses**

Observando o gráfico acima podemos visualizar os resultados do teste de comparação de médias das três escolas relativamente ao índice de comparação entre portugueses e brasileiros.

Observamos que há dois grupos de escolas que podem ser considerados homogêneos (isto é, sem diferenças significativas nas médias do índice de comparação).

A Escola B encontra-se isolada, ou seja, difere significativamente das outras escolas, o que quer dizer que o valor médio calculado representa uma atitude significativamente menos favorável comparativamente com a atitude das outras escolas, que, por sua vez, são semelhantes entre si.

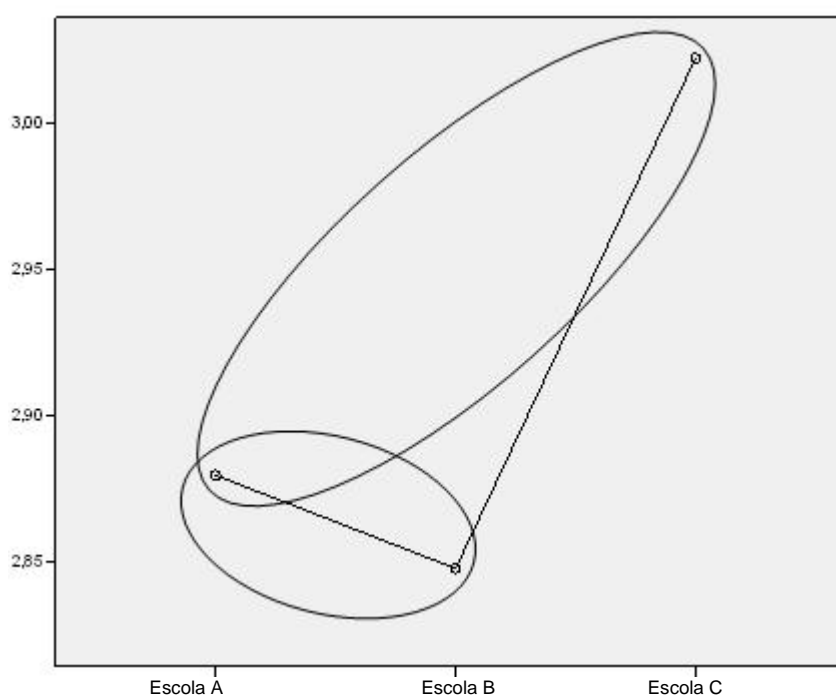


**Figura 5.70 - . Índice de proximidade em relação aos cabo-verdianos**

No gráfico acima podemos visualizar os resultados do teste de comparação de médias das três escolas relativamente ao índice de proximidade em relação aos cabo-verdianos.

Observamos, também neste caso, dois grupos de escolas, que podem ser considerados homogêneos (sem diferenças significativas).

A Escola B está nos dois grupos, o que quer dizer que não difere significativamente das outras duas, apesar de apresentar uma média um pouco superior à Escola A e um pouco inferior à Escola C. Quanto à comparação realizada entre a Escola A e a Escola C, a conclusão da análise é que as médias (ou, seja, a média do índice de proximidade) são significativamente diferentes. Podemos assim concluir que a atitude revelada pela Escola A é significativamente menos favorável ao exogrupo quando comparada com a Escola C, mas tal não acontece quando comparada com a Escola B.



**Figura 5.71 - . Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos**

No gráfico ilustram-se os resultados do teste de comparação de médias das três escolas em análise.

Neste caso temos dois grupos de escolas, assinalados no gráfico, que podem ser considerados homogéneos (sem diferenças significativas).

A Escola A está nos dois grupos, o que quer dizer que não difere significativamente das outras, apesar de apresentar uma média um pouco superior à Escola B e um pouco inferior à Escola C (que acaba por ser a escola mais favorável ao exogrupo dos ucranianos no que diz respeito a este índice). Quanto à comparação realizada entre a Escola B e a Escola C a conclusão da análise é que as médias (ou, seja, a média do índice de atitude relativamente aos direitos e deveres dos ucranianos) são significativamente diferentes.

### **Análise comparativa das atitudes de um mesmo indivíduo relativamente aos quatro exogrupos**

Neste ponto, vamos proceder à comparação dos 4 exogrupos relativamente aos vários índices atitudinais em estudo. Para realizar esta análise foi utilizada a técnica de Análise de Variância, ANOVA, na variante para Medições Repetidas, uma vez que os dados que são tratados são as respostas provenientes de um mesmo indivíduo relativamente aos 4 exogrupos (ou seja, dados obtidos sobre o mesmo indivíduo em 4 situações propostas).

Para que os resultados sejam mais informativos, a análise é realizada atendendo, também, ao meio geográfico de proveniência e ao respectivo ano de escolaridade, uma vez que estes podem ser factores influentes. Assim, as respostas são analisadas tendo em consideração alguma variação nas respostas que pode estar associada a estas duas variáveis independentes.

Atendendo a que todos os alunos responderam às questões sobre os quatro exogrupos e apesar de não termos nenhuma hipótese formulada, pensámos que seria interessante analisar a opinião de cada aluno, no que respeita aos diferentes exogrupos.

Com esta análise pretende-se averiguar a seguinte afirmação.

Um aluno tem atitudes distintas relativamente aos quatro exogrupos nos índices atitudinais definidos.

### **Comparação das atitudes face aos 4 exogrupos para o “índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes”**

Verificamos que os quatro Índices médios de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes não diferem significativamente entre si ( $p=0,291>0,05$ ), para um mesmo indivíduo, no global da amostra. Isto quer dizer que a atitude de um aluno não difere para os quatro exogrupos. Verificou-se, ainda, que não há uma influência significativa do meio escolar (rural ou urbano) no Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes nos 4 exogrupos ( $p=0,137>0,05$ ). Tal como se observou no índice anterior, o ano de

escolaridade (5º ou 9º) não exerce um influência significativa no Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ( $p=0,328>0,05$ ). Verificamos, ainda, que não existe um efeito conjunto do meio e do ano de escolaridade sobre as respostas dadas para esse índice ( $p=0,630>0,05$ ), tal como se pode ver também na tabela seguinte, onde facilmente constatamos que as médias são próximas. Desta análise podemos concluir que não existem diferenças significativas na opinião de cada um dos indivíduos relativamente aos 4 exogrupos, no que diz respeito ao índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes.

Os valores das médias deste índice em cada ano e em cada meio estão apresentados na tabela seguinte.

**Quadro 5.56 – Comparação dos índices de atitude para o mesmo sujeito por meio e por ano de escolaridade**

Índice de...	Meio Rural				Meio Urbano			
	5º ano		9º ano		5º ano		9º ano	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros	2,84	0,2369	3,02	0,4466	2,93	0,5021	2,89	0,4415
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos	2,84	0,3610	2,88	0,5453	2,85	0,4736	2,95	0,3659
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos	2,97	0,4242	3,06	0,6337	2,85	0,4172	2,88	0,4252
Atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses	3,03	0,3577	2,99	0,6819	2,88	0,5354	2,88	0,4536

### **Comparação das atitudes face aos 4 exogrupos para o Índice de proximidade em relação aos imigrantes**

Verificamos que o índice de proximidade em relação aos quatro grupos de imigrantes difere significativamente entre os quatro exgrupos ( $p=0,000<0,05$ ), no global da amostra, o que quer dizer que cada indivíduo tem graus de proximidade diferentes relativamente aos 4 exogrupos em estudo. Apuramos ainda que há uma influência significativa do meio geográfico (rural ou urbano) no índice de atitude

face a uma relação de maior proximidade com os imigrantes, nos 4 exogrupos ( $p=0,004<0,05$ ). Observa-se neste caso, que o ano de escolaridade (5º ou 9º) também exerce um influência significativa no índice de proximidade ( $p=0,012<0,05$ ). No entanto, considerando as duas variáveis ao mesmo tempo concluímos que não existe influência conjunta do meio escolar e do ano de escolaridade ( $p=0,093>0,05$ ), tal como se pode ver também na tabela seguinte pela consulta dos valores das médias obtidas em cada caso. Desta análise podemos concluir que a opinião sobre os 4 exogrupos difere significativamente entre si e entre os meios escolares rural e urbano e entre os anos de escolaridade, 5º e 9º. Os valores das médias deste índice, em cada ano e em cada meio estão apresentados na tabela seguinte.

**Quadro 5.57 – comparação dos índices de proximidade para o mesmo sujeito por meio e por ano de escolaridade**

Índice de...	Meio Rural				Meio Urbano			
	5º ano		9º ano		5º ano		9º ano	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
Proximidade em relação aos brasileiros	3,37	0,6235	3,04	0,5060	2,78	0,7259	2,78	0,5662
Proximidade em relação aos cabo-verdianos	3,10	0,5652	2,83	0,7018	2,95	0,6761	2,72	0,6278
Proximidade em relação aos ucranianos	3,19	0,7264	2,97	0,7411	2,93	0,6071	2,96	0,6178
Proximidade em relação aos chineses	3,33	0,7966	3,00	0,8960	3,10	0,7223	3,05	0,6360

### ⇒ Índice de racismo

O índice de racismo foi calculado agrupando os itens da questão 30, assim constatamos que a média relativamente ao primeiro item é a mais elevada (3,95), ou seja, de modo geral os alunos consideram-se pouco racistas e consideram os portugueses um pouco racistas (média mais baixa, ou seja,  $\bar{x} = 2,57$ ).

**Quadro 5.58 - Índice de Racismo**

Racista/Preconceituoso	Amostra Global	
	Média	Desvio-padrão
Tu	3,95	1,207
Os portugueses	2,57	1,186
Na tua escola	2,92	1,234
<b>Índice de racismo</b> (3 itens da questão 30)	<b>3,15</b>	<b>0,812</b>



## ⇒ Índice de racismo/ por escola

**Quadro 5.59 - Índice de racismo/por escola**

Comparação do índice de racismo por escolas	Escolas					
	“A”		“B”		“C”	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
	<b>3,16</b>	0,88	<b>3,08</b>	0,68	<b>3,22</b>	0,88
	p= 0,486					

Em termos do índice global de racismo o teste não revelou a existência de diferenças significativas entre as 3 escolas.

**Quadro 5.60 - Índice de racismo/por escola (resultados por item)**

Índice de racismo	Escolas						Valor-p
	“A”		“B”		“C”		
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	
Tu	<b>4,19</b>	1,225	<b>3,90</b>	1,111	<b>3,73</b>	1,274	<b>0,039*</b>
Os portugueses	<b>2,58</b>	1,262	<b>2,30</b>	0,954	<b>2,91</b>	1,289	<b>0,003*</b>
Na tua escola	2,72	1,237	3,03	1,218	3,03	1,235	0,140

Para compararmos os valores das três escolas foi utilizada uma análise de variância (ANOVA). Da análise do valor da significância obtido em cada teste (valor p) concluímos que há diferenças significativas entre as três escolas apenas nos dois primeiros itens. Em seguida foi realizado um teste de comparações múltiplas de Tuckey, para identificar quais as escolas que realmente diferem significativamente, e concluiu-se que relativamente:

- ao item “consideras-te preconceituoso/racista?” as diferenças são significativas entre a “Escola A” e a “Escola C”.

- relativamente ao item “ ... os portugueses são preconceituosos/racistas?” encontraram-se diferenças significativas entre a “Escola B” e a “Escola C”.

## ⇒ Índice de racismo/Meio rural e meio urbano

Quadro 5.61 - Índice de racismo/meio

Índice de racismo Global (total escola)	Meio Rural/Urbano			
	Meio Rural		Meio Urbano	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
	3,22	0,88	3,12	0,78
<b>p=0,348</b>				

Não existem diferenças estatisticamente significativas no índice de racismo entre o meio rural ( $\bar{x}=3,22$ ) e o meio urbano ( $\bar{x}=3,12$ ) uma vez que o  $p=0,348>0,05$ .

Quadro 5.62 - Índice de racismo/meio (resultados por item)

Racista/Preconceituoso	Meio Escolar				Valor-p
	Meio Rural		Meio Urbano		
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	
Tu	3,73	1,274	<b>4,04</b>	1,173	<b>0,053</b>
Os portugueses	<b>2,91</b>	1,289	<b>2,44</b>	1,119	<b>0,005*</b>
Na tua escola	<b>3,03</b>	1,235	2,88	1,234	0,380

Relativamente ao primeiro item, e dado que o valor p está muito próximo de 0,05, podemos concluir que as diferenças entre as duas médias são quase significativas. Relativamente à opinião sobre os portugueses a diferença é nitidamente significativa, ou seja, podemos afirmar que o valor do item para o meio rural (2,91) é significativamente superior ao obtido para o meio urbano (2,44), ou seja, os portugueses são considerados menos racistas pelos inquiridos no meio rural.

## ⇒ Índice de racismo/sexo

Quadro 5.63 - Índice de Racismo/sexo

Comparação do índice de racismo por sexo	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
	<b>3,11</b>	0,78	<b>3,19</b>	0,85
<b>p=0,428</b>				

No índice de racismo não se encontram diferenças significativas entre os valores médios dos dois sexos ( $p=0,428>0,05$ ).

**Quadro 5.64 - Índice de racismo/sexo (resultados por item)**

Racista/Preconceituoso	Sexo				Valor-p
	Feminino		Masculino		
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	
Tu	4,06	1,188	3,83	1,222	0,109
Os portugueses	2,47	1,157	2,78	1,214	0,154
Na tua escola	2,80	1,170	3,06	1,296	0,077

A análise da significância das diferenças das médias por item leva a concluir que não existem diferenças significativas entre os dois sexos (todos os valores  $p > 0,05$ ).

A média mais elevada em ambos os sexos encontra-se no item “és racista /preconceituoso”? (os alunos consideram-se pouco racistas). A média do género feminino é superior à do masculino no primeiro item e o inverso também se apura nos outros dois itens, embora a diferença não seja significativa como podemos ver através do valor  $p=0,154 > 0,05$ .

### ⇒ Índice de racismo/Ano de escolaridade

**Quadro 5.65 - Índice de racismo/ano de escolaridade**

Índice de racismo	Ano de escolaridade			
	5ºano		9ºano	
	Média	Desvio- padrão	Média	Desvio- padrão
	<b>3,26</b>	0,86	<b>3,04</b>	0,75
<b>p=0,020*</b>				

Ao compararmos o índice de racismo quanto ao ano de escolaridade verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,020 < 0,05$ ) entre o 5º ano ( $\bar{x}=3,26$ ) e o 9º ano ( $\bar{x}=3,04$ ).

⇒ **Índice de racismo/Contacto com estrangeiros**

**Quadro 5.66 - Índice de racismo/contacto com estrangeiros**

Índice de racismo	Contacto com estrangeiros			
	Sim		Não	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
	<b>3,08</b>	0,78	<b>3,14</b>	0,80
	p=0,574			

Analisando o índice de racismo sob várias perspectivas (mais uma vez para tal aplicamos o teste t para amostras independentes) podemos constatar que este não apresenta diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,574 > 0,05$ ) entre quem já teve contacto com estrangeiros ( $\bar{x}=3,08$ ) e quem não teve ( $\bar{x}=3,14$ ).

## 8. Análise e discussão de resultados

Os dados obtidos através da aplicação dos questionários feitos a alunos de três escolas da DREL são tratados estatisticamente com o programa SPSS, versão 15. Este tipo de tratamento é muito vasto e dada a dimensão do questionário, apresentamos apenas os resultados que consideramos mais relevantes.

Com base nos resultados obtidos após a análise dos questionários recolhidos em dois ambientes distintos – meio rural e meio urbano - é nosso intuito reflectir sobre a problemática subjacente - preconceitos e estereótipos face às comunidades de imigrantes com maior número de indivíduos em Portugal, provenientes de cada um dos continentes - tendo em conta a nossa pergunta de partida e as hipóteses estabelecidas.

Ao aplicarmos os questionários verificámos que, apesar de termos garantido a confidencialidade das respostas e o anonimato dos alunos participantes, especialmente os do 9º ano de escolaridade evidenciaram, através de alguns comentários expressos quer oralmente quer no próprio questionário junto de algumas questões, uma certa preocupação em transmitir uma imagem de tolerância relativamente aos imigrantes, no geral e concretamente aos *exogrupos* em estudo.

Este tema já foi estudado anteriormente por outros investigadores, nomeadamente os estudos recentes de Miranda (1994 e 2002), Pereira (2004) e Lages e Policarpo, *et. al.*, (2003, 2006). As duas primeiras autoras escolheram também como população alvo, a população escolar, contudo, os níveis de escolaridade e consequentemente os níveis etários dos inquiridos diferem destes consideravelmente. Enquanto, a nossa investigação incidiu sobre crianças e jovens (alunos do ensino básico do 5º e 9ºanos), os estudos referidos dizem respeito a jovens e adultos (estudantes do ensino secundário, alunos universitários e formandos desempregados a frequentar acções de formação e a sondagens à população portuguesa maior de 18 anos).

Na nossa investigação procurámos analisar as atitudes dos alunos de dois meios geográficos (meio rural e meio urbano) e socioeconómicos (escolas de

ensino público e privado) distintos face aos imigrantes dos quatro *exogrupos* em análise - brasileiros, cabo-verdianos, ucranianos e chineses.

Um aspecto que, na nossa perspectiva, poderá valorizar este estudo é o facto do questionário permitir uma possível comparação entre os diferentes *exogrupos* considerados, uma vez que todos os alunos foram inquiridos sobre todos eles.

No questionário foram observados alguns preditores de preconceito, o objectivo era que nos permitissem reconhecer os preconceitos em relação ao *endogrupo* e especialmente aos *exogrupos*.

Atendendo à pergunta de partida que conduziu esta investigação foram averiguadas as **hipóteses da investigação** para que fossem confirmadas ou rejeitadas.

Os índices de atitude calculados foram: o Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes dos 4 *exogrupos*; o índice de proximidade entre o aluno e os *exogrupos* e o índice de comparação entre os portugueses e os *exogrupos*.

Quanto à **primeira hipótese** verificámos que para o *exogrupo* dos brasileiros existem diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre os dois meios escolares, no que respeita ao índice de proximidade dos inquiridos com este *exogrupo* e ao índice de comparação, entre o *exogrupo* e os portugueses.

Relativamente ao *exogrupo* dos cabo-verdianos, os dois meios não apresentam diferenças significativas em nenhum dos índices calculados.

No que concerne aos ucranianos, apenas se verificam significâncias no que respeita, ao índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes.

Não se encontram diferenças significativas entre as atitudes dos meios rural e urbano no que diz respeito ao *exogrupo* dos chineses (vide quadro 5.45, pág. 267).

Em relação à **segunda hipótese** e analisando o quadro 5.51 (pág. 280) somente se verificam diferenças significativas no índice de proximidade com os cabo-verdianos ( $p = 0,021$ ). Neste, os alunos do 5ºano (índice médio de 2,99) mostram-se mais favoráveis à proximidade com os cabo-verdianos do que os do 9ºano (índice médio de 2,76).

No que diz respeito à **terceira hipótese**, atendendo ao contacto ou não

com estrangeiros não se encontram diferenças significativas nos índices atitudinais calculados, pelo que não é possível confirmar esta hipótese de investigação (vide quadro 5.54, pág. 286).

No que concerne às **hipóteses quatro e cinco**, ao analisarmos o nível socioeconómico dos alunos verificamos que há diferenças entre as duas escolas de meio socioeconómico médio/baixo, por isso analisámo-las separadamente. Assim, a análise estatística que foi aplicada foi uma análise factorial em que o factor é a escola e os níveis socioeconómicos que procuramos comparar, serão feitos através da escola. Os resultados do teste de variância indicam as diferenças existentes pelo menos entre duas delas. Para investigar quais as escolas onde existem essas diferenças é realizado um outro teste estatístico (HSD de Tuckey) que compara as escolas duas a duas, para saber quais/qual os índices médios que diferem entre si. Através do referido teste foram encontradas diferenças significativas nos índices (vide quadro 5.55, pág. 289):

- De atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros (entre a “Escola A” e “Escola B” e entre “Escola B” e a “Escola C”);
- De proximidade em relação aos brasileiros (entre o índice médio da “Escola A” comparativamente às outras escolas, a “Escola C” e a “Escola B”);
- De comparação entre brasileiros e portugueses (entre a “Escola A” e a “Escola C” e entre a “Escola B” e a “Escola C”);
- De proximidade em relação aos cabo-verdianos (entre o índice médio da “Escola A” e da “Escola B”);
- De atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos (diferenças significativas entre a “Escola B” e a “Escola C”);

Analisando a **hipótese seis**, a investigação mostra que as manifestações de preconceito, de racismo e de xenofobia são sobretudo de forma subtil, uma vez que na nossa perspectiva, os sujeitos estão conscientes que o racismo flagrante e manifesto é objecto de censura. Cada vez mais o racismo parece assumir formas mais subtis independentemente do exogrupo a que se referem. Ao analisarmos o quadro 5.38 (pág. 255) concluímos que no meio rural o exogrupo de que os sujeitos gostam mais é dos ucranianos e no meio urbano é o dos brasileiros. O exogrupo menos preferido no meio rural ( $\bar{x} = 2,69$ ) e no meio urbano ( $\bar{x} = 2,80$ ) é o dos chineses, podemos inferir que neste caso haverá uma certa tendência para discriminar os membros dessa comunidade de imigrantes,

uma vez que estes poderão ser considerados como uma ameaça para o comércio nacional.

Os meios de comunicação, a escola e a família, por vezes, “alimentam” estereótipos que originam atitudes preconceituosas nas crianças e jovens, embora muitas vezes, não sejam abertamente manifestas. No questionário os alunos afirmam maioritariamente não ser racistas, no entanto, grande parte destes pensam que os estrangeiros não devem ter os mesmos direitos e deveres dos nacionais – este é um dos itens que constitui o índice de atitude perante os direitos e deveres dos imigrantes (vide anexo 7, quadro 43 pág. 61, quadro 44 e 45 na pág.62); dizem gostar dos exogrupos mas afirmam que o seu número não derá aumentar em Portugal e consideram todos os exogrupos como inferiores aos portugueses (quadro 5.39, pág.256).

Na análise quanto ao género (**hipótese sete**), verifica-se que tanto o feminino como o masculino apresentam no item “Em termos gerais gostas de...” valores de média superiores a 3, excepto para os chineses (sexo feminino  $\bar{x} = 2,88$  e sexo masculino  $\bar{x} = 2,63$ ), vide quadro 5.38, pág. 255.

A análise efectuada por ano de escolaridade permitir ver que o exogrupo dos chineses continua a ser o menos preferido quer para os alunos do 5º ano, quer para os do 9ºano de escolaridade. No que respeita ao contacto com estrangeiros a situação é idêntica. Podemos também inferir que relativamente às quatro variáveis em estudo, o exogrupo preferido dos inquiridos é o dos brasileiros (quadro 5.38, pág. 255).

Quando se trata de avaliar o *endogrupo* em termos de racismo verifica-se que os valores médios mais elevados se situam abaixo de 3, o que mostra que estes alunos consideram os portugueses um pouco racistas e quando avaliam os elementos da sua escola tendem a considerá-los também um pouco racistas, (mais do que eles próprios e menos do que o endogrupo) No entanto, quando se autoavaliam denominam-se como sendo pouco racistas e afastam-se da avaliação que fazem para o seu grupo de pertença. Este distanciamento poderá dever-se ao facto de o ser racista ser visto como um comportamento reprovável. Na nossa óptica se a dimensão em questão fosse socialmente aprovada, a autoavaliação dos indivíduos seria também ela mais positiva do que a do endogrupo, sendo que, quando avaliam o seu grupo mais próximo (no seu contexto escolar) o consideram menos racista do que o grupo dos portugueses. Deste modo, pensamos que



estamos perante uma estratégia desenvolvida para se autoavaliarem, enquanto actores sociais.

Atendendo ao sexo, os elementos do sexo feminino apresentam uma média superior a 4 (maior que a média do sexo masculino), no entanto como se pode ver no quadro 5.64 (pág.301) e no teste efectuado, a diferença não é estatisticamente significativa.

Quanto à análise feita por meio escolar, a única diferença estatisticamente significativa diz respeito à avaliação dos portugueses quanto ao racismo. Assim, é no meio urbano que os sujeitos consideram os portugueses mais racistas (quadro 5.62, pág.300).

O índice global de racismo (calculado tendo por base os três itens da questão 30) é mais elevado na “Escola C” ( $\bar{x} = 3,22$ ), contudo as diferenças entre as três escolas não se mostram significativas ( $p = 0,486 > 0,05$ ). Ao averiguarmos cada um dos itens que constituem o índice de racismo por escola identificamos diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nos itens referentes ao sujeito e aos portugueses. A “Escola A” é aquela onde os inquiridos se autoavaliam como menos racistas, comparativamente às outras duas escolas.

Investigando a **hipótese 7** e através da análise do quadro 5.48 (pág.274), há diferenças entre os dois géneros nos índices de atitude relativamente aos direitos e deveres dos imigrantes brasileiros e no índice de comparação entre portugueses e chineses. O género feminino apresenta um valor médio mais elevado ( $\bar{x} = 3,12$ ) do que o género masculino ( $\bar{x} = 2,78$ ), no índice de comparação entre portugueses e chineses.

No índice de atitude relativamente aos direitos e deveres dos brasileiros, o género masculino apresenta um valor médio superior ao do género feminino ( $\bar{x} = 2,98$  e  $\bar{x} = 2,87$ , respectivamente). No plano dos valores e atitudes a questão das diferenças entre Homens e Mulheres foi abordada por autores como Prince – Gibson e Schwartz (1998) que concluíram não haver diferenças, e quando existem são mais atribuídas a contextos específicos.

Apesar de não termos formulado nenhuma hipótese quanto à distância social entre a amostra e os exogrupos, pensamos que seria relevante analisar a opinião de cada aluno, no que respeita aos diferentes exogrupos (todos os alunos responderam a todas as questões).

Procedeu-se à comparação dos quatro exogrupos relativamente aos índices atitudinais para o mesmo indivíduo, observamos os resultados por meio geográfico de proveniência do aluno e por ano de escolaridade.

Em relação ao total da amostra, os dados mostram que o índice médio de atitude relativamente aos direitos e deveres dos imigrantes calculado para os quatro exogrupos não tem diferenças consideráveis para o mesmo indivíduo ( $p=0,291 > 0,05$ ). Deste modo, as atitudes para com cada exogrupo não diferem muito para um mesmo indivíduo. É também possível concluir que este índice não é influenciado consideravelmente pelo meio ( $p=0,137 > 0,05$ ), ou pelo ano de escolaridade ( $p = 0,328 > 0,05$ ), ou nem mesmo pelo efeito conjunto do meio e do ano de escolaridade ( $p=0,630 > 0,05$ ).

O índice de proximidade difere significativamente entre os quatro exogrupos ( $p=0,000 < 0,05$ ), o que significa que cada Indivíduo tem graus de proximidade diferentes relativamente aos exogrupos em estudo. Apuramos ainda que há uma influência significativa por parte do meio no índice para os quatro exogrupos ( $p= 0,004 < 0,05$ ) e do ano de escolaridade ( $p= 0,012 < 0,05$ ). No entanto, ao considerarmos as duas variáveis simultaneamente concluímos que não existe influência destas no respectivo índice ( $p=0,093 > 0,05$ ). Assim, conclui-se que há diferenças de exogrupo para exogrupo e também entre o meio e o ano de escolaridade.

Quanto ao índice de comparação (constituído por várias dimensões, vide anexo 7, quadro 39, pág. 60) as diferenças existentes em relação ao meio são significativas apenas para os brasileiros.

Os alunos do meio urbano, de modo geral, consideram os portugueses diferentes de todos os exogrupos (médias superiores a 3). No caso dos brasileiros e dos ucranianos a tendência para a semelhança é maior do que nos outros dois exogrupos. A diferença existente entre os portugueses e os exogrupos é maior no caso dos chineses ( $\bar{x}=3,02$ ) e dos cabo-verdianos ( $\bar{x}=3,11$ ). Os brasileiros e os cabo-verdianos evidenciam menores semelhanças relativamente aos portugueses, no que diz respeito à cor da pele e aos gostos musicais. Os ucranianos e os chineses são menos semelhantes aos portugueses, em relação à religião.

No meio urbano os índices de comparação destas dimensões mostram-nos que os alunos consideram, de modo geral, os portugueses diferentes de todos os exogrupos, embora no caso dos brasileiros e dos ucranianos a tendência para a semelhança seja maior do que com os outros dois exogrupos.

A diferença existente entre os portugueses e o exogrupo é mais significativa ( $\bar{x} = 2,94$ ) no caso dos chineses e dos cabo-verdianos ( $\bar{x} = 3,15$ ).

Quanto aos brasileiros consideram-nos menos diferentes na sua relação com os outros e na ocupação dos tempos-livres e mais diferentes quanto aos gostos musicais. No que concerne aos cabo-verdianos estes são vistos como menos diferentes na sua relação com os outros e mais diferentes nos gostos musicais. Os ucranianos são menos diferentes nos gostos musicais e na forma de vestir e são mais diferentes quanto à religião. Em relação aos chineses as menores diferenças verificam-se na cor da pele e as maiores na religião e nos gostos musicais.

Relativamente às habilitações literárias do total da amostra dos encarregados de educação, a situação é coincidente com o que verificamos anteriormente, visto serem especialmente os progenitores que desempenham este papel. Deste modo, no conjunto das escolas, o/a encarregado/a de educação tem predominantemente como habilitações escolares o ensino superior (35,4%). Contudo, na “Escola A” as habilitações escolares que prevalecem para os encarregados de educação são o ensino secundário (35,4%), na “Escola C”, o 1º ciclo (45,5%) e na “Escola B”, o ensino superior com 78,8 % (quadro 5.22, pág.237 e/ou vide anexo 7, quadro 9, pág. 47).

Na “Escola B” 10,6% dos encarregados de educação possuem habilitações escolares superiores à licenciatura ou bacharelato. O inquirido possivelmente, e de acordo com outros estudos já realizados, será influenciado pelas habilitações académicas dos seus educadores (pais e encarregado de educação).

A maioria dos encarregados de educação tem nacionalidade portuguesa (mais de 84,0% em todas escolas). No meio urbano na “Escola A” há encarregados de educação de sete nacionalidades diferentes e na “Escola B” de seis. No meio rural apenas 5,2% dos encarregados de educação têm nacionalidade estrangeira, neste caso, nacionalidade francesa.

Os resultados do ESS<sup>18</sup> mostram que variáveis como a escolaridade, a classe, a geração ou mesmo condições económicas e cultura de cada país, explica melhor as diferenças do que as diferenças por sexo.

---

<sup>18</sup> ESS - European Social Survey Project dirigido para o estudo comparativo dos valores e das atitudes sociais na Europa.

Quanto ao contacto estabelecido com estrangeiros, observamos através dos dados que os alunos do meio rural estabeleceram menos contactos com estrangeiros. Contactaram menos com os cabo-verdianos e mais com os ucranianos, o que poderá indicar que os contactos foram circunstanciais e superficiais.

Já a situação dos alunos das duas escolas do meio urbano é diferente, uma vez que na “Escola B” afirmam ter tido menos contacto com os cabo-verdianos e ucranianos e mais com os brasileiros e na “Escola A” menos contactos com os chineses e ucranianos e mais com os brasileiros e cabo-verdianos.

Das três escolas a que mostra manter menos contacto com estes exogrupos é a “Escola C”, os principais contactos destes alunos foram com ucranianos (vide anexo 7, quadro 15, pág.51). Em relação aos cabo-verdianos apenas sete alunos disseram já ter mantido contacto com eles (para os alunos da “Escola B” também parece ser este o grupo de quem estão mais afastados, numa era de globalização ainda há muitos alunos que estão impedidos, ou que têm pouco contacto com os vários meios de comunicação).

São os alunos do meio rural que apresentam maior percentagem de familiares no estrangeiro (cerca de 79,2%) e quanto ao já terem visitado um país estrangeiro, os alunos da “Escola B” destacam-se, uma vez que 80,8% destes, afirmam já o ter feito.

A “Escola A” e o próprio meio onde se insere é a que apresenta maior diversidade cultural, o que propicia, de modo geral, mais contacto com estrangeiros.

Como se pode ver no quadro 5.8 (pág.223), na “Escola A” o principal local de contacto com todos os exogrupos é a escola (importante veículo de socialização e instituição que transmite valores à sociedade). No caso dos brasileiros e cabo-verdianos um dos principais tipos de contacto enumerados foi o contacto através de familiares. O comércio é uma das razões indicadas para os contactos estabelecidos com chineses e ucranianos.

Nas três escolas, ao analisarmos por ano de escolaridade as opiniões sobre o grupo dominante constatamos que estas divergem. Nas “Escolas B” o grupo dominante mais escolhido é semelhante no 5º e 9º anos de escolaridade (chineses e brasileiros) e na “C” o grupo indicado é o dos ucranianos também nos dois anos

de escolaridade. No entanto, em todas as escolas há a noção da importância numérica dos brasileiros.

Problemas como a violência, o tráfico de droga, a prostituição e o roubo são actuais e os nossos inquiridos têm diferentes perspectivas sobre qual dos exogrupos é o mais responsável por estes flagelos. Apuramos que a “Escola C” é a que mais responsabiliza os exogrupos por estes problemas sociais e a “Escola B” a que lhes atribui menor responsabilidade.

Todas as escolas mencionam o exogrupo dos brasileiros como sendo um dos principais responsáveis por estes problemas. Sintetizando, através dos dados fornecidos pelos alunos do 9º ano vimos que estes atribuem responsabilidade no problema da prostituição ao exogrupo dos brasileiros (nas três escolas a percentagem de concordância é superior a 80,0%, poderá estar relacionado com a imagem que é transmitida pela comunicação social).

Os alunos do meio urbano são os que mais dizem já ter sido alvo de preconceito, estes afirmam que foram vítimas dessas atitudes essencialmente por parte de elementos de grupos étnicos e/ou culturais diferentes do seu, os do meio rural dizem ter sido vítimas apenas por parte de elementos do seu grupo étnico e/ou cultural (0% de referência a grupos étnicos e/ou culturais diferentes).

Para compreendermos os estereótipos que os inquiridos têm dos exogrupos solicitamos-lhe que seleccionassem 5 adjectivos que melhor caracterizassem pela positiva e pela negativa o grupo. Assim verificamos a imagem que a nossa amostra possui dos 4 grupos de imigrantes a residir em Portugal. Desta feita, podemos verificar que:

Os adjectivos positivos que coincidem nas três escolas são: “divertidos” e “educados”. Apenas dois adjectivos com conotação negativa são comuns às três escolas o ser “racista” e o ser “preguiçoso”. O adjectivo mais atribuído na “Escola A” de forma positiva foi “bonitos” e de forma negativa foi “preguiçosos”; para a “Escola B” o mais escolhido como positivo foi “bons” e com conotação negativa foi “desorganizados”. Para a “Escola C” o adjectivo mais atribuído de forma positiva foi “bonitos” e de forma negativa foi “vaidosos”.

Relativamente aos brasileiros os três adjectivos com conotação negativa com maior frequência são “violentos”, “perigosos” e “pobres” (referidos por 62, 31 e 25 alunos, respectivamente). Os mais apontados como valorativos para este exogrupo são essencialmente: “divertidos” por 131 alunos, “bonitos” por 54 alunos e “trabalhadores” por 51 alunos.

Para os cabo-verdianos os adjectivos mais citados como depreciativos são “pobres” e “revoltados” referidos por 50 e 46 alunos respectivamente e violentos e vingativos por 25 alunos cada. Enquanto aqueles que mais valorizam o exogrupo são “divertidos” (56 alunos), “bons” (47 alunos) e “trabalhadores” (46 alunos).

Os adjectivos mais indicados como depreciativos para o exogrupo dos ucranianos são “explorados”, “pobres” e “feios” (referidos por 28, 24 e 23 alunos, respectivamente) e os mais positivos são “divertidos”, “bonitos” e “trabalhadores” (131, 54 e 51, respectivamente).

Os atributos que desvalorizam os chineses são “desconfiados”, “feios” e “sujos” (indicados por 75, 63 e 29 alunos, respectivamente). Os adjectivos mais referidos como valorizando este exogrupo são “negociantes” por 66 alunos, “trabalhadores” por 65 alunos e “educados” por 40 alunos.

No que respeita a fazerem também a autoavaliação do grupo a que pertencem os adjectivos mais enumerados com carácter depreciativo são “preguiçosos” (38 alunos), “racistas” (33 alunos) e “vaidosos” (29 alunos).

Ainda na autoavaliação do endogrupo, os adjectivos mais apontados para o valorizar são “bonitos” e “divertidos” (57 alunos cada) e “educados” (52 alunos).

## **Conclusões e reflexões finais**

Actualmente, um dos principais desafios da escola é formar os indivíduos no âmbito da multiculturalidade e, isto não consiste apenas na divulgação de conhecimentos e metodologias que se devem dominar mas também no próprio modelo de formação dos professores a ser posto em prática para que juntos consigamos alterar percepções da realidade, comportamentos, atitudes, modos de pensar, fazer...

O presente estudo incide sobre os preconceitos etnoculturais dos alunos, do meio rural e do meio urbano, no ano lectivo de 2006/07. Este estudo baseou-se nos dados recolhidos com o preenchimento de um questionário e surgiu de uma necessidade com que nos vimos confrontadas enquanto docentes, uma vez que a diversidade cultural é uma realidade que nos acompanha.

Os objectivos da investigação consistem em fazer a análise, caracterizar, compreender e explicar as representações e atitudes dos alunos com nacionalidade portuguesa face aos imigrantes a residir em Portugal (brasileiros, cabo-verdianos, ucranianos e chineses). Em termos mais específicos, visa analisar a sua presença entre nós, no que se refere ao número, à inserção social, às relações de trabalho, aos direitos cívicos e aos impactos económicos, sociais e culturais na sociedade portuguesa em geral.

Ambicionamos contribuir para o aumento da tolerância e da igualdade de direitos humanos, como valores universais condenando todas as formas de exclusão social. Ao estudarmos este tema tão actual desejamos aprofundar o conhecimento e a compreensão deste fenómeno global, de modo a que todos nós possamos desenvolver o nosso espírito crítico e consequentemente nos permita uma integração e uma intervenção mais consciente na sociedade.

Como já referimos anteriormente, consideramos que este tema deve ser transversal a várias ciências, o contacto que tivermos com as várias abordagens será um enriquecimento para cada um de nós. Assim, pensamos que na escola a educação intercultural não deverá ficar apenas a cargo das ciências sociais ou das áreas curriculares não disciplinares, mas sim deve haver interdisciplinaridade na sua abordagem.

Muitas vezes, percebemos o “outro” recorrendo a estereótipos e a preconceitos, esquecendo que cada indivíduo, apesar de inserido numa

determinada cultura é um ser único, capaz de (des) codificar o mundo em que vive. Daí a importância de aprender a olhar a diferença como sendo uma mais valia, construindo um espaço verdadeiramente intercultural.

Não era nosso objectivo quantificar o grau de tolerância dos nossos alunos mas sim demonstrar que enquanto atitude, o grau de tolerância dos portugueses pode alterar-se em função dos diferentes exogrupos em causa, em geral os estudos no âmbito da teoria da identidade social, à semelhança dos estudos do comportamento intergrupar apenas consideram dois grupos de comparação (Miranda, 2002: 272), neste estudo há quatro grupos de comparação.

Concluimos a partir da análise dos resultados do questionário, do contacto com os inquiridos e dos contactos informais sobre as suas vivências em turmas multiculturais, que também têm que desenvolver uma mudança de atitude, face a crenças, ideais e preconceitos que influenciam o processo de ensino.

É preciso implementar uma posição de compreensão e de respeito perante a diversidade e para que tal aconteça é mais importante a atitude do professor do que até mesmo as metodologias e os materiais utilizados, assim são transmitidos aos alunos e eles poderão também começar a perceber o outro como positivo embora diferente.

É fundamental uma formação contínua de professores na área da multiculturalidade responda às necessidades, o professor deve estar sensibilizado para ela, caso contrario podem implementar-se varias reformas no ensino mas correm o risco de não ser colocadas em pratica e sim de ser efectuada uma adaptação aos moldes tradicionais esquecendo os seus princípios essenciais. .

O perfil do professor para o século XXI, preconiza que ele seja dinamizador da escola actuando nos projectos educacionais, seja como agente que produz aprendizagens ou como espírito crítico. É exigido ao professor o conhecimento das novas tecnologias, para favorecer o ensino numa abordagem diferenciada e as metodologias social e antropológicas indispensáveis à intervenção multicultural das turmas.

O racismo subtil é predominante, como refere Vala *et. al.*, (1999), não é o processo de construção da identidade ou o processo de categorização que geram discriminação e preconceito mas a discriminação e o preconceito que reflectem as relações sociais onde ocorrem e as legitimam através da idealização do



*endogrupo.*

A conquista de uma postura intercultural em relação ao “outro”, implica que nos consciencializemos de que o “outro” é diferente de nós, o que implica uma relativização do nosso próprio sistema de valores e, em última instância, um movimento de descentração, é importante que vejamos o “outro” como igual (Miranda 2002: 275).

Um dos objectivos da postura intercultural é possibilitar ao indivíduo a transição do imaginário para o real, deixar de ter uma imagem enviesada. Esta postura exige um novo olhar sobre os outros, sobre nós próprios e sobre a nossa relação com eles.

Uma das conceptualizações teóricas que se revelou de interesse na investigação foi a de Henri Tajfel, que mostra como que identidades positivas e negativas têm diferentes tipos de influência no comportamento intergrupar e de que os indivíduos procuraram alcançar um conceito ou imagem satisfatória de si mesmo e do seu grupo de pertença. Tajfel diz que a percepção de ilegitimidade em termos de diferenças de estatuto, poder ou outra característica implicaria o desenvolvimento de algumas dimensões de comparação comparabilidade. A concepção da percepção de inferioridade/superioridade de diferentes grupos esteve subjacente a todo o nosso trabalho.

Esta investigação não pretendeu ser generalizável a toda a população jovem nacional, dado não ser suportado por uma amostra representativa.

O intuito era essencialmente, identificar os factores facilitadores do preconceito e da discriminação; reflectir e fazer outros reflectirem sobre o tema; identificar estratégias que possam reduzir o preconceito, nomeadamente o contacto interpessoal, a cooperação intergrupar...

A percepção de ameaça social não é só um indicador de preconceito é mesmo a raiz do comportamento discriminatório. Na escola do meio rural esta noção de ameaça pode fazer-se sentir mais, visto que muitos dos residentes à semelhança dos imigrantes também ocupam funções menos qualificadas, isto pode conduzir a atitudes negativas e comportamentos desagradáveis.

No racismo aberto a apresentação do outro faz-se através da atribuição de estereótipos negativos, que são usados como justificação. No entanto, Vala *et al.*, (1999) refere que o preconceito pode basear-se mais em emoções do que em

crenças estereotipadas. Em Portugal à semelhança de outros países a norma anti-racista incide sobre o racismo flagrante mas não sobre o subtil.

Ao longo do tratamento do questionário fomos observando que também os nossos alunos manifestaram algumas formas de preconceito mas de forma mais subtil, uma vez que o índice de racismo nos possibilita verificar que apesar dos alunos se autoavaliarem como pouco racistas, avaliam o seu grupo escolar e o endogrupo como um pouco mais racista os resultados e obtidos através do tratamento do questionário podem resumir-se da seguinte forma:

Este estudo foi feito a alunos de nacionalidade portuguesa com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos e abrangeu três escolas que se inserem em meios escolares e socioeconómicos distintos. Só alguns alunos do meio urbano têm dupla nacionalidade (seis alunos da “Escola A” e da “Escola B”). Os progenitores têm essencialmente nacionalidade portuguesa, no entanto no meio urbano esta diversidade é maior (na “Escola A” sete nacionalidades diferentes e na “Escola B” seis) do que no meio rural (na “Escola C” alguns apontaram também a nacionalidade francesa, esta região à umas décadas registou um importante fluxo migratório para outros países da Europa, nomeadamente para França).

O grau de escolaridade dos pais e encarregados de educação é mais elevado no meio urbano, destacando-se a escola de ensino privado, “Escola B”, com mais de 75% com ensino superior. Na escola de ensino público, “Escola A”, predomina o 3º ciclo e o ensino secundário e na outra escola de ensino público, localizada no meio rural prevalece o 1º e o 2º ciclos. O nível socioeconómico dos alunos influencia a percepção de ameaça social, como mostram os dados recolhidos junto dos alunos das duas escolas de ensino público.

A nível dos contactos com estrangeiros no meio rural afirmam ter menos contacto com cabo-verdianos e mais com os ucranianos e no meio urbano o grupo com quem mais estabelecem contacto é com o dos brasileiros, no entanto a diferença diz respeito aos cabo-verdianos que na escola privada é o menos contactado e na pública é um dos mais.

A nível da avaliação do *endogrupo* não se verificam grandes diferenças entre os meios. Os alunos atribuem mais adjectivos positivos do que negativos aos portugueses, no entanto no meio urbano, a diferença entre uns e outros é menos expressiva na escola de ensino privado.

De modo geral, os quatro exogrupos são conotados com mais adjectivos positivos do que negativos, especialmente no caso dos brasileiros (o adjectivo mais atribuído é divertidos). As menores diferenças entre os aspectos positivos e os negativos registam-se nos chineses (são avaliados como trabalhadores e negociantes, no entanto também como desconfiados) e nos cabo-verdianos (atribuíram-lhes como principal característica positiva a diversão e como negativa o facto de serem pobres e violentos, esta idéia pode ser estereotipada, baseada por exemplo em informações divulgadas na comunicação social, especialmente no caso dos alunos do meio rural e nos da escola privada, uma vez que este grupo é apontado como o sendo com quem menos estabeleceram contacto).

Os problemas sociais que actualmente mais afectam a sociedade (droga, violência, prostituição e roubo) são atribuídos aos exogrupos do estudo especialmente pela escola do meio rural e a escola que lhes atribui menos responsabilidades é a escola privada do meio urbano. As três escolas adoptam a mesma opinião relativamente à responsabilidade dos brasileiros/as na prostituição, esta pode ser uma ideia baseada também em estereótipos/preconceitos.

Confirmação ou rejeição das **hipóteses de investigação** propostas:

**Primeira hipótese-** não apresenta diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos índices calculados para os dois meios geográficos, somente o exogrupo dos cabo-verdianos, os restantes apresentam algumas diferenças embora nem todas sejam significativas;

**Segunda hipótese-** verificam-se diferenças no índice de proximidade em relação aos cabo-verdianos, o que significa que os alunos do 5º e 9ºano mostram disponibilidades diferentes para se relacionarem com este grupo, ou seja, os alunos do 5ºano estão mais receptivos a esta ideia de proximidade;

**Terceira hipótese** - em relação aos alunos que têm e não têm contacto com estrangeiros não se encontram diferenças significativas em nenhum dos índices para os quatro exogrupos, pelo que não é possível confirmar esta hipótese de investigação;

**Quarta e quinta hipóteses-** há diferenças significativas entre os vários índices nas várias escolas, deste modo as hipóteses confirmam-se, ou seja o nível socioeconómico e a diversidade cultural dos alunos das três escolas influencia os seus estereótipos e preconceitos;

**Sexta hipótese-** esta também se confirma, à semelhança do que se verificou em diversas investigações em Portugal e no estrangeiro (vide cap.I). Actualmente, para investigadores como Vala *et. al.*,(1999) as manifestações de preconceito, de racismo e de xenofobia são sobretudo de forma subtil, uma vez que os sujeitos estão conscientes que o racismo flagrante e manifesto é objecto de censura;

**Sétima hipótese-** encontram-se diferenças significativas entre os dois géneros em alguns índices de atitude, por exemplo, no índice de comparação entre portugueses e chineses, o género feminino apresenta um valor médio mais elevado do que o género masculino ( $\bar{x} = 3,12$  e  $\bar{x} = 2,78$ , respectivamente).

O índice global de racismo (calculado tendo por base os três itens da questão 30) é mais elevado na “Escola C” ( $\bar{x} = 3,22$ ), contudo as diferenças entre as três escolas não se mostram significativas ( $p = 0,486 > 0,05$ ). Ao averiguarmos por escola cada um dos itens que constituem o índice de racismo identificamos diferenças significativas nos itens referentes ao sujeito e aos portugueses, como anteriormente mencionamos. A “Escola A” é aquela onde os inquiridos se autoavaliam como menos racistas, comparativamente às outras duas escolas.

De modo geral os alunos auto-avaliam-se como pouco racistas, no entanto avaliam o seu grupo de pertença como algo racista.

### **Limitações**

- Atraso na aplicação dos questionários devido à falta de autorização dos encarregados de educação.

- Investigação foi muito limitada no tempo, uma vez que o questionário é um pouco extenso e o seu tratamento estatístico tornou-se complexo e muito moroso. Para além destes aspectos surgiram diversos imprevistos, nomeadamente, a necessidade de repetir tratamentos e respectivas análises.

- O limite de tempo imposto pelo Ministério da Educação para conclusão do mestrado.

## **Propostas**

O estudo deste fenómeno em Portugal contribuirá não só para o seu conhecimento científico mas também para a sua utilização prática num esforço de resolução de problemas individuais e sociais. Como a escola tem um papel fundamental na formação das crianças e jovens, propor-se-ão actividades com o intuito de contribuir, através de sugestões para desenvolver nos alunos atitudes de aceitação e respeito pela diferença, de modo, a prepará-los para uma adequada inserção social, num tempo de mudanças e de dimensão multicultural;

Consideramos que será fundamental apostar fortemente numa formação inicial de professores, que inclua uma abordagem das questões da multiculturalidade (são questões fundamentais que passam por estratégias de questionamento pessoal, incluindo o professor, deve existir lugar para reflexão e discussão entre os próprios alunos e posteriormente, entre estes e o professor). É fundamental reformular esta formação e ter em conta que já não podemos funcionar com base num modelo único de aluno e que estes têm que encontrar nas nossas salas de aula respostas adequadas para desenvolver as suas potencialidades e só assim se assumirem como cidadãos plenos.

Depois de termos analisado e comparado três realidades distintas (escola pública e privada no meio urbano e no meio rural), parece-nos pertinente terminar esta investigação com a proposta de uma sessão de esclarecimento, realização de jogos, correspondência com alunos de outras nacionalidades, concursos e de trabalhos na área da multiculturalidade, por exemplo, a serem desenvolvidas nas aulas de Área de Projecto, Formação Cívica e TIC;

Outra actividade interessante para desenvolver poderá ser a formação de um clube da tolerância, com o objectivo de desenvolver comportamentos de solidariedade, cooperação e tolerância dentro e fora da escola e rejeitar todas as formas de violência, racismo e xenofobia.

A tutela da Educação poderá/deverá contemplar mais explicitamente a Educação Intercultural nos seus documentos oficiais tais como a Organização Curricular e Programas;

A promoção de programas de formação parental, preventivas de negligências e que confirmem competências para a construção de identidades

positivas entre os descendentes; o envolvimento dos pais imigrantes nos processos educativos tendo o cuidado de adaptar os horários de reuniões às famílias com horários de trabalho exigentes, de criar condições de diálogo e partilha;

Partilha de visões, expectativas e experiências entre diferentes interlocutores: pais, investigadores, professores, estudantes e mediadores, entre outros.

O racismo e o preconceito estão instalados na nossa sociedade, por isso, não podemos ter a ingenuidade de acreditar que este vai deixar de existir. É imprescindível a conjugação de esforços para elevar o nível cultural das populações e a integração social através da implementação de recursos, que futuramente poderão diminuir estes problemas de forma mais real.

É necessário analisar as situações que despoletam estes comportamentos e legislar, no sentido de inibir discriminações baseadas em antipatias dentro de uma mesma sociedade.

Na escola, apesar dos programas curriculares promoverem como finalidades gerais a sensibilidade dos alunos para a interculturalidade no mundo, a nível específico ainda se privilegia uma formação monocultural do currículo dominante, contudo, numa sociedade onde se multiplica a cada dia, a população imigrante e consequentemente a diversidade. É preciso agir de acordo com a nova realidade e a Escola e nós docentes, temos um papel marcante na mudança.

### **Próximas investigações**

As conclusões retiradas podem conduzir a algumas recomendações de exploração, no sentido de alargamento do campo de estudo. Devido à extensão do nosso instrumento de investigação, a informação que contém é numerosa, logo poderá dar-se continuidade à exploração das respostas já obtidas e aprofundar mais, determinados aspectos.

Outra possibilidade de trabalho poderá incidir na elaboração de dois “retratos paralelos” das atitudes dos portugueses em relação aos estrangeiros e destes em relação à sociedade de acolhimento.

## GLOSSÁRIO

O glossário sistematiza os conceitos fundamentais abordados no decurso desta investigação, de modo a permitir uma melhor compreensão da problemática analisada.

### **Conceitos fundamentais:**

Cultura; Discriminação; Educação intercultural/multicultural; Estereótipos; Etnocentrismo; Grupo étnico; Grupos etnoculturais; Identidade; Meio rural; Meio urbano; Racismo; Tolerância e Xenofobia.

### ✦ **CULTURA**

Verne define cultura como o *“conjunto de comportamentos e de atitudes específicas dum dado grupo social, que engloba a língua, mas também as crenças, as representações, os modos de vida, a estrutura das relações sociais, etc. e as instituições culturais e sociais desse grupo”* (Verne, 1987: 28).

Sapir (1921) descreve **cultura** como:

*um conjunto de significações mobilizadas nas interações individuais. A cultura é, fundamentalmente, um sistema de comunicação. Língua e cultura mantêm uma estreita relação de interdependência. A língua tem entre outras, a função de transmitir a cultura, mas é ela própria marcada pela cultura* (citado por Cuche, 1996: 77).

Salienta ainda Denis Cuche *“o homem é essencialmente um ser de cultura”* é a cultura que lhe permite adaptar-se ao meio ambiente, ao mesmo tempo que permite adaptar esta ao Homem, transformando a natureza. É essa capacidade de intervir na natureza, através do que consensualmente, no domínio académico, se tem denominado cultura, que distingue os homens de outras espécies animais.

### ✦ **DISCRIMINAÇÃO**

Práticas sociais que resultam de atitudes valorativas fundadas sobre o preconceito e dizem respeito a categorias de indivíduos que são reputados inferiores

em razão de características raciais, étnicas, políticas, religiosas, linguísticas, económicas, sexuais, etárias, etc. O específico da noção está em que os indivíduos e os grupos pretendem fazer com que as desigualdades sociais e culturais se perpetuem, porque elas, em última análise, revelariam da própria natureza humana. Em geral, as causas sociais da discriminação não são conscientemente sentidas; têm na origem preconceitos antigos, motivações de afectividade colectiva, etc (Cabral, Roque, *et al.*, 1983: 625).

Birou considera-a um entrave à integração e define-a como a acção de cortar, de separar. Diz-se que há discriminação social quando, num grupo ou numa sociedade, parte da população recebe um tratamento diferente e desigual em comparação com o total. Em princípio e de direito a parte que sofre o efeito de discriminação encontra-se no mesmo estatuto legal que outros, mas na realidade é lesada nos seus direitos, privada de vantagens comuns ou sobrecarregada com obrigações particulares (Birou, A., 1982, in Dicionário de Ciências Sociais, p. 119.)

#### ✦ **EDUCAÇÃO MULTICULTURAL/ INTERCULTURAL**

Conforme é descrito pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) a **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, 1995: 9). Já o termo “**educação intercultural**” denota uma acção pedagógico-didáctica 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.

#### ✦ **ESTEREÓTIPOS**

A origem do termo estereótipo assenta nas palavras gregas *stereos* (sólido) e *tupos* (marca, cunho) e referia-se a uma placa de impressão, que produzia uma mesma imagem em todas as impressões.

O termo é definido de diversas formas no âmbito das Ciências Sociais, onde teve a sua aparição em consequência do desenvolvimento da teoria das opiniões.



Lippman W. (citado por Miranda, 1994) utilizou-a, em 1922, no seu livro *Public Opinion*, para falar do carácter reduzido e simplificado das opiniões e definir uma forma de ver as coisas, própria de cada grupo. Para o autor o estereótipo deriva de um processo ilógico do pensamento e, consequentemente, nocivo à educação.

James Morier foi também das primeiras pessoas a utilizar o termo **estereótipo**, com o intuito de fazer uma descrição do comportamento humano no seu livro *The Adventures of Hajji Baba* (1824), isto segundo indica Rudmin (1989, citado por Neto, 1998).

Mais recentemente, Neto (1998:26) define estereótipos como "*sistemas de crenças que se atribuem a membros de grupos simplesmente pelo facto de pertença a esses grupos*". Considera ainda que são "*generalizações através das quais se procura o sentido num meio social complexo*". Significa que muitas vezes, essas crenças são generalizadas excessivamente, no sentido de amenizar o meio social, tomando-se erradas, tal como defendia Lippman. Porém, para alguns investigadores como Brigham (1973, citado por Neto, 1998) os estereótipos não são incorrectos ou ilógicos.

Em síntese, os estereótipos constituem crenças ou opiniões irreflectidas, exageradas, isentas de espírito crítico, muitas vezes erradas, sobre determinado grupo, sexo ou mesmo acontecimento. De certo modo, os estereótipos são pretextos afectivos que surgem, de forma espontânea, nos indivíduos sempre que pretendem apreciar *a priori* certas categorias de pessoas ou de acontecimentos, vindo a repetir-se e reproduzir-se sem variação. Pode mesmo dizer-se que são imagens mentais *standartizadas*, comuns aos membros de um grupo ou de um sexo que generalizam abusivamente ou simplificam exageradamente determinados aspectos de outros grupos ou de outro sexo, distorcendo-os.

A aplicação dos estereótipos incide sobre todos os membros do grupo, as diferenças individuais não contempladas. Os estereótipos acabam por criar diferenças ou acentuar as que eram pouco nítidas ou inexistentes, entre os grupos ou entre os sexos.

Uma das explicações para o desenvolvimento destes baseiam-se na tendência, para acreditar na maior semelhança entre os membros do *exogrupo*, do que entre os do *endogrupo*. Deste modo, como o *exogrupo* se considera mais homogéneo será mais fácil formar estereótipos relativamente a este.

A aprendizagem dos estereótipos é feita através da socialização da criança. Este processo desenvolve-se em diversos ambientes: na família (constitui o melhor meio de transmissão de estereótipos porque funciona na transmissão dos modelos

culturais), na escola (alguns expressam-se nos livros e outros são perpetuados pelo grupo de pares e pelo grupo de idade, através da observação e imitação de jogos que são executados pelos colegas mais velhos), no mercado de trabalho (os estereótipos sexuais são frequentes, uma vez que existem profissões onde predominam homens e outras que são ocupadas maioritariamente por mulheres, as ocupadas na maioria por homens são, geralmente mais valorizadas e melhor remuneradas); nos *mass media* (onde o recurso ao que é sensacional ou mesmo raro, pode produzir um estereótipo, por exemplo o assassinato de um indivíduo por um imigrante cabo-verdiano, pode levar à ilusão de uma relação entre a nacionalidade cabo-verdiana e a violência, se a crença que os cabo-verdianos são mais agressivos que os portugueses se instalar, mesmo não havendo diferenças a nível das nacionalidades, esta expectativa influenciará os julgamentos que se fizerem...), entre outros (Neto, 1998).

Cardoso descreve **estereótipos** como "*imagens-rótulos que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura,*" ou que pessoas de um sexo atribuem a pessoas de outro sexo "*baseadas em argumentos não comprovados*" (Cardoso, 1998: 25).

#### ✦ **ETNOCENTRISMO**

Este conceito foi introduzido pelo sociólogo William Graham Sumner em 1906, que o considera universal (observável em todos os povos humanos) e global (englobando componentes cognitivas, afectivas, avaliativas ou normativas, e comportamentais). Assim, de modo análogo às diferenças raciais, as diferenças étnicas também podem estar na origem de preconceitos e de discriminação, assumindo a denominação de etnocentrismo.

O etnocentrismo consiste na tendência para privilegiar os valores e as normas do grupo de pertença e para o instituir como modelo de referência e assim desvalorizar e adoptar sentimentos negativos em relação às outras etnias, ou seja, visa considerar o seu grupo étnico superior relativamente a todos os outros grupos, ou a alguns deles.

Na acepção de Sumner, o **etnocentrismo** conduzia cada povo a exagerar e a intensificar os traços particulares dos seus costumes, que os distinguem dos outros povos, a sobrevalorizar as suas qualidades exclusivas e a ser intolerante face aos outros grupos.

Triandis (1990) considera que:

*o **etnocentrismo** na sua forma mais ingénua consiste no pressuposto inquestionável de que os próprios valores culturais de uma pessoa reflectem a realidade objectiva. Neste caso, as pessoas etnocêntricas não são mesmo capazes de reconhecer que outro conjunto de valores e de crenças é possível. Utilizam cegamente o seu próprio conjunto de valores como o contexto para julgar todos os objectos e acontecimentos. Na sua forma mais complexa o etnocentrismo reveste-se de uma consciência de que há outras perspectivas culturais, mas estas perspectivas alternativas são julgadas inferiores, incorrectas ou imorais em comparação com as suas (Triandis, 1990, citado por Neto, 2002: 256).*

#### ✦ **GRUPO ÉTNICO**

Rocha-Trindade aponta o **grupo étnico** como um grupo de indivíduos numericamente inferior face à sociedade onde se inserem, detentores de traços anatómicos ou fisionómicos particulares (tais como a cor da pele ou a textura do cabelo), distinguindo-se assim da comunidade maioritária. As diferenças que comportam face à maioria impõem-lhes, de modo geral, conotações negativas assentes em preconceitos e estereótipos construídos pelo grupo dominante, o que pode dar lugar a formas de tratamento desiguais e discriminatórias (Rocha-Trindade, 1995:368).

#### ✦ **GRUPOS ETNOCULTURAIS**

**Etn(o)** - Elemento de forma. Exprime as noções de raça, povo, etnia, etnografia, etnologia (Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa, p.1613).

**Cultural** – termo relativo a cultura ou é próprio dela (Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa).

A diversidade do património etnocultural de um grupo poderá observar-se através da valorização das diferentes culturas presentes no país e do reconhecimento da sua contribuição no processo de constituição da identidade desse país; da

verificação das qualidades da própria cultura, valorizando-a criticamente e enriquecendo, dessa forma, a vivência de cidadania; do desenvolvimento de atitudes de solidariedade em relação às pessoas vítimas de discriminação; do afastamento de toda e qualquer forma de discriminação baseada em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; do exigir respeito para si e para o outro, denunciando atitudes de discriminação ou qualquer violação dos direitos da criança e do cidadão; da valorização do convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural; da compreensão da desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade que pode ser transformada e da análise de atitudes e situações que podem resultar em discriminação e injustiça social.

#### ✦ **IDENTIDADE**

A noção de identidade é para além de uma questão primordial da filosofia (desde o “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates até Freud, passando por tantos outros) é também um tema complexo e abrangente. Pode ser encarada sob diversas perspectivas: o “eu” o “nós”, e também as relações que o “eu” estabelece com os “outros”, assim a identidade pode ser analisada sob diversas perspectivas: religiosa, étnica, cultural, nacional ou outra.

Segundo refere Maalouf *“a identidade de uma pessoa não é uma justaposição de pertenças autónomas, não é um patchwork, é um desenho sobre uma pele esticada; se tocar numa só das pertenças, é toda a pessoa que vibra”*. O mesmo autor afirma ainda que factores como a cor ou o sexo, por exemplo, não são elementos “absolutos” de identidade (Maalouf, 2002: 36).

De acordo com Neto (1993) a identidade é o *“modo como pensamos sobre nós próprios, pode ser encarado em termos culturais, incluindo os étnicos e os raciais, ou de acordo com outros factores, como, por exemplo, o sexo e as qualificações psicológicas”* (Neto, 1993:54)

#### ✦ **MEIO RURAL**

A.W. Gilg (1985) refere que o **espaço rural** é todo o território que corresponda aos seguintes parâmetros: estar dominado (actual ou recentemente) por usos

extensivos do solo, agrícolas, florestais ou grandes espaços por edificar; conter núcleos rurais de pequeno nível hierárquico apresentando fortes relações entre edifícios e a paisagem, bem como uma consciência de rural assumida pela maioria dos habitantes; originar um modo de vida caracterizado por uma identidade de coesão, baseada no respeito e qualidades comportamentais (adaptado de Estébanez, 1988).

#### ✦ **MEIO URBANO**

O **meio urbano**, de modo geral, tem uma: *“maior população, uma maior densidade populacional devido à concentração espacial de actividades e de populações, as suas actividades estão relacionadas essencialmente com o fornecimento de bens e serviços e a população considera que tem um modo de vida distinto”* (Dicionário de Geografia, 1992: 61).

#### ✦ **TOLERÂNCIA**

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

Para Martins (1995) a **tolerância** é o:

respeito pela liberdade dos outros e pelas diferentes maneiras de ser, pensar e agir, nomeadamente no que diz respeito às opiniões político-sociais e às convicções religiosas. Tolerância e pluralismo ligam-se intimamente, do mesmo modo que a liberdade e a igualdade permitem garantir, na prática, que o respeito mútuo não seja uma palavra vã. A tolerância existe em dignidade de direitos (Martins, 1995:43).

#### ✦ **PRECONCEITO**

Quanto a Giddens os preconceitos são ideias preconcebidas acerca de um indivíduo ou grupo, que dificilmente se alteram mesmo face a nova informação (A. Giddens, 1993)

Para Cardoso (1998) o preconceito consiste em *“opiniões pré-concebidas*

*rígidas, geralmente desfavoráveis, em relação a indivíduos ou grupos, sem suporte em factos, experiências ou informação real e consciente, levando, em geral, a atitudes discriminatórias"* (Cardoso, 1998: 25).

Neto (1998) salienta que *"o preconceito pode ser definido como uma atitude favorável ou desfavorável em relação a membros de algum grupo baseada sobretudo no facto da pertença a esse grupo e não necessariamente em características particulares de membros individuais"* (Neto, 1998: 507).

Este ultimo autor considera, o preconceito um tipo especial de atitude, uma vez que "o modo como pensamos e sentimos em relação a pessoas, objectos e questões do meio circundante" é-nos indicado por meio das atitudes (Neto, 1998:501).

Pina-Cabral refere que, uma vez que as novas formas de preconceito se manifestam essencialmente pela diferenciação cultural, em vez de racismo, seria preferível adoptar expressões mais abrangentes do género de **"etnocentrismo"** ou **"discriminação e preconceito étnico"** (Pina-Cabral, 1998).

Rocha-Trindade (1995) define **preconceito**:

*como uma ideia pré-concebida, inflexível e, geralmente, pejorativa sobre uma determinada categoria de indivíduos ou sobre certos grupos sociais, baseada nas suas presumíveis características. O preconceito étnico ou racial pode ser encarado como uma predisposição para evitar contactos próximos e para manter um certo distanciamento entre grupos sociais diferentes, face aos quais existem sentimentos mútuos negativos. Os preconceitos operam, geralmente, através da utilização de pensamentos estereotipados, que alimentam atitudes de natureza xenófoba* (Rocha-Trindade, 1995: 375).

#### **+ RACISMO**

Como aponta a investigadora Miranda (1994: 14) o **racismo** constitui um fenómeno antigo e de carácter universal, este termo surge na língua francesa entre as duas Grandes Guerras, adquirindo maior significado após a II Guerra. O conceito apresenta uma diversidade de conotações, sendo definido, num sentido restrito, como uma doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças, ou num sentido mais lato,

envolvendo também o preconceito e os comportamentos discriminatórios.

Para alguns investigadores o **etnocentrismo**, enquanto fenómeno universal, estaria na origem do racismo, que assumiria manifestações específicas em determinados momentos históricos.

O **racismo** embora partilhe alguns aspectos com o **etnocentrismo** (a diferenciação face ao outro, diferenciação essa que é acompanhada por uma inferiorização do outro) possui aspectos distintos tanto no grau com que a “desumanização” do outro é operada cognitivamente, como na forma como é mantida e reforçada socialmente. Na literatura sociológica é relativamente consensual que o racismo envolve três dimensões distintas: ideologia, preconceito e comportamento discriminatório (Machado, 2000: 10).

Independentemente das suas várias conotações, este conceito refere-se às percepções e aos comportamentos negativos que membros de uma dada “raça” social manifestam relativamente a membros de outra “raça” ou “raças sociais”. Na base destas percepções e comportamentos está ou esteve, um sentimento de inferioridade da outra “raça”. Este conceito está intrinsecamente ligado ao de “raça”. Contudo, a concepção actual de racismo já não se baseia nas “raças” na hereditariedade biológica mas sim na separação das culturas, das maneiras colectivas diferenciadas de ser, de pensar e de fazer.

As novas manifestações de racismo diferem do racismo histórico, especialmente porque não implicam situações de domínio mas de distanciamento e exclusão. No racismo histórico a lógica era a inferiorização como forma de desigualdade de tratamento ao grupo que sofre o racismo, agora a diferenciação tende a marginalizá-lo e em casos extremos a expeli-lo da sociedade ou a exterminá-lo.

#### + **XENOFOBIA**

Xenofobia - do grego *xénos*, "estrangeiros" mais *phobéo*, "Ter horror" mais ia, antipatia, fobia e/ou discriminação pelas pessoas ou coisas estrangeiras.

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*” (Rocha-Trindade, 1995: 381).

## Referências Bibliográficas

### - Referentes ao tema:

- ♦ ACADEMIA DE CIÊNCIAS DE LISBOA (2001). **Dicionário da Língua Portuguesa** (Vol. 1 e 2). Lisboa, Verbo.
- ♦ ALAIZ, V. (coord.) (1998). **Projecto de educação intercultural. Relatório de avaliação externa**, Lisboa, Ministério da Educação/Secretariado Coordenador dos programas de Educação Multicultural.
- ♦ ALMADA, J. L. H. (1996) “**Editorial**”, in Pré-Textos II, Ideias e culturas. Comentários à Mesa Redonda Afro-Luso-Brasileira, Cabo Verde, número especial, Novembro, pp.4-6.
- ♦ ALLPORT, G. W. (1954). **The nature of prejudice** (3ª ed.). Wokingham: Addison-Wesley.
- ♦ AMÂNCIO, L. (1983). “**Identidade social e relações intergrupais**” in VALA, J., MONTEIRO, M.B. (coord.) - *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ♦ AMARAL, P. X. (2004). **Educação intercultural: aprendendo sobre o processo**, Porto Salvo, Edição do autor.
- ♦ ANTÓNIO, Stella, (2001), **Problemas demográficos**, in *Problemas Sociais Contemporâneos*, Lisboa Universidade Aberta, p. 150-159.
- ♦ BAGANHA, M.I. (2001). **Imigração e política o caso português**, Lisboa, Fundação Luso-Americana.
- ♦ BANKS, J. (1994). **And introduction to multicultural education**. Massachusetts: Allyn and Bacon.



- ♦ BANKS, J. (2002). **“A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração”**, in Bernard Spodek (org.), Manual de Investigação em educação de infância, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.527-559. (trabalho original em inglês publicado em 1993).
- ♦ BASTOS, J. G. e BASTOS S. P. (1999). **Portugal Multicultural**, Lisboa, Fim de Século Edições.
- ♦ BIROU, A. (1982), **Dicionário de Ciências Sociais**, Lisboa, Publicações Dom Quixote, p. 119.
- ♦ BOBO, L. (1983). **“Whites' opposition to bussing: symbolic racism or realistic group conflict?”** In *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1196-1210.
- ♦ CABECINHAS, R. e LÁZARO, A.(1997). **“Identidade Social e Estereótipos Sociais de Grupos em Conflito: Um Estudo numa Organização Universitária”**, in Cadernos do Noroeste, vol. 10-(1), Braga, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- ♦ CABECINHAS, R. (2002). **Racismo e Etnicidade em Portugal: Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias**. Dissertação Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- ROQUE, et al., (1983), **Discriminação**, in **Polis Enciclopédia, da Sociedade e do Estado: Antropologia Cultural, Direito, Economia, Ciência Política**, Lisboa, Editora Verbo, p. 625.
- ♦ CAMPOS, A. G.(2001). **Preconceito e discriminação. Preferências da criança em relação à cor e à etnia**, Porto, Universidade Aberta.
- ♦ CARDOSO, C.M. (1996). **Educação Multicultural percursos para práticas reflexivas**, Lisboa, Texto Editora.

- ♦ CARLOS, L. P. (1993). “**Imigração e Integração**”, in *Emigração, Imigração em Portugal*, Actas do Colóquio Internacional sobre Emigração e Imigração em Portugal, Séculos XIX e XX, Lisboa, Fragmentos.
  
- ♦ CASTLES, S. (2000) **Ethnicity and Globalization**, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
  
- ♦ CASTELS, S. e MILLER, M. J. (2003). **The age of migration. Internacional population movements in the modern word**, (3ª ed.), London, Palgrave Macmillan
  
- ♦ CASTELS, S. (2005). **Globalização, transnacionalismo e novos fluxos migratórios – dos trabalhadores convidados às migrações globais**. Lisboa, Fim de Século.
  
- ♦ CARVALHO, *et.al.*, (2006), **Cooperação Família – Escola um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola** – ACIME.
  
- ♦ CAVACO, C. (2004). “**Desafios de desenvolvimento rural**”, in *Finisterra*, XXXIX (78), pp.99-112.
  
- ♦ CLANET, C. (1990). **L’interculturel**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
  
- ♦ COCHITO, M. I. S. (2004). “**Cooperação e aprendizagem. Educação Intercultural**”, in *Cadernos de formação de educação intercultural*, pp.11-17, Lisboa, ACIME
  
- ♦ CUCHE, D. (1999). **A noção de cultura nas ciências sociais**, Lisboa, Fim de Século Edições.
  
- ♦ ENTRECULTURAS. (s.d.). “**Diálogo Entreculturas**”. Lisboa: Secretariado Entreculturas (nºs 1-8).
  
- ♦ FERREIRA, M. (2003). **Educação Multicultural**, Lisboa, Universidade Aberta.

- ♦ FONSECA, M. L. *et al.*, (2005). **Reunificação familiar e imigração em Portugal**. ACIME, Porto, Observatório da Imigração, 15.
  
- ♦ FRANÇA, e MONTEIRO, (2002). “**Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de 5 a 10 anos.**” In *Psicologia*, 16(2), 293-323.
  
- ♦ GARCIA, J. L. *et al* (1998). **A Emigração Portuguesa, uma Breve Introdução**, Lisboa, Ministério dos Negócios Estrangeiros.
  
- ♦ GARCIA, J. L. *et al* (2000). **Portugal Migrante, Emigrantes e Imigrados, Dois estudos Introdutórios**, Oeiras, Celta.
  
- ♦ GIDDENS, A. (2004). **Sociologia**, 4ªed, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (trabalho original em inglês publicado em 2001)
  
- ♦ JELLOUN, T. B. (1998). **O racismo explicado aos jovens**, 1ªed. Lisboa, Editorial Presença.
  
- ♦ LAGES, M. e POLICARPO, V. (2003). **Atitudes e valores perante a imigração**, Observatório da Imigração, Lisboa, ACIME.
  
- ♦ LEITÃO, J. (2000), “**Imigrantes e minorias étnicas Enquadramento comunitário e programas nacionais**”, in *Actas do Seminário Educação Intercultural e Cidadania*, (org.) Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, pp.26-32.
  
- ♦ LEITE, C. M. F. (2002). **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ♦ LIMA, M. E VALA, J. (2002). “**Individualismo meritocrático, diferenciação cultural e racismo**” in *Análise Social*, 37, 181-207.
  
- ♦ LIMA, M. E VALA, J. (2004). “**As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**” in *Estudos de Psicologia*, vol.9 nº 3, pp.4001-411. Universidad Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil,
  
- ♦ MAALOUF, A. (1998) **As Identidades Assassinas**, Lisboa, Difel
  
- ♦ MARQUES, J. F. (1995), “**O estilhaçar do espelho. Da raça enquanto princípio de compreensão do social a uma explicação sociológica do racismo**”, in *Ethnologia*, nova série, 3-4, pp. 39-57.
  
- ♦ MARQUES, J. F. (2000), “**O Neo-Racismo Europeu e as Responsabilidades da Antropologia**”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 56, pp. 35-60.
  
- ♦ MARQUES, J. F. (2001), “**Racismo, etnicidade e nacionalismo. Que articulação?**”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 61, pp. 103-133.
  
- ♦ MACHADO, F. L. (1992). “**Etnicidade em Portugal: Contrastes e politização**”, in *Sociologia: Problemas e Práticas*, Lisboa, nº12, pp. 123-136.
  
- ♦ MACHADO, F. L. (1994). “**Imigração, etnicidade e minorias étnicas em Portugal**”, in *Sociologia: Problemas e Práticas*, Lisboa, nº16, pp.187-192.
  
- ♦ MACHADO, F. L. (2000). “**Os novos nomes do racismo: Especificação ou inflação conceptual?**”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, nº33, pp. 9-44.
  
- ♦ MACHADO, F. L. (2001). “**Contextos e percepções de racismo no quotidiano**”, in *Sociologia: Problemas e Práticas*, Lisboa, nº 36, pp.53-80.

- ♦ MIRANDA, B. M.(1998). **O ensino da Geografia num contexto de educação intercultural: adequação curricular e a origem geográfica dos alunos**, Lisboa, Tese de Mestrado, Universidade Aberta.
- ♦ MIRANDA, J. C.(1994). **Grupos étnicos em Portugal. Os estereótipos dos “portugueses”**, Lisboa, Tese de Mestrado, Universidade Aberta.
- ♦ MIRANDA, J. C.(1998). **“Aprendendo a viver a diversidade étnica”** in ORNELAS, J (ed.) *Actas do II Congresso Europeu de Psicologia Comunitária*, Lisboa, ISPA.
- ♦ MIRANDA, J. C.(2002). **“Portugueses e estrangeiros - variáveis que influenciam a comunicação intercultural”** in *Actas do Colóquio A comunicação entre culturas*, Almada, Instituto Piaget.
- ♦ MIRANDA, J. C.(2002). **A identidade nacional. Do mito ao sentido estratégico**, Oeiras, Celta Editora.
- ♦ MIRANDA, F. B. (2004), **Educação intercultural e Formação de Professores**, Porto, Porto Editora.
- ♦ NETO, F. (1998). **Psicologia Social**, Vol. I e Vol. II, Lisboa, Universidade Aberta.
- ♦ NETO, F. (2002). **Psicologia Intercultural**, Lisboa, Universidade Aberta.
- ♦ NETO, F. (2003). **“Estudos de psicologia intercultural: nós e os outros”**, 2ªed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ♦ N’ GANGA, J.(1998). **“A imigração e racismo”** in A.A.V.V., *Portugal na transição do Milénio - Colóquio Internacional; fim de século*, Lisboa, pp.435-440.
- ♦ NEWBOLD, K.B. (2003) *Six billion plus: population issues in the twenty-first century*. Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.

- ♦ OUELLET, F. (1991). **L' education interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres**, Paris, L' Harmattan.
- ♦ PAIS, J.M. (1999). **Consciência Histórica e Identidade: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu**, Oeiras, Celta Editora.
- ♦ PEREIRA, BASTOS, J. e PEREIRA, S. (1999). **Portugal multicultural**, Lisboa, Fim do Século Edições.
- ♦ PERES, A. N. (2000), **Educação Intercultural: Utopia ou realidade? – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola** (Genebra e Chaves), Porto, Profedições.
- ♦ PEROTTI, A. (1997). **A Apologia do Intercultural**, Lisboa, Secretariado Entreculturas
- ♦ PETTIGREW, e MEERTENS (1995). **“Subtle and blatant prejudice” in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75**
- ♦ PIRES, R. P. (2003). **Migrações e Integração. Teoria e aplicações à sociedade portuguesa**. Oeiras: Celta
- ♦ PINA-CABRAL, J. (1998). **“Racismo ou etnocentrismo”**, in H. G. de Araújo, P. M. Santos, e P. C. Seixas (Coords). **Nós e os Outros: A exclusão social em Portugal e na Europa** (pp. 19-26). Porto: S.P.A.E.
- ♦ PUYOL, R., ESTÉBANEZ, J. y MÉNDEZ, R. (1988). **Geografia Humana**, Madrid, Cátedra.
- ♦ RIBEIRO, O., LAUTENSACH, H. e DAVEAU, S. (1987). **Geografia de Portugal**. Vol. I e II. Lisboa, Edições João Sá da Costa.
- ♦ ROCHA-TRINDADE B. (1982), **Da emigração às Comunidades Portuguesas**, Coleção Temas Sociais nº 15, Lisboa, Edições Conhecer.

- ♦ ROCHA-RINDADE, B. (1984). **"Migrações no quadro único europeu"** in: *Análise Social*, XXIII (98), pp.721-732.
  
- ♦ ROCHA-TRINDADE, B. (1990). **"As micropátrias do interior português "** in *Análise Social*, XXV (107), pp.465-477.
  
- ♦ ROCHA-TRINDADE, B. (1995). **Sociologia das migrações**, Lisboa, Universidade Aberta.
  
- ♦ ROSA, M. J. V. *et al.*, (2004), **Contributos dos Imigrantes na Demografia Portuguesa: o papel das populações de nacionalidade estrangeira**, Observatório da Imigração, Lisboa.
  
- ♦ SAINT-MAURICE, A. (1997). **Identities reconstruídas, cabo-verdianos em Portugal**, Oeiras, Celta Editora.
  
- ♦ SALES, G., Garcia, L. R. (1997). **Programas de educación intercultural**. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, SA.
  
- ♦ SANTOS (2004) **o discurso oficial do estado Sobre a emigração Dos anos 60 a 80 E imigração dos anos 90 à actualidade**, Acime.
  
- ♦ SALGUEIRO, T. B. (1992). **A cidade em Portugal. Uma geografia urbana**, Porto, Edições Afrontamento.
  
- ♦ SMALL, J., WITHERICK, M. (1992). **Dicionário de Geografia**, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
  
- ♦ SMITH, A. (1997). **A identidade nacional**, Lisboa, Gradiva.
  
- ♦ SOS RACISMO (2002), **A imigração em Portugal, os movimentos humanos e culturais em Portugal**, Lisboa, SOS Racismo.

- ♦ SOUSA, J. E. X. F. (2006). **Os imigrantes ucranianos em Portugal e os cuidados de saúde**, 1ªed, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME)
- ♦ SOUTA, L. (1997). **Multiculturalidade e educação**, Porto, Profedições.
- ♦ STEINER E LADJALI (2005). **Elogio da transmissão: o professor e o aluno**, Lisboa, Dom Quixote
- ♦ STOER e CORTESÃO (1999). **Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**, Porto, Edições Afrontamento.
- ♦ TAGUIEFF, P. (1990 [1987]), **La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles**. Paris: La Découverte.
- ♦ TAJFEL, H. (1981). "Human groups and social categories: studies" in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- ♦ TAVARES, M. V. (1998). **O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal**, Lisboa, Instituto Piaget.
- ♦ TELES, G. M.(2000). **O género e a etnicidade nos manuais escolares. Um estudo sobre estereótipos na área de língua portuguesa**, Lisboa, Tese de Mestrado, Universidade Aberta.
- ♦ TOURAINE, A. (1993), "**Le racisme aujourd'hui**", in Michel Wieviorka (dir.), **Racisme et modernité**. Paris: la Découverte, pp. 23-41.
- ♦ TOURAINE, A. (1998). **Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?** Lisboa, Instituto Piaget.
- ♦ TURRA, C., e VENTURI, G. (1995). **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática.



- ♦ VALA, J. (org.), (1999). **Novos racismos: perspectivas comparativas**, 1ªed. Oeiras, Celta Editora.
- ♦ VALA, J., BRITO, R., e LOPES, D. (1999). **Expressões dos racismos: perspectivas psicossociais**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- ♦ VALA, J. e TORRES, A. (orgs.), (2006). **Contextos e atitudes sociais na Europa**, 1ªed. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- ♦ VAU, M. H. (1997). **Escola e tolerância: um estudo sobre um modelo de intervenção para favorecer a adaptação escolar em contextos interétnicos**, Porto, Tese de Mestrado, Universidade Aberta.
- ♦ WIEVORKA, M. (2002). **O racismo, uma introdução**, Lisboa, Fenda Edições.

#### **- Referentes à metodologia**

- ♦ AZEVEDO, M. (2004). **Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita**, 4ªed., Lisboa, Universidade Católica Editora.
- ♦ BELL, J. (2004). **Como realizar um projecto de investigação**, 3ªed., Lisboa, Gradiva.
- ♦ CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). **Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem**, Lisboa, Universidade Aberta.
- ♦ CLEGG, F. (1995). **Estatística para todos: um manual para Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva.
- ♦ ECO, H.(1992). **Como se faz uma tese em Ciências Sociais**, 5ª ed, Lisboa, Ed. Presença.

- ♦ FOODY, W (1996). **Como perguntar, teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários**, Oeiras, Celta Editora.
- ♦ GHIGLIONE, R. e MATALON, B.(1993). **O Inquérito -Teoria e Prática**, Oeiras, Celta Editora.
- ♦ MARCONI, M. e LAKATOS, E.M. (1990). **Técnicas de pesquisa**, S. Paulo, Editora Atlas.
- ♦ QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, 2ª ed., Lisboa, Gradiva.
- ♦ SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (orgs), (1986). **Metodologia das Ciências Sociais**, Lisboa, Edições Afrontamento.
- ♦ PESTANA, M. H. e GAGEIRO, J. (2003). **Análise de dados para as Ciências Sociais**, Ed. Silabo, 3ª Edição, Lisboa.

### **Material Multimédia**

- ♦ **Diciopédia 2006** [DVD-ROM]. Porto, Porto Editora, 2005.

### **Netgrafia**

<http://www.acime.gov.pt/>

<http://www.ine.pt>

<http://www.oi.acime.gov.pt>

<http://www.sef.pt/estatisticas.htm>

<http://www.ceg.ul/mcm/index.htm>

<http://www.iom.int/>

<http://www.giase.min-edu.pt/>

[www.sosracismo.pt/](http://www.sosracismo.pt/)

[http://ec.europa.eu/employment\\_social/fundamental\\_rights/legis/lgdirect\\_en.htm](http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/legis/lgdirect_en.htm)

<http://www.coe.int/ecri>

### **Legislação útil sobre educação e multiculturalidade**

- Despacho 170/ME/93, DR nº 183, 2 série, 6 de Agosto de 1993 - Criação do projecto de Educação Intercultural
- Despacho 78/ME/95 - Cria a segunda fase do Projecto Intercultural
- Despacho nº 6366/98 - Cria o Programa Boa Esperança
- Despacho nº 10317/99 - Define as condições de que as escolas ou agrupamentos devem dispor para a sua organização interna e funcionamento das estruturas de orientação *educativa*, de forma consistente com o projecto educativo adoptado
- Despacho Normativo nº63/91, DR nº 60, 13 de Março - Criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
- Despacho Normativo nº 5/2001 de 1 de Fevereiro (revoga o Despacho Normativo nº 63/91)

- Lei 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo

- Resolução do Conselho de Ministros nº 38/93 - Cria o programa de apoio à integração social e profissional de imigrantes e minorias étnicas

♦ Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República nº 237, de 14/10/1986, Iª Série. Alterada pela Lei nº 115/97, de 19/9/1997 e pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto.

♦ CARTA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA (2000/C 364/01) PT 18.12.2000 Jornal Oficial das Comunidades Europeias C 364/1.

♦ Relatório Anual 2006 do EUMC – Resumo para os meios de comunicação social

♦ CRI (2007) 4 Version portugaise Portuguese version Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância - Terceiro relatório sobre Portugal

♦ Assembleia-geral da ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de Novembro de 1959.

♦ Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976, com as alterações introduzidas pela VII revisão constitucional (2005).

## UNIVERSIDADE ABERTA

**Exmo(a) Senhor(a)**  
**Presidente do Conselho Executivo**

A licenciada Clarinda Isabel Soares Silva, está a elaborar uma dissertação de mestrado intitulada *“Preconceitos etnoculturais: meio rural e meio urbano. Contributo para a Educação Intercultural”*, no âmbito do Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta.

Dada a relevância do trabalho que está a realizar venho solicitar a V. Exa. autorização para a realização do trabalho de campo, nomeadamente análise de documentos e realização de inquéritos aos alunos.

Agradecendo desde já a atenção ao solicitado, envio-lhe os melhores cumprimentos.

Lisboa, 2 de Outubro de 2006

---

(Maria Manuela Malheiro Ferreira)  
Professora Associada  
Orientadora da Dissertação

**Exmo(a) Senhor(a)  
Encarregado(a) de Educação**

Eu, Clarinda Isabel Soares Silva docente do Quadro de Zona Pedagógica da Lezíria e Médio Tejo e aluna do Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta, venho por este meio solicitar a colaboração do seu educando(a) através do preenchimento de um inquérito.

Enquanto mestranda estou a preparar uma dissertação de mestrado intitulada *“Preconceitos etnoculturais: meio rural e meio urbano. Contributo para a Educação Intercultural”* e neste trabalho de investigação é imprescindível a aplicação no terreno de um inquérito. Deste modo, venho pedir a autorização do(a) Encarregado(a) de Educação para que o seu educando(a) possa participar neste estudo respondendo a algumas questões sobre a interculturalidade.

Agradeço a atenção dispensada ao meu pedido e envio-lhe os melhores cumprimentos.

Lisboa, 2 de Outubro de 2006

\_\_\_\_\_  
(Clarinda Isabel Soares Silva)



-----  
Eu, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_  
da turma: \_\_\_\_ do \_\_\_\_º ano, da Escola \_\_\_\_\_

**AUTORIZO      NÃO AUTORIZO** a colaboração do meu (minha) educando(a)  
através do preenchimento do referido inquérito.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006  
\_\_\_\_\_

## Questionário A1

▫ O objectivo deste estudo é o de compreender qual a imagem que os alunos têm de grupos étnicos e/ou culturais diferentes do seu.

▫ Por favor lê atentamente e responde a **todas** as questões. Nas respostas de tipo "fechado", é favor assinalares com um **X** e, nas "abertas", responde de modo objectivo.

▫ A recolha dos dados obtidos destina-se à elaboração de uma dissertação de mestrado.

▫ Garante-se o **total anonimato** às respostas dadas.

**1- Escola:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**2- Aluno nº:** \_\_\_\_ **3- \_\_\_\_ºAno** **4-Sexo:** a) Feminino ☐ b)- Masculino ☐ **5- Idade:** \_\_\_\_

**6- Encarregado/a de Educação** (grau de parentesco): \_\_\_\_\_

**7- Qual a tua nacionalidade?** a)-Portuguesa ☐ b)-Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**8- Tu consideras-te:**

a)- Branco/a ☐ b)- Mestiço/a ☐ c)- Negro/a ☐ d)-Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**9- Assinala as respectivas habilitações escolares:**

	Não sabe ler nem escrever	Sabe ler e escrever	1º Ciclo (4ºano)	2º Ciclo		3º Ciclo			Secundário			Curso Superior	Outro. Qual?
				5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º		
Mãe													
Pai													
Enc. Educação													

**10- Qual o país de origem dos teus pais e Encarregado/a de Educação?**

	Portugal	Outro. Qual?
Mãe		
Pai		
Enc. Educação		

**11- Com quem vives?**

a)- Com os pais ☐ b)- Só com a mãe ☐ c)- Só com o pai ☐  
d)- Mãe e padrasto ☐ e)- Pai e madrasta ☐ f)- Outro. Quem? \_\_\_\_\_

**12-Quantas pessoas vivem em tua casa, contando contigo?** \_\_\_\_\_

**13-Ocupas os tempos livres:** (escolhe apenas as 4 que mais praticas)

- a)- Brincar/estar com amigos ☐ b)- Jogar no computador ☐ c)- Jogar playstation ☐ d)- Ler ☐ e)- Ouvir música ☐  
 f)- Pesquisar na Internet ☐ g)- Praticar desporto ☐ h)- Ver TV ☐ i)-Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**14- Qual a tua religião?**

- a) Católica ☐ b)- Islâmica ☐ c)- Protestante ☐ d)-Outra. Qual? \_\_\_\_\_ e)-Sem religião ☐

**15-Assinala a tua situação no que se refere aos seguintes aspectos:**

	Não	Sim	País/es?
15.1- Tens familiares estrangeiros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15.2- Tens amigos que vivem no estrangeiro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15.3- Contactas habitualmente com estrangeiros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15.4- Já visitaste algum país estrangeiro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15.5- Já viveste no estrangeiro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____ 15.6- <u>Se sim</u> , quanto tempo? _____

**16- Qual o país que te desperta maior interesse? \_\_\_\_\_ Já o visitaste?**

Não	Sim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17- Com quantos estrangeiros já falaste?**

	Brasileiros	Cabo-verdianos	Chineses	Ucranianos
a)- Nenhum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)- Entre 1 e 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)- Entre 6 e 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)- Entre 11 e 20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)- Mais de 20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**17.1- Este contacto com os estrangeiros aconteceu:** (podes escolher mais do que uma alternativa de resposta)

	Brasileiros	Cabo-verdianos	Chineses	Ucranianos
a)- Quando estudaste no estrangeiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)- Casualmente na Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)- No comércio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)- Através de viagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)- Através de familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)- Na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)-Outra. Qual?	_____	_____	_____	_____

**18- Na tua opinião qual dos 4 grupos predomina em Portugal?**

	Brasileiros	Cabo-verdianos	Chineses	Ucranianos
Predominam em Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19-O número de imigrantes que vivem em Portugal deveria ser:**

	Menor	Igual	Maior
Brasileiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cabo-verdianos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chineses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ucranianos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20-Achas que os seguintes grupos de estrangeiros nos últimos tempos têm contribuído para o aumento da/do:**

	Brasileiros		Cabo-verdianos		Chineses		Ucranianos	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
20.1- Violência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.2- Tráfico de droga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.3- Prostituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.4.4- Roubo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21-De acordo com esta escala indica a tua opinião relativamente às seguintes afirmações:**

Concordas que:	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
21.1- As leis portuguesas protegem os estrangeiros.					
21.2- Os estrangeiros enriquecem a vida cultural do nosso país.					
21.3- Os desportistas estrangeiros deviam conseguir facilmente acesso à nacionalidade portuguesa.					
21.4- Os imigrantes que estão desempregados deveriam voltar para o seu país de origem.					
21.5- Os imigrantes ilegais deveriam ser expulsos de Portugal.					
21.6- Os imigrantes têm de deixar os seus usos e costumes se quiserem fazer parte da nossa sociedade.					
21.7- Os alunos estrangeiros deveriam ter uma escola só para eles.					

**22-De acordo com a escala, aponta o grau em que cada um dos seguintes factores poderia contribuir para que passasses a gostar (ou a gostar mais) de imigrantes:**

Tu gostaria mais dos imigrantes se:	Totalmente Verdadeiro	Verdadeiro	Não concordo nem discordo	Falso	Totalmente Falso
22.1- Existissem mais em Portugal.					
22.2- Tivesses uma relação afectiva (amor, amizade) com um/a imigrante.					
22.3- Houvesse iniciativas para promover festas e trocas de costumes.					
22.4- Experimentasses algumas variedades gastronómicas dos seus países.					
22.5- Tivesses mais informações sobre os seus países (em revistas, tv, viagens, etc).					
22.6- Existisse um programa de amizade por correspondência/e-mail na escola para proporcionar aos estudantes contactos com estrangeiros.					

As questões que se seguem pretendem conhecer a tua opinião sobre os cidadãos brasileiros a residir em Portugal.

Nota: Responde mesmo que não tenhas contacto com cidadãos brasileiros a viver em Portugal.

**23- Assinala (com um X) a tua opinião tendo em atenção as seguintes afirmações:**

<b>Os portugueses, de maneira geral, tratam os imigrantes brasileiros:</b>	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
23.1- Com respeito e consideração.					
23.2- Com simpatia mas não se misturam com eles.					
23.3- Com indiferença e julgam-se superiores.					

**24-De acordo com esta escala indica a tua opinião relativamente às seguintes afirmações:**

<b>Concordas que:</b>	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
24.1- Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país.					
24.2- Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses.					
24.3- Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país.					
24.4- Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal.					
24.5- Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses (trabalho, saúde, etc).					
24.6- Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os portugueses.					
24.7- Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos brasileiros.					
24.8- Os alunos brasileiros têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes.					

**25-De acordo com a seguinte escala, indica o grau em que consideras cada uma das questões, como Falsa ou Verdadeira.**

<b>Para ti seria agradável:</b>	<b>Totalmente Verdadeira</b>	<b>Verdadeira</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Falsa</b>	<b>Totalmente Falsa</b>
25.1- Sentar ao lado de um/a brasileiro/a num autocarro.					
25.2- Ter colegas brasileiros/as na tua escola.					
25.3- Ter vizinhos brasileiros/as.					
25.4- Namorar com um/a brasileiro/a.					
25.5- Ter amigos brasileiros/as.					
25.6- Que os teus familiares casassem com brasileiros/as.					
25.7 No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as.					
25.8- Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse brasileira.					
25.9- Ter um/a brasileiro/a como empregado/a doméstico/a.					

**26- Observa atentamente a lista de adjectivos:**

✓ Bonitos	✓ Educados	✓ Limpos	✓ Solidários	✓ Pobres
✓ Bons	✓ Egoístas	✓ Livres	✓ Submissos	✓ Poderosos
✓ Cobardes	✓ Feios	✓ Mandões	✓ Sujos	✓ Preguiçosos
✓ Confiantes	✓ Exóticos	✓ Meigos	✓ Supersticiosos	✓ Racistas
✓ Corajosos	✓ Explorados	✓ Moderados	✓ Tolerantes	✓ Religiosos
✓ Comuns	✓ Fanáticos	✓ Modestos	✓ Trabalhadores	✓ Respeitados
✓ Desconfiados	✓ Honestos	✓ Negociantes	✓ Tristes	✓ Revoltados
✓ Desonestos	✓ Ignorantes	✓ Organizados	✓ Vaidosos	✓ Seguros
✓ Desorganizados	✓ Inteligentes	✓ Optimistas	✓ Vingativos	✓ Perigosos
✓ Divertidos	✓ Indisciplinados	✓ Pacientes	✓ Violentos	✓ Pessimistas

**26.1-Escolhe 4 destes adjectivos que melhor caracterizem os/as brasileiros/as. Coloca um sinal de + ou de –, conforme consideres que é um aspecto negativo (–) ou um aspecto positivo (+) dos brasileiros/as.**

	(+ ou –)		(+ ou –)
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

**27- Comparativamente aos portugueses, os/as brasileiros/as são:**

Muito inferiores	Inferiores	Iguais	Superiores	Muito Superiores

**28-Em termos gerais gostas de brasileiros?**

Nada	Pouco	Gosto mais ou menos	Gosto	Gosto Muito

**29-Assinala o grau em que consideras os/as brasileiros/as, diferentes ou semelhantes aos portugueses, relativamente a cada afirmação:**

Comparativamente aos portugueses os brasileiros:	Totalmente Diferentes	Muito Diferentes	Diferentes	Semelhantes	Iguais
29.1- Em relação à religião.					
29.2- Na forma de vestir.					
29.3- Quanto à cor da pele.					
29.4- Nos gostos musicais.					
29.5- Quanto à sua relação com os outros.					
29.6- Na ocupação dos tempos livres.					

**30-Atendendo à escala apresentada assinala a que consideras mais adequada:**

Tu	Muito	Por Vezes	Sem Opinião	Pouco	Nada
30.1-Consideras-te preconceituoso/racista?					
30.2-Achas que os portugueses são preconceituosos/racistas?					
30.3-Pensas que na tua escola há preconceitos/racismo?					

**31- Já foste alvo de preconceito/discriminação por parte dos que se relacionam contigo?**

a)-Não ☐ b)-Sim ☐ c)-Quantas vezes? \_\_\_\_\_

**31.1- Se sim, os que se mostraram racistas contigo eram elementos:**

a) - Do teu grupo étnico e/ou cultural ☐ b)- De um grupo étnico e/ou cultural diferente ☐

**31.2-Os que se mostraram racistas contigo eram:**

a)- Colegas ☐ b)- Funcionários ☐ c)- Desconhecidos ☐ d)- Professores ☐ e)- Vizinhos ☐

**32- Já assististe a casos onde houve preconceito/racismo?**

Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	a)- Cinema <input type="checkbox"/>	b)- Jornais ou revistas <input type="checkbox"/>	c)- Na tua escola <input type="checkbox"/>
Onde? _____		d)- No teu bairro <input type="checkbox"/>	e)- Tv <input type="checkbox"/>	f)- Outro. Qual? _____

**33- Escolhe 4 adjectivos, na lista da questão nº 26, que melhor caracterizem os/as portugueses/as. Coloca um sinal de + ou de –, conforme consideres que é um aspecto negativo (–) ou um aspecto positivo(+) dos portugueses/as.**

	(+ ou –)		(+ ou –)
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

**34- Para que haja uma sociedade mais justa aponta as medidas que consideras mais importantes. (podes escolher mais do que uma resposta)**

- |   |   |  |
|---|---|--|
| a)-Garantir as mesmas oportunidades para todos <input type="checkbox"/> | b)-Recompensar os mais trabalhadores <input type="checkbox"/> | c)- Proteger os mais desfavorecidos <input type="checkbox"/> |
| d)- Castigar os que agem mal. <input type="checkbox"/>                  | e)-Outra. <input type="checkbox"/>                            | Qual? _____  |

**MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!**

## Questionário A2 (Continuação)

1- Escola: \_\_\_\_\_ 2- \_\_\_\_ºAno 3- Aluno nº: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

As questões que se seguem pretendem conhecer a tua opinião sobre os cidadãos cabo-verdianos a residir em Portugal

Nota: Responde mesmo que não tenhas contacto com cidadãos **cabo-verdianos** a viver em Portugal.

35- Assinala (com um X) a tua opinião tendo em atenção as seguintes afirmações:

Os portugueses, de maneira geral, tratam os imigrantes cabo-verdianos:	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
35.1- Com respeito e consideração.					
35.2- Com simpatia mas não se misturam com eles.					
35.3- Com indiferença e julgam-se superiores					

36-De acordo com esta escala assinala a tua opinião relativamente às seguintes afirmações:

Concordas que:	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
36.1- Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país.					
36.2- Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses.					
36.3- Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país.					
36.4- Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal.					
36.5- Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses (trabalho, saúde, etc).					
36.6- Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os portugueses.					
36.7- Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos.					
36.8- Os alunos cabo-verdianos têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes.					

**37-De acordo com a seguinte escala, indica o grau em que consideras cada uma das questões, como Falsa ou Verdadeira.**

<b>Para ti seria agradável:</b>	Totalmente Verdadeira	Verdadeira	Não concordo nem discordo	Falsa	Totalmente Falsa
37.1- Sentar ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro.					
37.2- Ter colegas cabo-verdianos/as na tua escola.					
37.3- Ter vizinhos cabo-verdianos/as.					
37.4- Namorar com um/a cabo-verdiano/a.					
37.5- Ter amigos cabo-verdiano/as.					
37.6- Que os teus familiares casassem com cabo-verdianos/as.					
37.7- No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as.					
37.8- Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse cabo-verdiana.					
37.9- Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a doméstico/a.					

**38- De acordo com a lista de adjectivos da última página:**

**38.1-Escolhe 4 que melhor caracterizem os/as cabo-verdianos/as. Coloca um sinal de + ou de –, conforme consideres que é um aspecto negativo (–) ou um aspecto positivo(+)**  
**dos cabo-verdianos/as.**

	(+ ou –)		(+ ou –)
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

**39- Comparativamente aos portugueses, os/as cabo-verdianos/as são:**

Muito inferiores	Inferiores	Iguais	Superiores	Muito Superiores

**40- Em termos gerais, gostas de cabo-verdianos/as?**

Nada	Pouco	Gosto mais ou menos	Gosto	Gosto Muito



**41-Assinala o grau em que consideras os/as cabo-verdianos/as, diferentes ou semelhantes aos portugueses, relativamente a cada afirmação:**

<b>Comparativamente aos portugueses os cabo-verdianos são:</b>	<b>Totalmente Diferentes</b>	<b>Muito Diferentes</b>	<b>Diferentes</b>	<b>Semelhantes</b>	<b>Iguais</b>
41.1- Em relação à religião.					
41.2- Na forma de vestir.					
41.3- Quanto à cor da pele.					
41.4- Nos gostos musicais.					
41.5- Quanto à sua relação com os outros.					
41.6- Na ocupação dos tempos livres.					

As questões que se seguem pretendem conhecer a tua opinião sobre os cidadãos ucranianos a residir em Portugal

Nota: Responde mesmo que não tenhas contacto com cidadãos **ucranianos** a viver em Portugal.

**42- Assinala (com um X) a tua opinião tendo em atenção as seguintes afirmações:**

<b>Os portugueses, de maneira geral, tratam os imigrantes ucranianos:</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Totalmente</b>
42.1- Com respeito e consideração.					
42.2- Com simpatia mas não se misturam com eles.					
42.3- Com indiferença e julgam-se superiores.					

**43-De acordo com esta escala assinala a tua opinião relativamente às seguintes afirmações:**

Concordas que:	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
43.1- Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país.					
43.2- Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses.					
43.3- Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país.					
43.4- Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal.					
43.5- Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses (trabalho, saúde, etc).					
43.6- Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os portugueses.					
43.7- Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ucranianos.					
43.8- Os alunos ucranianos têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes.					

**44-De acordo com a seguinte escala, indica o grau em que consideras cada uma das questões, como Falsa ou Verdadeira.**

Para ti seria agradável:	Totalmente Verdadeira	Verdadeira	Não concordo nem discordo	Falsa	Totalmente Falsa
44.1- Sentar ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro.					
44.2- Ter colegas ucranianos/as na tua escola.					
44.3- Ter vizinhos ucranianos /as.					
44.4- Namorar com um/a ucraniano/a.					
44.5- Ter amigos ucranianos /as.					
44.6- Que os teus familiares casassem com ucranianos/as.					
44.7- No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as.					
44.8- Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse ucraniana.					
44.9- Ter um/a ucraniano/a como empregado/a doméstico/a.					

45-De acordo com a lista de adjectivos da última página:

45.1-Escolhe 4 que melhor caracterizem os/as ucranianos/as. Coloca um sinal de + ou de –, conforme consideres que é um aspecto negativo (–) ou um aspecto positivo (+) dos ucranianos/as.

	(+ ou –)		(+ ou –)
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

46- Comparativamente aos portugueses, os/as ucranianos/as são:

Muito inferiores	Inferiores	Iguais	Superiores	Muito Superiores

47- Em termos gerais, gostas de ucranianos?

Nada	Pouco	Gosto mais ou menos	Gosto	Gosto Muito

48-Assinala o grau em que consideras os/as ucranianos/as, diferentes ou semelhantes aos portugueses, relativamente a cada afirmação:

Comparativamente aos portugueses os ucranianos são:	Totalmente Diferentes	Muito Diferentes	Diferentes	Semelhantes	Iguais
48.1- Em relação à religião.					
48.2- Na forma de vestir.					
48.3- Quanto à cor da pele.					
48.4- Nos gostos musicais.					
48.5- Quanto à sua relação com os outros.					
48.6- Na ocupação dos tempos livres.					

As questões que se seguem pretendem conhecer a tua opinião sobre os cidadãos chineses a residir em Portugal

Nota: Responde mesmo que não tenhas contacto com cidadãos **chineses** a viver em Portugal.

**49- Assinala (com um X) a tua opinião tendo em atenção as seguintes afirmações:**

Os portugueses, de maneira geral, tratam os imigrantes chineses:	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
49.1- Com respeito e consideração.					
49.2- Com simpatia mas não se misturam com eles.					
49.3- Com indiferença e julgam-se superiores.					

**50-De acordo com esta escala assinala a tua opinião relativamente às seguintes afirmações:**

Concordas que:	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
50.1- Portugal deve proibir a entrada de chineses no país.					
50.2- Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses.					
50.3- Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país.					
50.4- Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal.					
50.5- Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses (trabalho, saúde, etc).					
50.6- Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses.					
50.7- Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos chineses.					
50.8- Os alunos chineses têm maiores dificuldades de aprendizagem porque são menos inteligentes.					

**51-De acordo com a seguinte escala, indica o grau em que consideras cada uma das questões, como Falsa ou Verdadeira.**

<b>Para ti seria agradável:</b>	Totalmente Verdadeira	Verdadeira	Não concordo nem discordo	Falsa	Totalmente Falsa
51.1- Sentar ao lado de um/a chinês/a num autocarro.					
51.2- Ter colegas chineses/as na tua escola.					
51.3- Ter vizinhos chineses/as.					
51.4- Namorar com um/a chinês/a.					
51.5- Ter amigos chineses/as.					
51.6- Que os teus familiares casassem com chineses/as.					
51.7- No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as.					
51.8- Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa.					
51.9- Ter um/a chinês/a como empregado/a doméstico/a.					

**52- De acordo com a lista de adjectivos da última página:**

**52.1-Escolhe 4 que melhor caracterizem os/as chineses/as. Coloca um sinal de + ou de –, conforme consideres que é um aspecto negativo (–) ou um aspecto positivo (+) dos chineses/as.**

	(+ ou –)		(+ ou –)
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>

**53- Comparativamente aos portugueses, os/as chineses/as são:**

Muito inferiores	Inferiores	Iguais	Superiores	Muito Superiores

**54- Em termos gerais, gostas de chineses?**

Nada	Pouco	Gosto mais ou menos	Gosto	Gosto Muito

**55-Assinala** o grau em que consideras os/as chineses/as, diferentes ou semelhantes aos portugueses, relativamente a cada afirmação:

<b>Comparativamente aos portugueses os chineses são:</b>	Totalmente Diferentes	Muito Diferentes	Diferentes	Semelhantes	Iguais
55.1- Em relação à religião.					
55.2- Na forma de vestir.					
55.3- Quanto à cor da pele.					
55.4- Nos gostos musicais.					
55.5- Quanto à sua relação com os outros.					
55.6- Na ocupação dos tempos livres.					

### Lista de Adjectivos:

✓ Bonitos	✓ Educados	✓ Limpos	✓ Solidários	✓ Pobres
✓ Bons	✓ Egoístas	✓ Livres	✓ Submissos	✓ Poderosos
✓ Cobardes	✓ Feios	✓ Mandões	✓ Sujos	✓ Preguiçosos
✓ Confiantes	✓ Exóticos	✓ Meigos	✓ Supersticiosos	✓ Racistas
✓ Corajosos	✓ Explorados	✓ Moderados	✓ Tolerantes	✓ Religiosos
✓ Comuns	✓ Fanáticos	✓ Modestos	✓ Trabalhadores	✓ Respeitados
✓ Desconfiados	✓ Honestos	✓ Negociantes	✓ Tristes	✓ Revoltados
✓ Desonestos	✓ Ignorantes	✓ Organizados	✓ Vaidosos	✓ Seguros
✓ Desorganizados	✓ Inteligentes	✓ Optimistas	✓ Vingativos	✓ Perigosos
✓ Divertidos	✓ Indisciplinados	✓ Pacientes	✓ Violentos	✓ Pessimistas

**MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!**

# ECRI

European Commission against Racism and Intolerance  
Commission européenne contre le racisme et l'intolérance

CRI(2007)4  
Version portugaise  
Portuguese version

## **Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância**

### **Terceiro relatório sobre Portugal**

Adoptado em 30 de Junho de 2006

---

Estrasburgo, 13 de Fevereiro de 2007



## ÍNDICE

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO GERAL .....</b>	<b>6</b>
<b>I. ACOMPANHAMENTO DO SEGUNDO RELATÓRIO DA ECRÍ SOBRE PORTUGAL .....</b>	<b>7</b>
INSTRUMENTOS JURÍDICOS INTERNACIONAIS .....	7
NORMAS CONSTITUCIONAIS E OUTRAS NORMAS FUNDAMENTAIS .....	7
NORMAS EM MATÉRIA DE DIREITO PENAL .....	8
NORMAS EM MATÉRIA DE DIREITO CIVIL E ADMINISTRATIVO .....	10
ÓRGÃOS ESPECIALIZADOS E OUTRAS INSTITUIÇÕES .....	11
- O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) ....	11
- Órgãos intervenientes no processo por discriminação racial, nos termos da Lei nº 18/2004 .....	13
- O Provedor de Justiça .....	15
ACESSO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS .....	16
ACESSO AO ENSINO .....	17
ACOLHIMENTO E ESTATUTO DOS NÃO NACIONAIS .....	18
- Imigração .....	18
- Refugiados e requerentes de asilo .....	24
GRUPOS VULNERÁVEIS .....	25
- Imigrantes .....	25
- Comunidades ciganas .....	25
MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL .....	25
CLIMA DE OPINIÃO .....	26
CONDUTA DOS REPRESENTANTES DA LEI .....	27
ACOMPANHAMENTO DA SITUAÇÃO .....	28
<b>II. QUESTÕES ESPECÍFICAS .....</b>	<b>29</b>
A EXCLUSÃO SOCIAL DAS COMUNIDADES CIGANAS QUE VIVEM EM PORTUGAL .....	29
- Discriminação das comunidades ciganas no acesso à habitação .....	30
- Discriminação das comunidades ciganas no acesso ao emprego e aos e serviços .....	30
- O acesso à educação das crianças ciganas .....	31
- As relações entre as comunidades ciganas e as autoridades locais ....	32
- As relações entre as comunidades ciganas e os Representantes da Lei	33
- A necessidade de prever uma estratégia nacional para lutar contra a exclusão social das comunidades ciganas .....	33
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>36</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>39</b>



## **Prefácio**

*A Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI) foi instituída pelo Conselho da Europa. É um órgão independente de fiscalização do cumprimento dos direitos humanos, especializado nas questões de luta contra o racismo e a intolerância. A ECRI é constituída por membros independentes e imparciais, nomeados com base na sua autoridade moral e na sua perícia reconhecida no tratamento das questões relativas ao racismo, à xenofobia, ao anti-semitismo e à intolerância.*

*Um dos pilares do programa de actividades da ECRI é a sua abordagem país a país, através da qual analisa a situação em cada um dos Estados membros do Conselho da Europa no que diz respeito ao racismo e à intolerância, formulando sugestões e propostas para o tratamento dos problemas identificados.*

*A abordagem país a país trata todos os Estados membros do Conselho da Europa em pé de igualdade. O trabalho é efectuado em ciclos de 4/5 anos e abrange 9/10 países anualmente. Os relatórios do primeiro ciclo foram concluídos no final de 1998 e os do segundo no final de 2002. Os trabalhos do terceiro ciclo começaram em Janeiro de 2003.*

*Os relatórios do terceiro ciclo centram-se na “implementação”. Eles examinam se as recomendações principais da ECRI, contidas nos relatórios anteriores, foram seguidas e implementadas e, em caso afirmativo, com que grau de sucesso e eficácia. Os relatórios do terceiro ciclo tratam também de “questões específicas”, seleccionadas de harmonia com a situação própria de cada país, e examinadas com maior profundidade em cada relatório.*

*Os métodos de trabalho adoptados para a elaboração dos relatórios envolvem análises documentais, uma visita de contacto ao país em questão e, por fim, um diálogo confidencial com as autoridades nacionais.*

*Os relatórios da ECRI não resultam de investigações ou prova testemunhal. São análises baseadas num grande volume de informação recolhida de uma ampla variedade de fontes. Os estudos documentais baseiam-se num número importante de fontes escritas nacionais e internacionais. A visita ao país permite o encontro com as entidades directamente envolvidas (governamentais e não governamentais) e a recolha de informação pormenorizada. O diálogo confidencial com as autoridades nacionais permite a estas propor, se o considerarem necessário, alterações ao projecto de relatório, visando corrigir possíveis erros factuais que o relatório possa conter. No final do diálogo, as autoridades nacionais podem, se o desejarem, solicitar que os seus pontos de vista sejam incluídos sob a forma de anexo ao relatório final da ECRI.*

***O relatório que segue foi elaborado pela ECRI, sob a sua única e exclusiva responsabilidade. O relatório abrange a situação à data de 30 de Junho de 2006 e eventuais desenvolvimentos posteriores a esta data não são cobertos pela análise que segue nem são tomados em consideração nas conclusões e propostas feitas pela ECRI.***

### **Resumo Geral**

Desde a publicação do segundo relatório da ECRI sobre Portugal, em 4 de Novembro de 2002, houve progressos em vários dos campos salientados nesse relatório. As normas em matéria de direito administrativo, bem como as do Código do Trabalho que proíbem a discriminação racial foram reforçadas. Foi criada uma unidade de apoio à vítima para imigrantes e outras pessoas que tenham sofrido discriminação racial ou étnica (UAVIDRE). O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) foi reestruturado e reforçado e o seu orçamento foi consideravelmente aumentado. Esta instituição trabalha activamente para facilitar a integração dos imigrantes e para combater o racismo e a discriminação racial. As autoridades tomaram medidas para legalizar os trabalhadores imigrantes em situação irregular presentes em território português. O Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) foi melhorado. Os imigrantes e os ciganos beneficiaram de medidas gerais visando a sua inclusão social.

Contudo, diversas recomendações feitas no segundo relatório da ECRI não foram implementadas ou foram-no apenas em parte. As comunidades ciganas sofrem ainda de exclusão social e experimentam dificuldades nos seus contactos com a população maioritária, as autoridades locais e as forças da ordem. O acesso à educação, aos serviços públicos, à habitação e a possibilidade de exercer uma actividade económica continuam problemáticos para estas comunidades. Nota-se que a polícia, os procuradores e os juizes manifestam uma falta de sensibilização para o problema do racismo. O processo por discriminação racial previsto na Lei nº 18/2004 sofre de sérios problemas de funcionamento. Verificam-se alegações de discriminação racial directa e indirecta nos domínios do emprego, habitação, cuidados de saúde e acesso aos bens e serviços, afectando particularmente as pessoas de raça negra e os ciganos. Há também alegações de comportamento discriminatório por parte das forças da ordem. No que respeita à imigração, apesar dos esforços do SEF para melhorar a situação, continuam a ser necessários progressos quer na gestão dos atrasos e do acolhimento por parte do SEF, quer na aplicação do processo de concessão de um estatuto jurídico aos não nacionais a viver em Portugal. Ainda existem, aparentemente, muitos imigrantes em situação irregular no país. Estas pessoas são particularmente vulneráveis à exploração face a empregadores pouco escrupulosos. E alguns imigrantes ainda sentem dificuldades de integração. Estereótipos racistas e preconceitos raciais persistem no seio de uma parte da população e são por vezes transmitidos pelos meios de comunicação, especialmente no caso dos ciganos, imigrantes, judeus e minorias visíveis em Portugal.

Neste relatório, a ECRI recomenda às autoridades portuguesas que tomem medidas suplementares em certo número de domínios. Recomenda o reforço da formação sobre questões de racismo e discriminação racial para os operadores judiciais. Pede que se melhore o processo por discriminação racial previsto na Lei nº 18/2004. A ECRI recomenda a sensibilização do grande público para a necessidade de lutar contra o racismo e a intolerância e para os benefícios de uma sociedade multicultural. Pede às autoridades portuguesas que prossigam os seus esforços tomando medidas de regularização e de integração dos imigrantes. Recomenda medidas adicionais para pôr termo a comportamentos repreensíveis por parte das forças da ordem para com os grupos minoritários. Enfim, a ECRI solicita às autoridades portuguesas que adoptem uma estratégia nacional para lutar contra a exclusão social dos ciganos, melhorando a sua situação em áreas como a habitação, educação e acesso aos serviços públicos.



## **Relatório Anual 2006 do EUMC – Resumo para os meios de comunicação social**

Foram fornecidas traduções do presente resumo em todas as línguas da União Europeia para fins informativos. A versão inglesa é a que faz fé.

O relatório Anual de 2006 do EUMC incide sobre os desenvolvimentos ocorridos em 2005 no respeitante a fenómenos racistas e xenófobos nos 25 Estados-Membros da União Europeia, e respectivas respostas.<sup>1</sup>

O Relatório Anual é composto por cinco áreas fundamentais – violência e crimes racistas, emprego, educação, habitação e legislação. Ao longo do relatório, vários exemplos especialmente seleccionados de "boas práticas" dos 25 Estados-Membros são mencionados. Um tema que sobressai ao longo do relatório é o da persistente inexistência de dados adequados, necessários para avaliar os problemas e políticas.

### **Inadequação dos dados oficiais de justiça penal sobre a violência racista**

Ainda é difícil aferir a verdadeira dimensão e natureza da violência e dos crimes racistas devido à ausência ou à ineficácia da recolha de dados oficiais em vários Estados-Membros. Alguns deles não possuem mecanismos de recolha de dados oficiais da justiça penal que registem e divulguem publicamente as informações sobre a violência e os crimes racistas – um indício de que o problema do racismo continua a ser negligenciado e insuficientemente notificado. Devido às lacunas na recolha de dados, não é possível comparar as taxas de criminalidade racista dos diversos Estados-Membros.

No período de 2004-2005 não existiam dados oficiais disponíveis sobre a violência e os crimes racistas em relação a cinco Estados-Membros: Grécia, Espanha, Itália, Chipre e Malta. Apenas dois Estados-Membros, o Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) e a Finlândia, foram classificados como tendo mecanismos eficientes de recolha de dados, que também podem fornecer informações detalhadas sobre as características das vítimas. O mapa seguinte apresenta uma panorâmica sucinta das práticas de recolha de dados oficiais da justiça penal em cada um dos Estados-Membros.

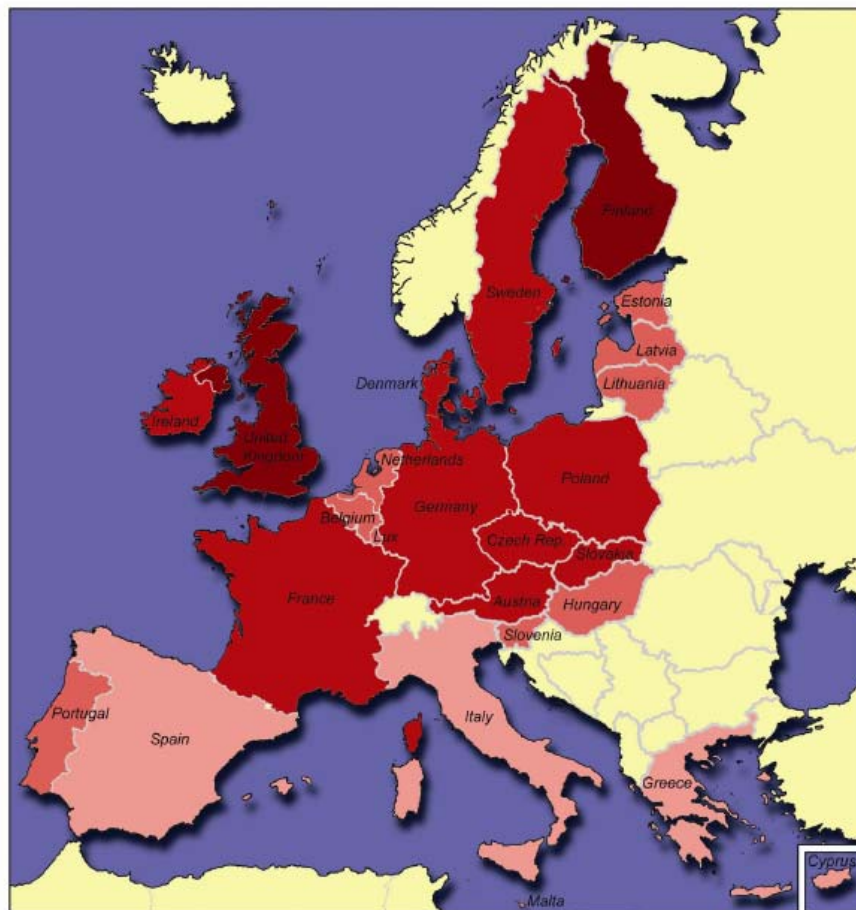
Devido às insuficiências na recolha de dados oficiais, são as ONG que suprem o défice de conhecimentos acerca dos grupos de vítimas mais vulneráveis. Segundo as organizações não governamentais, em 2004-2005, os requerentes de asilo, os refugiados e imigrantes foram vítimas de violência racista, chegando até, por vezes, a sofrer maus-tratos infligidos por funcionários

<sup>1</sup> O relatório é compilado com base nas informações enviadas ao EUMC pelos seus pontos focais nacionais (PFN) nos Estados Membros da União Europeia. Os PFN são os parceiros contratuais do EUMC, nos quais se incluem organizações não governamentais (ONG) anti-racistas, organismos nacionais especializados no domínio da igualdade de tratamento, institutos dos direitos humanos e centros universitários de investigação sobre questões relativas às migrações. O EUMC apresenta o seu relatório anual ao Parlamento Europeu, enviando-o também ao Conselho e à Comissão Europeia. As conclusões do relatório são igualmente disponibilizadas aos Estados-Membros da UE.



públicos. De acordo com as informações comunicadas, os Roma são particularmente vulneráveis à violência racista, nomeadamente de agentes policiais. Em alguns países, as ONG registaram um número crescente de ataques físicos e agressões verbais contra os muçulmanos. Os judeus continuam a ser alvo de incidentes anti-semitas, que tendem a estar bem documentados.

#### **Dados oficiais da justiça penal sobre a violência racista**



Austria	Áustria
Belgium	Bélgica
Czech Rep.	República Checa
Cyprus	Chipre
Denmark	Dinamarca
Estonia	Estónia
Finland	Finlândia
France	França
Germany	Alemanha
Greece	Grécia
Hungary	Hungria
Ireland	Irlanda
Italy	Itália
Latvia	Letónia

Lithuania	<i>Lituânia</i>
Lux.	<i>Luxemburgo</i>
Malta	<i>Malta</i>
Netherlands	<i>Países Baixos</i>
Poland	<i>Polónia</i>
Portugal	<i>Portugal</i>
Slovakia	<i>Eslováquia</i>
Slovenia	<i>Eslovénia</i>
Spain	<i>Espanha</i>
Sweden	<i>Suécia</i>
United Kingdom	<i>Reino Unido</i>

Copyright: EUMC

Sem dados oficiais disponíveis	Limitados	Bons	Exaustivos
Não há dados oficiais disponíveis para o período de 2004-2005	Comunicação limitada de informações sobre as investigações e processos judiciais (ou incidência na discriminação em geral*)	Existe um sistema de registo dos incidentes/crimes, e/ou o sistema incide nos crimes motivados pelo ódio e o extremismo de direita	Extensa recolha de dados, com informações detalhadas sobre as características das vítimas, o local onde foram vitimadas, etc.
<i>Chipre Grécia Itália Malta Espanha</i>	<i>Bélgica* Estónia Hungria Letónia Lituânia Luxemburgo* Países Baixos* Portugal Eslovénia</i>	<i>Austria República Checa Dinamarca França Alemanha Irlanda Polónia Eslováquia Suécia</i>	<i>Finlândia Reino Unido</i>

### Reconhecimento das desigualdades no emprego

Um dos indicadores mais comuns de desigualdade no mercado de trabalho é a taxa de desemprego dos imigrantes e/ou minorias. Em 2005, foi comunicado que as taxas de desemprego desses grupos na Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Letónia e Finlândia eram, todas elas, significativamente mais elevadas do que as da maioria da população.

Embora continue a existir um grave problema de discriminação no emprego, vários progressos constatados em 2005 sugerem que os responsáveis políticos de vários Estados-Membros estão a ficar mais sensibilizados para a discriminação no emprego e a necessidade de tomar medidas a esse respeito. Esta situação originou novas iniciativas centradas na recolha de estatísticas oficiais e no financiamento de estudos mais aprofundados, podendo considerar-se que isso reflecte um reconhecimento oficial crescente da necessidade de prestar atenção ao problema da discriminação no emprego.

### **Discriminação racial no mercado da habitação**

A situação habitacional dos imigrantes e das minorias étnicas suscita grande preocupação em todos os Estados-Membros da União Europeia. Em vários deles, as minorias, os imigrantes, os requerentes de asilo e os Roma vivem em casas mais pobres e precárias do que a média nacional. Concomitantemente, estão mais expostos à discriminação no mercado da habitação do que a população autóctone. Os requerentes de asilo a quem não foi reconhecido esse direito e os imigrantes mais idosos contribuem para a percentagem crescente dos sem-abrigo de nacionalidade estrangeira.

Embora os dados sobre a discriminação no sector da habitação ainda escasseiem, verifica-se que o teste de discriminação (usualmente designado por teste situacional) é cada vez mais utilizado no sentido de mostrar que as agências imobiliárias e os senhorios tratam os imigrantes de maneira desigual. Em alguns Estados-Membros (por exemplo, Espanha, Itália, França) foi possível encontrar anúncios em que os estrangeiros são explicitamente rejeitados, apesar de isso ser considerado ilegal em todos os Estados-Membros da UE. Na Bélgica, registaram-se incidentes de recusa de arrendamento por parte de senhorios a pessoas de nome estrangeiro, tendo a discriminação no acesso à habitação sido igualmente identificada na Dinamarca, na França, na Itália e na Finlândia.

Há um reconhecimento crescente do papel que a habitação representa na integração dos imigrantes e das minorias étnicas, e em vários Estados-Membros estão em curso iniciativas inovadoras de combate à exclusão neste domínio.

### **Segregação e discriminação na educação**

A segregação parcial ou mesmo total na educação continua a ser comum em algumas regiões da União Europeia. A diferença entre os níveis de escolaridade dos diversos grupos étnicos/nacionais tem-se mantido significativamente elevada, sendo alguns grupos de minorias particularmente vulneráveis ao insucesso escolar. A situação dos alunos Roma, em especial, continua a exigir atenção redobrada.

Em 2004-2005 entre os casos de discriminação comunicados ao EUMC incluíam-se incidentes como o comportamento racista ou anti-semita dos professores ou dos estudantes (por exemplo, Bélgica, Alemanha, França, Irlanda, Países Baixos, Áustria, Suécia, Reino Unido), escolas que não asseguram estágios profissionais para estudantes das minorias étnicas (por exemplo, Países Baixos), crianças proibidas de falar a língua materna, na escola, com outros alunos (por exemplo, Dinamarca, Alemanha, Áustria), e o conteúdo discriminatório dos manuais escolares (por exemplo, Chipre, Hungria), bem como a segregação das crianças Roma do sistema de ensino normal (por exemplo, República Checa, Eslováquia, Hungria).

O problema da desigualdade no sector da educação torna-se ainda mais complexo devido à inexistência de um registo sistemático dos incidentes racistas e discriminatórios nesta área, bem como de dados sobre o nível de escolaridade dos diversos grupos étnicos/nacionais na maioria dos Estados-Membros.

### **Desigual transposição da Directiva relativa à igualdade racial**

Vários Estados-Membros atrasaram-se na transposição das duas directivas comunitárias contra a discriminação. Os debates políticos realizados em alguns deles revelaram divergências a respeito dessa transposição.

Em 2005, o Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias (TJCE) deliberou que a Finlândia, o Luxemburgo, a Alemanha e a Áustria não tinham adoptado todas as leis, regulamentos e disposições administrativas necessários para dar cumprimento à Directiva relativa à igualdade racial (2000/43/CE) antes da data de transposição. O TJCE deliberou também que o Luxemburgo não transpusera a Directiva relativa à igualdade no emprego (2000/78/EC) dentro do prazo fixado (os dez Estados-Membros mais recentes podiam transpô-las em data posterior). Também se verificaram problemas no tocante à disponibilidade de um órgão especializado para a promoção da igualdade de tratamento nos termos da Directiva relativa à igualdade racial.

Para saber em que fase está o processo de transposição em cada Estado-Membro, consulte o sítio Web da Comissão Europeia:

[http://ec.europa.eu/employment\\_social/fundamental\\_rights/legis/lgdirect\\_en.htm](http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/legis/lgdirect_en.htm)

### **Pareceres do EUMC: Propostas de acção contra o racismo**

O Relatório Anual enumera várias iniciativas e medidas políticas que os governos e instituições da União Europeia deveriam adoptar para promover a igualdade, combater a discriminação racial e incentivar a melhoria das relações entre as comunidades nacionais e as suas minorias. O EUMC exorta os Estados-Membros a:

- Aplicarem integralmente a legislação comunitária contra a discriminação e a utilizarem todas as suas disposições, incluindo “medidas positivas” destinadas a garantir a plena igualdade na prática.
- Criarem sistemas e estruturas mais eficazes e completas de recolha de dados. Os governos da União Europeia e a Comissão Europeia devem promover a formação em matéria de recolha de dados sobre temas como o emprego, a educação, a habitação e a violência racista. Uma melhor recolha de dados auxiliará os Estados-Membros a desenvolverem políticas contra o racismo e a promoverem a mensagem de que este deve ser levado a sério.
- Avaliarem os aspectos não discriminatórios e o impacto da política e da prática governamentais em relação aos símbolos religiosos. Os Estados-Membros devem explicar claramente, e de uma forma que não leve à estigmatização das pessoas ou comunidades afectadas, os motivos dessa política e os seus benefícios para a sociedade. É necessário que os Estados-Membros garantam que tais políticas são coerentes com a legislação e os princípios de não discriminação e igualdade.
- Atribuírem maior importância a testes para avaliar a incidência de discriminação. Os Estados-Membros devem aderir ao programa de “teste de discriminação” da OIT e formar pessoas para que saibam aplicá-los em áreas de política fundamentais como o emprego e a actividade profissional, a educação, a habitação e o alojamento, os serviços de saúde e do acesso a bens e serviços.
- Desenvolverem e executarem planos de acção nacionais (PAN) circunstanciados de combate ao racismo e à discriminação. Os PAN devem conter uma componente de recolha de dados e monitorização e prestar particular atenção às seguintes áreas políticas fundamentais: não discriminação e igualdade; inclusão social; coesão da comunidade, integração; género; educação; emprego.

**CARTA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA UNIÃO EUROPEIA**  
**(2000/C 364/01)**  
**PT 18.12.2000 Jornal Oficial das Comunidades Europeias C 364/1.**

**PROCLAMAÇÃO SOLENE**

O Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão proclamam solenemente, enquanto Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, o texto a seguir transcrito.

Feito em Nice, em sete de Dezembro de dois mil.

Pelo Parlamento Europeu

Pelo Conselho da União Europeia

Pela Comissão Europeia

**PREÂMBULO**

Os povos da Europa, estabelecendo entre si uma união cada vez mais estreita, decidiram partilhar um futuro de paz, assente em valores comuns.

Consciente do seu património espiritual e moral, a União baseia-se nos valores indivisíveis e universais da dignidade do ser humano, da liberdade, da igualdade e da solidariedade; assenta nos princípios da democracia e do Estado de direito. Ao instituir a cidadania da União e ao criar um espaço de liberdade, de segurança e de justiça, coloca o ser humano no cerne da sua acção.

A União contribui para a preservação e o desenvolvimento destes valores comuns, no respeito pela diversidade das culturas e das tradições dos povos da Europa, bem como da identidade nacional dos Estados-Membros e da organização dos seus poderes públicos aos níveis nacional, regional e local; procura promover um desenvolvimento equilibrado e duradouro e assegura a livre circulação das pessoas, dos bens, dos serviços e dos capitais, bem como a liberdade de estabelecimento.

Para o efeito, é necessário, conferindo-lhes maior visibilidade por meio de uma Carta, reforçar a protecção dos direitos fundamentais, à luz da evolução da sociedade, do progresso social e da evolução científica e tecnológica.

A presente Carta reafirma, no respeito pelas atribuições e competências da Comunidade e da União e na observância do princípio da subsidiariedade, os direitos que decorrem, nomeadamente, das tradições constitucionais e das obrigações internacionais comuns aos Estados-Membros, do Tratado da União Europeia e dos Tratados comunitários, da Convenção europeia para a protecção dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, das Cartas Sociais aprovadas pela Comunidade e pelo Conselho da Europa, bem como da jurisprudência do Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias e do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem.

O gozo destes direitos implica responsabilidades e deveres, tanto para com as outras pessoas individualmente consideradas, como para com a comunidade humana e as gerações futuras.

Assim sendo, a União reconhece os direitos, liberdades e princípios a seguir enunciados.



## **Capítulo I**

### **DIGNIDADE**

#### **Artigo 1º**

##### **Dignidade do ser humano**

A dignidade do ser humano é inviolável. Deve ser respeitada e protegida.

#### **Artigo 2º**

##### **Direito à vida**

1. Todas as pessoas têm direito à vida.
2. Ninguém pode ser condenado à pena de morte, nem executado.

#### **Artigo 3º**

##### **Direito à integridade do ser humano**

1. Todas as pessoas têm direito ao respeito pela sua integridade física e mental.
2. No domínio da medicina e da biologia, devem ser respeitados, designadamente:
  - o consentimento livre e esclarecido da pessoa, nos termos da lei,
  - a proibição das práticas eugénicas, nomeadamente das que têm por finalidade a selecção das pessoas,
  - a proibição de transformar o corpo humano ou as suas partes, enquanto tais, numa fonte de lucro,
  - a proibição da clonagem reprodutiva dos seres humanos.

#### **Artigo 4º**

##### **Proibição da tortura e dos tratos ou penas desumanos ou degradantes**

Ninguém pode ser submetido a tortura, nem a tratos ou penas desumanos ou degradantes.

#### **Artigo 5º**

##### **Proibição da escravidão e do trabalho forçado**

1. Ninguém pode ser sujeito a escravidão nem a servidão.
2. Ninguém pode ser constrangido a realizar trabalho forçado ou obrigatório.
3. É proibido o tráfico de seres humanos.

## **CAPÍTULO II**

### **LIBERDADES**

#### **Artigo 6º**

##### **Direito à liberdade e à segurança**

Todas as pessoas têm direito à liberdade e à segurança.

#### **Artigo 7º**

##### **Respeito pela vida privada e familiar**

Todas as pessoas têm direito ao respeito pela sua vida privada e familiar, pelo seu domicílio e pelas suas comunicações.

#### **Artigo 8º**

##### **Protecção de dados pessoais**

1. Todas as pessoas têm direito à protecção dos dados de carácter pessoal que lhes digam respeito.
2. Esses dados devem ser objecto de um tratamento leal, para fins específicos e com o consentimento da pessoa interessada ou com outro fundamento legítimo previsto por lei. Todas as pessoas têm o direito de aceder aos dados coligidos que lhes digam respeito e de obter a respectiva rectificação.
3. O cumprimento destas regras fica sujeito a fiscalização por parte de uma autoridade independente.

#### **Artigo 9º**

##### **Direito de contrair casamento e de constituir família**

O direito de contrair casamento e o direito de constituir família são garantidos pelas legislações nacionais que regem o respectivo exercício.

#### **Artigo 10º**

##### **Liberdade de pensamento, de consciência e de religião**

1. Todas as pessoas têm direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, bem como a liberdade de manifestar a sua religião ou a sua convicção, individual ou colectivamente, em público ou em privado, através do culto, do ensino, de práticas e da celebração de ritos.
2. O direito à objecção de consciência é reconhecido pelas legislações nacionais que regem o respectivo exercício.

#### **Artigo 11º**

##### **Liberdade de expressão e de informação**

1. Todas as pessoas têm direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de opinião e a liberdade de receber e de transmitir informações ou ideias, sem que possa haver ingerência de quaisquer poderes públicos e sem consideração de fronteiras.
2. São respeitados a liberdade e o pluralismo dos meios de comunicação social.

#### **Artigo 12º**

##### **Liberdade de reunião e de associação**

1. Todas as pessoas têm direito à liberdade de reunião pacífica e à liberdade de associação a todos os níveis, nomeadamente nos domínios político, sindical e cívico, o que implica o direito de, com outrem, fundarem sindicatos e de neles se filiarem para a defesa dos seus interesses.
2. Os partidos políticos ao nível da União contribuem para a expressão da vontade política dos cidadãos da União.

#### **Artigo 13º**

##### **Liberdade das artes e das ciências**

As artes e a investigação científica são livres. É respeitada a liberdade académica.

#### **Artigo 14º**

##### **Direito à educação**

1. Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.
2. Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.
3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respectivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas.

#### **Artigo 15º**

##### **Liberdade profissional e direito de trabalhar**

1. Todas as pessoas têm o direito de trabalhar e de exercer uma profissão livremente escolhida ou aceite.
2. Todos os cidadãos da União têm a liberdade de procurar emprego, de trabalhar, de se estabelecer ou de prestar serviços em qualquer Estado-Membro.
3. Os nacionais de países terceiros que sejam autorizados a trabalhar no território dos Estados-Membros têm direito a condições de trabalho equivalentes àsquelas de que beneficiam os cidadãos da União.

#### **Artigo 16º**

##### **Liberdade de empresa**

É reconhecida a liberdade de empresa, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais.

#### **Artigo 17º**

##### **Direito de propriedade**

1. Todas as pessoas têm o direito de fruir da propriedade dos seus bens legalmente adquiridos, de os utilizar, de dispor deles e de os transmitir em vida ou por morte. Ninguém pode ser privado da sua propriedade, excepto por razões de utilidade pública, nos casos e condições previstos por lei e mediante justa indemnização pela respectiva perda, em tempo útil. A utilização dos bens pode ser regulamentada por lei na medida do necessário ao interesse geral.
2. É protegida a propriedade intelectual.

#### **Artigo 18º**

##### **Direito de asilo**

É garantido o direito de asilo, no quadro da Convenção de Genebra de 28 de Julho de 1951 e do Protocolo de 31 de Janeiro de 1967, relativos ao estatuto dos refugiados, e nos termos do Tratado que institui a Comunidade Europeia.

#### **Artigo 19º**

##### **Protecção em caso de afastamento, expulsão ou extradição**

1. São proibidas as expulsões colectivas.
2. Ninguém pode ser afastado, expulso ou extraditado para um Estado onde corra sério risco de ser sujeito a pena de morte, a tortura ou a outros tratos ou penas desumanos ou degradantes.

### **CAPÍTULO III IGUALDADE**

#### **Artigo 20º**

##### **Igualdade perante a lei**

Todas as pessoas são iguais perante a lei.

#### **Artigo 21º**

##### **Não discriminação**

1. É proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual.

2. No âmbito de aplicação do Tratado que institui a Comunidade Europeia e do Tratado da União Europeia, e sem prejuízo das disposições especiais destes Tratados, é proibida toda a discriminação em razão da nacionalidade.

#### **Artigo 22º**

##### **Diversidade cultural, religiosa e linguística**

A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística.

#### **Artigo 23º**

##### **Igualdade entre homens e mulheres**

Deve ser garantida a igualdade entre homens e mulheres em todos os domínios, incluindo em matéria de emprego, trabalho e remuneração.

O princípio da igualdade não obsta a que se mantenham ou adoptem medidas que prevejam regalias específicas a favor do sexo sub-representado.

#### **Artigo 24º**

##### **Direitos das crianças**

1. As crianças têm direito à protecção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar. Podem exprimir livremente a sua opinião, que será tomada em consideração nos assuntos que lhes digam respeito, em função da sua idade e maturidade.

2. Todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, terão primordialmente em conta o interesse superior da criança.

3. Todas as crianças têm o direito de manter regularmente relações pessoais e contactos directos com ambos os progenitores, excepto se isso for contrário aos seus interesses.

#### **Artigo 25º**

##### **Direitos das pessoas idosas**

A União reconhece e respeita o direito das pessoas idosas a uma existência condigna e independente e à sua participação na vida social e cultural.

#### **Artigo 26º**

##### **Integração das pessoas com deficiência**

A União reconhece e respeita o direito das pessoas com deficiência a beneficiarem de medidas destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração social e profissional e a sua participação na vida da comunidade.

#### **CAPÍTULO IV SOLIDARIEDADE**

##### **Artigo 27º**

###### **Direito à informação e à consulta dos trabalhadores na empresa**

Deve ser garantida aos níveis apropriados, aos trabalhadores ou aos seus representantes, a informação e consulta, em tempo útil, nos casos e nas condições previstos pelo direito comunitário e pelas legislações e práticas nacionais.

##### **Artigo 28º**

###### **Direito de negociação e de acção colectiva**

Os trabalhadores e as entidades patronais, ou as respectivas organizações, têm, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais, o direito de negociar e de celebrar convenções colectivas, aos níveis apropriados, bem como de recorrer, em caso de conflito de interesses, a acções colectivas para a defesa dos seus interesses, incluindo a greve.

##### **Artigo 29º**

###### **Direito de acesso aos serviços de emprego**

Todas as pessoas têm direito de acesso gratuito a um serviço de emprego.

##### **Artigo 30º**

###### **Protecção em caso de despedimento sem justa causa**

Todos os trabalhadores têm direito a protecção contra os despedimentos sem justa causa, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais.

##### **Artigo 31º**

###### **Condições de trabalho justas e equitativas**

1. Todos os trabalhadores têm direito a condições de trabalho saudáveis, seguras e dignas.
2. Todos os trabalhadores têm direito a uma limitação da duração máxima do trabalho e a períodos de descanso diário e semanal, bem como a um período anual de férias pagas.

##### **Artigo 32º**

###### **Proibição do trabalho infantil e protecção dos jovens no trabalho**

É proibido o trabalho infantil. A idade mínima de admissão ao trabalho não pode ser inferior à idade em que cessa a escolaridade obrigatória, sem prejuízo de disposições mais favoráveis aos jovens e salvo derrogações bem delimitadas.

Os jovens admitidos ao trabalho devem beneficiar de condições de trabalho adaptadas à sua idade e de uma protecção contra a exploração económica e contra todas as actividades susceptíveis de prejudicar a sua segurança,

saúde ou desenvolvimento físico, mental, moral ou social, ou ainda de pôr em causa a sua educação.

#### **Artigo 33º**

##### **Vida familiar e vida profissional**

1. É assegurada a protecção da família nos planos jurídico, económico e social.
2. A fim de poderem conciliar a vida familiar e a vida profissional, todas as pessoas têm direito a protecção contra o despedimento por motivos ligados à maternidade, bem como a uma licença por maternidade paga e a uma licença parental pelo nascimento ou adopção de um filho.

#### **Artigo 34º**

##### **Segurança social e assistência social**

1. A União reconhece e respeita o direito de acesso às prestações de segurança social e aos serviços sociais que concedem protecção em casos como a maternidade, doença, acidentes de trabalho, dependência ou velhice, bem como em caso de perda de emprego, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais.
2. Todas as pessoas que residam e que se desloquem legalmente no interior da União têm direito às prestações de segurança social e às regalias sociais nos termos do direito comunitário e das legislações e práticas nacionais.
3. A fim de lutar contra a exclusão social e a pobreza, a União reconhece e respeita o direito a uma assistência social e a uma ajuda à habitação destinadas a assegurar uma existência condigna a todos aqueles que não disponham de recursos suficientes, de acordo com o direito comunitário e as legislações e práticas nacionais.

#### **Artigo 35º**

##### **Protecção da saúde**

Todas as pessoas têm o direito de aceder à prevenção em matéria de saúde e de beneficiar de cuidados médicos, de acordo com as legislações e práticas nacionais. Na definição e execução de todas as políticas e acções da União, será assegurado um elevado nível de protecção da saúde humana.

#### **Artigo 36º**

##### **Acesso a serviços de interesse económico geral**

A União reconhece e respeita o acesso a serviços de interesse económico geral tal como previsto nas legislações e práticas nacionais, de acordo com o Tratado que institui a Comunidade Europeia, a fim de promover a coesão social e territorial da União.

#### **Artigo 37º**

##### **Protecção do ambiente**

Todas as políticas da União devem integrar um elevado nível de protecção do ambiente e a melhoria da sua qualidade, e assegurar-las de acordo com o princípio do desenvolvimento sustentável.

#### **Artigo 38º**

##### **Defesa dos consumidores**

As políticas da União devem assegurar um elevado nível de defesa dos consumidores.

## **CAPÍTULO V CIDADANIA**

### **Artigo 39º**

**Direito de eleger e de ser eleito nas eleições para o Parlamento Europeu**

1. Todos os cidadãos da União gozam do direito de eleger e de ser eleitos para o Parlamento Europeu no Estado-Membro de residência, nas mesmas condições que os nacionais desse Estado.

2. Os membros do Parlamento Europeu são eleitos por sufrágio universal directo, livre e secreto.

### **Artigo 40º**

**Direito de eleger e de ser eleito nas eleições municipais**

Todos os cidadãos da União gozam do direito de eleger e de ser eleitos nas eleições municipais do Estado-Membro de residência, nas mesmas condições que os nacionais desse Estado.

### **Artigo 41º**

**Direito a uma boa administração**

1. Todas as pessoas têm direito a que os seus assuntos sejam tratados pelas instituições e órgãos da União de forma imparcial, equitativa e num prazo razoável.

2. Este direito compreende, nomeadamente:

- o direito de qualquer pessoa a ser ouvida antes de a seu respeito ser tomada qualquer medida individual que a afecte desfavoravelmente,
- o direito de qualquer pessoa a ter acesso aos processos que se lhe refiram, no respeito dos legítimos interesses da confidencialidade e do segredo profissional e comercial,
- a obrigação, por parte da administração, de fundamentar as suas decisões.

3. Todas as pessoas têm direito à reparação, por parte da Comunidade, dos danos causados pelas suas instituições ou pelos seus agentes no exercício das respectivas funções, de acordo com os princípios gerais comuns às legislações dos Estados-Membros.

4. Todas as pessoas têm a possibilidade de se dirigir às instituições da União numa das línguas oficiais dos Tratados, devendo obter uma resposta na mesma língua.

### **Artigo 42º**

**Direito de acesso aos documentos**

Qualquer cidadão da União, bem como qualquer pessoa singular ou colectiva com residência ou sede social num Estado-Membro, tem direito de acesso aos documentos do Parlamento Europeu, do Conselho e da Comissão.

### **Artigo 43º**

**Provedor de Justiça**

Qualquer cidadão da União, bem como qualquer pessoa singular ou colectiva com residência ou sede social num Estado-Membro, tem o direito de apresentar petições ao Provedor de Justiça da União, respeitantes a casos de má administração na actuação das instituições ou órgãos comunitários, com excepção do Tribunal de Justiça e do Tribunal de Primeira Instância no exercício das respectivas funções jurisdicionais.

#### **Artigo 44º**

##### **Direito de petição**

Qualquer cidadão da União, bem como qualquer pessoa singular ou colectiva com residência ou sede social num Estado-Membro, goza do direito de petição ao Parlamento Europeu.

#### **Artigo 45º**

##### **Liberdade de circulação e de permanência**

1. Qualquer cidadão da União goza do direito de circular e permanecer livremente no território dos Estados-Membros.
2. Pode ser concedida a liberdade de circulação e de permanência, de acordo com as disposições do Tratado que institui a Comunidade Europeia, aos nacionais de países terceiros que residam legalmente no território de um Estado-Membro.

#### **Artigo 46º**

##### **Protecção diplomática e consular**

Todos os cidadãos da União beneficiam, no território de países terceiros em que o Estado-Membro de que são nacionais não se encontre representado, de protecção por parte das autoridades diplomáticas e consulares de qualquer Estado-Membro, nas mesmas condições que os nacionais desse Estado.

### **CAPÍTULO VI JUSTIÇA**

#### **Artigo 47º**

##### **Direito à acção e a um tribunal imparcial**

Toda a pessoa cujos direitos e liberdades garantidos pelo direito da União tenham sido violados tem direito a uma acção perante um tribunal. Toda a pessoa tem direito a que a sua causa seja julgada de forma equitativa, publicamente e num prazo razoável, por um tribunal independente e imparcial, previamente estabelecido por lei. Toda a pessoa tem a possibilidade de se fazer aconselhar, defender e representar em juízo.

É concedida assistência judiciária a quem não disponha de recursos suficientes, na medida em que essa assistência seja necessária para garantir a efectividade do acesso à justiça.

#### **Artigo 48º**

##### **Presunção de inocência e direitos de defesa**

1. Todo o arguido se presume inocente enquanto não tiver sido legalmente provada a sua culpa.
2. É garantido a todo o arguido o respeito dos direitos de defesa.



#### **Artigo 49º**

##### **Princípios da legalidade e da proporcionalidade dos delitos e das penas**

1. Ninguém pode ser condenado por uma acção ou por uma omissão que no momento da sua prática não constituía infracção perante o direito nacional ou o direito internacional. Do mesmo modo, não pode ser imposta uma pena mais grave do que a aplicável no momento em que a infracção foi praticada. Se, posteriormente à infracção, a lei previr uma pena mais leve, deve ser essa a pena aplicada.
2. O presente artigo não prejudica a sentença ou a pena a que tenha sido condenada uma pessoa por uma acção ou por uma omissão que no momento da sua prática constituía crime segundo os princípios gerais reconhecidos por todas as nações.
3. As penas não devem ser desproporcionadas em relação à infracção.

#### **Artigo 50º**

Direito a não ser julgado ou punido penalmente mais do que uma vez pelo mesmo delito

Ninguém pode ser julgado ou punido penalmente por um delito do qual já tenha sido absolvido ou pelo qual já tenha sido condenado na União por sentença transitada em julgado, nos termos da lei.

### **CAPÍTULO VII**

#### **DISPOSIÇÕES GERAIS**

#### **Artigo 51º**

##### **Âmbito de aplicação**

1. As disposições da presente Carta têm por destinatários as instituições e órgãos da União, na observância do princípio da subsidiariedade, bem como os Estados-Membros, apenas quando apliquem o direito da União. Assim sendo, devem respeitar os direitos, observar os princípios e promover a sua aplicação, de acordo com as respectivas competências.
2. A presente Carta não cria quaisquer novas atribuições ou competências para a Comunidade ou para a União, nem modifica as atribuições e competências definidas nos Tratados.

#### **Artigo 52º**

##### **Âmbito dos direitos garantidos**

1. Qualquer restrição ao exercício dos direitos e liberdades reconhecidos pela presente Carta deve ser prevista por lei e respeitar o conteúdo essencial desses direitos e liberdades. Na observância do princípio da proporcionalidade, essas restrições só podem ser introduzidas se forem necessárias e corresponderem efectivamente a objectivos de interesse geral reconhecidos pela União, ou à necessidade de protecção dos direitos e liberdades de terceiros.
2. Os direitos reconhecidos pela presente Carta, que se baseiem nos Tratados comunitários ou no Tratado da União Europeia, são exercidos de acordo com as condições e limites por estes definidos.
3. Na medida em que a presente Carta contenha direitos correspondentes aos direitos garantidos pela Convenção europeia para a protecção dos

direitos do Homem e das liberdades fundamentais, o sentido e o âmbito desses direitos são iguais aos conferidos por essa convenção, a não ser que a presente Carta garanta uma protecção mais extensa ou mais ampla. Esta disposição não obsta a que o direito da União confira uma protecção mais ampla.

#### **Artigo 53º**

##### **Nível de protecção**

Nenhuma disposição da presente Carta deve ser interpretada no sentido de restringir ou lesar os direitos do Homem e as liberdades fundamentais reconhecidos, nos respectivos âmbitos de aplicação, pelo direito da União, o direito internacional e as convenções internacionais em que são partes a União, a Comunidade ou todos os Estados-Membros, nomeadamente a Convenção europeia para a protecção dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, bem como pelas Constituições dos Estados-Membros.

#### **Artigo 54º**

##### **Proibição do abuso de direito**

Nenhuma disposição da presente Carta deve ser interpretada no sentido de implicar qualquer direito de exercer actividades ou praticar actos que visem a destruição dos direitos ou liberdades por ela reconhecidos, ou restrições maiores desses direitos e liberdades que as previstas na presente Carta.

**Quadro 1-** N.º de Imigrantes em Portugal por Nacionalidade (AP + AR – Autorizações de Permanência + Autorizações de Residência)

Nacionalidades	AP (2001-2004)	AR 2004
<b>EUROPA</b>	101 106	83 859
União europeia	0	74 542
Federação russa	7 053	1 158
República moldava	12 647	1 042
Roménia	10 944	1 211
<b>Ucrânia</b>	<b>64 730</b>	<b>1 497</b>
<b>ÁFRICA</b>	29 808	123 093
Angola	8 562	26 702
<b>Cabo verde</b>	<b>8 574</b>	<b>55 590</b>
Guiné - bissau	4 323	20 825
Moçambique	4 61	5 010
São Tomé e Príncipe	2 555	7 928
<b>AMÉRICA</b>	39 054	45 161
<b>Brasil</b>	<b>37 951</b>	<b>28 956</b>
Canadá	30	1 863
EUA	63	7 998
<b>ÁSIA</b>	13 724	12 410
<b>China</b>	<b>3 913</b>	<b>5 605</b>
Índia	3 389	1 699
Paquistão	2 854	1 358
<b>OCEÂNIA</b>	19	553
Apátridas	39	273
Desconhecidos	83	12
<b>Total</b>	<b>183 833</b>	<b>265 361</b>

Fonte: SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

**Quadro 2** - Autorizações de Permanência (2001-2004) + Autorizações de Residência (2004)

<b>Nacionalidade</b>	<b>2004</b>	<b>%</b>
<b>Brasil</b>	<b>66 907</b>	<b>14,9</b>
<b>Ucrânia</b>	<b>66 227</b>	<b>14,7</b>
<b>Cabo Verde</b>	<b>64 164</b>	<b>14,3</b>
Angola	35 264	7,9
Guiné-Bissau	25 148	5,6
República Moldava	13 689	3,0
Roménia	12 155	2,7
São Tomé e Príncipe	10 483	2,3
<b>China</b>	<b>9 518</b>	<b>2,1</b>
Federação Russa	8 211	1,8
Total Parcial	311 766	69,4
União Europeia	74 542	16,6
<b>Total Absoluto</b>	<b>449 194</b>	<b>100</b>

Fonte: SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

### Quadro 3 - POPULAÇÃO ESTRANGEIRA RESIDENTE EM PORTUGAL

População estrangeira residente em Portugal, por nacionalidade segundo o sexo

Nacionalidade	Sexo		
	Total	Homens	Mulheres
<b>Total</b>	<b>275906</b>	<b>148700</b>	<b>127206</b>
<b>Europa</b>	<b>88560</b>	<b>46254</b>	<b>42306</b>
<b>União Europeia</b>	<b>77653</b>	<b>40790</b>	<b>36863</b>
Alemanha	13571	7359	6212
Austria	730	394	336
Bélgica	2742	1409	1333
Chipre	4	3	1
Dinamarca	997	552	445
Eslovénia	34	15	19
Espanha	16383	8073	8310
Estónia	41	6	35
Finlândia	627	265	362
França	9602	5032	4570
Grécia	213	107	106
Hungria	230	76	154
Irlanda	680	333	347
Itália	4816	2903	1913
Letónia	50	10	40
Lituânia	81	28	53
Luxemburgo	129	78	51
Malta	9	2	7
Países Baixos	5640	3050	2590
Polónia	445	168	277
Reino Unido	18966	10081	8885
República Checa	119	33	86
República Eslovaca	48	20	28
Suécia	1496	793	703
<b>Outros da Europa</b>	<b>10907</b>	<b>5464</b>	<b>5443</b>
Albânia	39	27	12
Andorra	18	2	16
Antiga Rep. Jugoslava da Macedónia	27	19	8
Bielorússia	110	32	78
Bósnia-Herzegovina	119	38	81
Bulgária	830	503	327
Croácia	136	72	64
Ex-Checoslováquia	69	38	31
Ex-Jugoslávia	149	90	59
Ex-URSS	308	147	161
Islândia	61	25	36
Liechtenstein	5	4	1
Moldávia	1374	820	554
Mónaco	2	1	1
Noruega	721	408	313
Roménia	1556	789	767
Rússia	1335	465	870
Sérvia e Montenegro ( ex Rep. Fed. da Jugosl)	183	81	102
Suíça	1662	906	756
Turquia	133	82	51
Ucrânia	2070	915	1155

<b>Africa</b>	<b>125934</b>	<b>71394</b>	<b>54540</b>
Angola	27697	14954	12743
Cabo Verde	56433	31459	24974
Guiné-Bissau	21258	13997	7261
Moçambique	5074	2692	2382
São Tomé e Príncipe	8274	3957	4317
<b>Outros de Africa</b>	<b>7198</b>	<b>4335</b>	<b>2863</b>
Africa do Sul	2031	992	1039
Argélia	148	109	39
Benim	9	6	3
Botswana	10		10
Burkina Faso	3	2	1
Burundi	2	1	1
Camarões	53	33	20
Chade	1		1
Congo (República Democrática)	388	225	163
Congo (República)	107	71	36
Costa do Marfim	120	73	47
Egipto	128	110	18
Etiópia	18	3	15
Gabão	7	3	4
Gâmbia	15	9	6
Gana	84	58	26
Guiné	870	567	303
Guiné Equatorial	27	13	14
Jibouti	1		1
Lesoto	4	1	3
Libéria	39	36	3
Líbia	51	33	18
Madagáscar	14	2	12
Malawi	23	12	11
Mali	75	62	13
Marrocos	926	577	349
Maurícia	12	5	7
Mauritânia	38	28	10
Namíbia	7	1	6
Nigéria	175	105	70
Quênia	295	179	116
República Centro-Africana	4		4
Ruanda	30	15	15
Seicheles e Dependências	4	2	2
Senegal	819	613	206
Serra Leoa	103	79	24
Somália	1	1	
Suazilândia	16	8	8
Sudão	16	11	5
Tanzânia	326	176	150
Togo	31	24	7
Tunísia	71	49	22
Uganda	7	3	4
Zâmbia	10	8	2
Zimbabwe	79	30	49
<b>América do Norte</b>	<b>10108</b>	<b>5736</b>	<b>4372</b>
Canadá	1834	1108	726
EUA	8003	4524	3479
<b>Outros da América do Norte</b>	<b>271</b>	<b>104</b>	<b>167</b>
Bermudas	1	1	
México	270	103	167

<b>América Central e do Sul</b>	<b>37617</b>	<b>17649</b>	<b>19968</b>
Brasil	31546	14662	16884
Venezuela	3330	1801	1529
<b>Outros da América Central e do Sul</b>	<b>2741</b>	<b>1186</b>	<b>1555</b>
Argentina	582	311	271
Barbados	3	2	1
Bolívia	56	23	33
Chile	253	122	131
Colômbia	483	162	321
Costa Rica	17	8	9
Cuba	488	186	302
Dominica	2	1	1
Equador	240	103	137
Granada	1		1
Guatemala	30	14	16
Guiana	23	11	12
Haiti	4	3	1
Honduras	12	4	8
Jamaica	10	5	5
Nicarágua	7	2	5
Panamá	15	7	8
Paraguai	33	18	15
Peru	263	106	157
República Dominicana	69	18	51
Salvador	17	8	9
Santa Lúcia	2	1	1
São Vicente	1	1	
Suriname	5	5	
Trindade e Tobago	20	13	7
Uruguai	105	52	53
<b>Asia</b>	<b>12847</b>	<b>7206</b>	<b>5641</b>
Afganistão	5	3	2
Arábia Saudita	23	14	9
Arménia	24	12	12
Azerbaijão	3	2	1
Bangladesh	617	425	192
Barém	16	16	
Catar	2	1	1
Cazaquistão	60	13	47
China	5530	3113	2417
Coreia do Norte	19	9	10
Coreia do Sul	220	117	103
Emiratos Arabes Unidos	2	2	
Filipinas	384	85	299
Geórgia	29	21	8
Hong-Kong	297	150	147
Iémen	2	2	
Índia	1770	923	847
Indonésia	23	2	21
Irão	604	353	251
Iraque	151	93	58
Israel	127	81	46
Japão	864	492	372
Jordânia	87	53	34
Kuwait	18	10	8
Líbano	189	106	83
Macau	3		3
Malásia	46	26	20
Mongólia	2	2	
Myanmar	2		2
Nepal	42	25	17

Paquistão	1382	934	448
Quirziquistão	5	2	3
Singapura	44	14	30
Síria	84	48	36
Sri Lanka	21	10	11
Tailândia	104	26	78
Taiwan	5	2	3
Tajiquistão	1		1
Território Palestino Ocupado	12	8	4
Timor	2	2	
Turcomenistão	3		3
Usbequistão	12	4	8
Vietname	11	5	6
<b>Oceânia</b>	<b>556</b>	<b>301</b>	<b>255</b>
Austrália	488	258	230
Nova Zelândia	68	43	25
<b>Apátrida</b>	<b>273</b>	<b>152</b>	<b>121</b>
<b>Desconhecida</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>3</b>



**Quadro 4-** Distribuição dos alunos por escola do Agrupamento ( “ESCOLA A”)

Escolas	Nº de alunos	Nº Turmas	Nº de alunos com nacionalidade não portuguesa	Nº de alunos cujos Encarregados de Educação são cidadãos estrangeiros a residir em Portugal	Alunos carenciados	
					Escalão A	Escalão B
EB1 nº1	316	15	19	21	22	6
EB1 nº3	84	4	5	20	32	3
EB1 nº4	390	18	56	80	71	17
EB1 nº5	120	6	17	11	59	8
<b>EB2,3</b>	<b>1048</b>	<b>45</b>	<b>101</b>	<b>*</b>	202	51
Total	2 079	<b>88</b>	<b>198</b>	<b>132</b>	386	85

Fonte: População escolar do Agrupamento - dados fornecidos pela Direcção da escola (tratamento nosso)

\* Dados não facultados

**Quadro 5-** Meio versus Sexo

Meio		Feminino		Masculino		Total	
		F	%	F	%	F	%
Rural	Escola C	47	31,3	30	23,6	<b>77</b>	27,8
Urbano	Escolas A e B	103	68,7	97	76,4	<b>200</b>	72,2
Total		<b>150</b>	100,0	<b>127</b>	100,0	<b>277</b>	100,0

**Quadro 6 –** Meio versus Ano escolaridade

Meio		5º ano		9º ano		Total	
		F	%	F	%	F	%
Rural	Escola C	34	25,0	43	30,5	<b>77</b>	27,8
Urbano	Escolas A e B	102	75,0	98	69,5	<b>200</b>	72,2
Total		<b>136</b>	100,0	<b>141</b>	100,0	<b>277</b>	100,0

**Quadro 7-** Habilitações escolares da mãe por escola

Habilitações Escolares da Mãe	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Não sabe ler nem escrever	2	2,1	0	0,0	0	0,0	2	0,7
Sabe ler e escrever	1	1,0	0	0,0	3	3,9	4	1,4
1º Ciclo (4º Ano)	16	16,7	1	1,0	32	41,6	49	17,7
2º Ciclo (5º ano)	1	1,0	0	0,0	1	1,3	2	0,7
2º Ciclo (6º ano)	6	6,3	0	0,0	27	35,1	33	11,9
3º Ciclo (7º ano)	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
3º Ciclo (8º ano)	4	4,2	0	0,0	1	1,3	5	1,8
3º Ciclo (9º ano)	18	18,8	3	2,9	7	9,1	28	10,1
Ens. Sec. (10º ano)	2	2,1	0	0,0	0	0,0	2	0,7
Ens. Sec. (11º ano)	12	12,5	1	1,0	1	1,3	14	5,1
Ens. Sec. (12º ano)	19	19,8	8	7,7	4	5,2	31	11,2
Ensino Superior (bacharelato/licenciatura)	14	14,6	80	76,9	1	1,3	95	34,3
Pos Graduação	0	0,0	2	1,9	0	0,0	2	0,7
Mestrado	0	0,0	6	5,8	0	0,0	6	2,2
Doutoramento	0	0,0	1	1,0	0	0,0	1	0,4
N/R	0	0,0	2	1,9	0	0,0	2	0,7
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 8-** Habilitações escolares do pai por escola

Habilitações Escolares do Pai	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Não sabe ler nem escrever	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sabe ler e escrever	3	3,1	0	0,0	1	1,3	4	1,4
1º Ciclo (4º Ano)	17	17,7	0	0,0	48	62,3	65	23,5
2º Ciclo (5º ano)	3	3,1	0	0,0	1	1,3	4	1,4
2º Ciclo (6º ano)	7	7,3	0	0,0	21	27,3	28	10,1
3º Ciclo (7º ano)	2	2,1	0	0,0	1	1,3	3	1,1
3º Ciclo (8º ano)	6	6,3	0	0,0	0	0,0	6	2,2
3º Ciclo (9º ano)	16	16,7	1	1,0	3	3,9	20	7,2
Ens. Sec. (10º ano)	3	3,1	0	0,0	0	0,0	3	1,1
Ens. Sec. (11º ano)	2	2,1	2	1,9	1	1,3	5	1,8
Ens. Sec. (12º ano)	28	29,2	10	9,6	0	0,0	38	13,7
Ensino Superior (bacharelato/licenciatura)	9	9,4	85	81,7	1	1,3	95	34,3
Pos Graduação	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Mestrado	0	0,0	3	2,9	0	0,0	3	1,1
Doutoramento	0	0,0	2	1,9	0	0,0	2	0,7
N/R	0	0,0	1	1	0	0,0	1	0,4
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 9-** Habilitações escolares do Enc. Educação por escola

Habilitações Escolares do Enc. Educação	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Não sabe ler nem escrever	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sabe ler e escrever	1	1,0	0	0,0	2	2,6	3	1,1
1º Ciclo (4º Ano)	13	13,5	0	0,0	35	45,5	48	17,3
2º Ciclo (5º ano)	1	1,0	0	0,0	1	1,3	2	0,7
2º Ciclo (6º ano)	7	7,3	0	0,0	26	33,8	33	11,9
3º Ciclo (7º ano)	2	2,1	0	0,0	0	0,0	2	0,7
3º Ciclo (8º ano)	4	4,2	0	0,0	1	1,3	5	1,8
3º Ciclo (9º ano)	19	19,8	1	1,0	6	7,8	26	9,4
Ens. Sec. (10º ano)	3	3,1	0	0,0	0	0,0	3	1,1
Ens. Sec. (11º ano)	12	12,5	2	1,9	1	1,3	15	5,4
Ens. Sec. (12º ano)	19	19,8	8	7,7	4	5,2	31	11,2
Ensino Superior (bacharelato/licenciatura)	15	15,6	82	78,8	1	1,3	98	35,4
Pós-Graduação	0	0,0	2	1,9	0	0,0	2	0,7
Mestrado	0	0,0	6	5,8	0	0,0	6	2,2
Doutoramento	0	0,0	1	1,0	0	0,0	1	0,4
N/R	0	0,0	2	1,9	0	0,0	2	0,7
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 10 -** Nº pessoas do agregado familiar, por escola

Nº de pessoas que vivem contigo	Escola A		Escola A		Escola A		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
2	8	8,3	3	2,9	1	1,3	12	4,3
3	31	32,3	22	21,2	11	14,3	64	23,1
4	37	38,5	58	55,8	44	57,1	139	52,2
5	14	14,6	15	14,4	15	19,5	44	15,9
6	4	4,2	3	2,9	5	6,5	12	4,3
7	1	1,0	3	2,9	0	0,0	4	1,4
8	0	0,0	0	0,0	1	1,3	1	0,4
10	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 11-** Ocupação dos tempos livres

Actividades preferidas	“Escola A”	“Escola B”	“Escola C”	Total
	%	%	%	%
Brincar/estar com amigos	62,5	65,4	67,5	65,0
Jogar no Computador	37,5	39,4	36,4	37,9
Jogar playstation	34,4	34,6	15,6%	29,2
Ler	37,5	38,5	24,7	34,3
Ouvir música	69,8	55,8	71,4	65,0
Pesquisar na internet	30,2	28,8	28,6	29,2
Praticar Desporto	46,9	52,9	58,4	52,3
Ver Tv	62,5	63,5	74,0	66,1

**Quadro 12.1-**Tipos de ocupação dos tempos livres Brincar/estar com amigos

Brincar/estar com amigos	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	60	62,5	68	65,4	52	67,5	180	65,0
Não	36	37,5	36	34,6	25	32,5	97	35,0
Total	96	100,0	104	100,0	77	100,0	277	100,0

**Quadro 12.2-**Tipos de ocupação dos tempos livres Jogar no computador

Jogar no Computador	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	36	37,5	41	39,4	28	36,4	105	37,9
Não	60	62,5	63	60,6	49	63,6	172	62,1
Total	96	100,0	104	100,0	77	100,0	277	100,0

**Quadro 12.3-**Tipos de ocupação dos tempos livres Jogar playstation

Jogar playstation	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	33	34,4	36	34,6	12	15,6%	81	29,2
Não	63	65,6	68	65,4	65	84,4	196	70,8
Total	96	100,0	104	100,0	77	100,0	277	100,0

**Quadro 12.4-**Tipos de ocupação dos tempos livres Ler

Ler	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	36	37,5	40	38,5	19	24,7	95	34,3
Não	60	62,5	63	60,6	58	75,3	181	65,3
N/R	0		1	1,0	0		1	,4
Total	96	100,0	104	100,0	77	100,0	277	100,0

**Quadro 12.5-**Tipos de ocupação dos tempos livres ouvir música

Ouvir Música	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	67	69,8	58	55,8	55	71,4	180	65,0
Não	29	30,2	46	44,2	22	28,6	97	35,0
Total	96	100,0	104	100,0	77	100,0	277	100,0

**Quadro 12.6-**Tipos de ocupação dos tempos livres Pesquisa na internet

Pesquisar na Internet	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	29	30,2	30	28,8	22	28,6	81	29,2
Não	67	69,8	74	71,2	55	71,4	196	70,8
Total	96	100,0	104	100,0	77	100,0	277	100,0

**Quadro 12.7-**Tipos de ocupação dos tempos livres Praticar desporto

Praticar Desporto	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	45	46,9	55	52,9	45	58,4	145	52,3
Não	51	53,1	49	47,1	32	41,6	132	47,7
Total	96	100,0	104	100,0	77	100,0	277	100,0

**Quadro 12.8-**Tipos de ocupação dos tempos livres ouvir música

Ver Tv	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	60	62,5	66	63,5	57	74,0	183	66,1
Não	36	37,5	38	36,5	20	26,0	94	33,9
Total	96	100,0	104	100,0	77	100,0	277	100,0

**Quadro 12.9-Tipos de ocupação dos tempos livres Outra ocupação: Qual?**

Actividade	Escola			Total
	Escola A	Escola B	Escola C	
Andar mota	0	0	2	2
Bicicleta	0	0	1	1
Bombeiro	1	0	0	1
Cinema	0	1	0	1
Dançar	1	1	0	2
Desenhar	1	2	0	3
Escuteiros	0	1	0	1
Estuda	0	1	0	1
Estudar	1	1	0	2
Falar msn	1	0	0	1
Namorar	1	0	0	1
Patins	0	1	0	1
Piano	0	3	0	3
Equitação	0	1	0	1
Pintura	1	0	0	1
Skate	1	0	0	1
Teatro	1	0	0	1
<b>Total</b>	96	104	77	277

**Quadro 13 - Familiares no estrangeiro**

Tens familiares no estrangeiro?	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	57	59,4	48	46,2	61	79,2	166	59,9
Não	35	36,5	54	51,9	12	15,6	101	36,5
N/R	4	4,2	2	1,9	4	5,2	10	3,6
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 14- Amigos no estrangeiro**

Tens amigos no estrangeiro?	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	39	40,6	42	40,4	38	49,4	119	43,0
Não	53	55,2	54	51,9	34	44,26	141	50,9
N/R	4	4,2	8	7,79	5	6,5	17	6,1
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 15 - Nº de estrangeiros com quem falou**

		Nenhum		[1; 5]		[6;10]		[11;20]		>20		N/R		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Brasileiros	Escola A	4	4,2	54	56,3	15	15,6	11	11,5	11	11,5	1	1,0	96	100,0
	Escola B	13	12,5	46	44,2	16	15,4	11	10,6	18	17,3	0	0,0	104	100,0
	Escola C	24	31,2	38	49,4	6	7,8	2	2,6	7	9,1	0	0,0	77	100,0
	Total	41	14,8	138	49,8	37	13,4	24	8,7	36	13	1	0,4	277	100,0
Chineses	Escola A	37	38,5	39	40,6	10	10,4	6	6,3	2	2,1	2	2,1	96	100,0
	Escola B	39	37,5	47	45,2	11	10,6	3	2,9	4	3,8	0	0,0	104	100,0
	Escola C	34	44,2	32	41,6	8	10,4	0	0,0	3	3,9	0	0,0	77	100,0
	Total	110	39,7	118	42,6	29	10,5	9	3,2	9	3,2	2	0,7	277	100,0
Cabo-Verdianos	Escola A	16	16,7	35	36,5	15	15,6	13	13,5	15	15,6	2	2,1	96	100,0
	Escola B	56	53,8	30	28,8	12	11,5	3	2,9	3	2,9	0	0,0	104	100,0
	Escola C	68	88,3	8	10,4	0	0,0	0	0,0	1	1,3	0	0,0	77	100,0
	Total	140	50,5	73	26,4	27	9,7	16	5,8	19	6,9	2	0,7	277	100,0
Ucranianos	Escola A	31	32,3	42	43,8	12	12,5	9	9,4	0	0,0	2	2,1	96	100,0
	Escola B	50	48,1	43	41,3	6	5,8	2	1,9	3	2,9	0	0,0	104	100,0
	Escola C	6	7,8	52	67,5	11	14,3	3	3,9	5	6,5	0	0,0	77	100,0
	Total	87	31,4	137	49,5	29	10,5	14	5,1	8	2,9	2	0,7	277	100,0

**Quadro 16- Contacto habitual com estrangeiros**

Contacto habitual com estrangeiros	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	30	31,3	25	24,0	36	46,8	91	32,9
Não	57	59,4	72	69,2	34	44,2	163	58,8
N/R	9	9,4	7	6,7	7	9,1	23	8,3
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 17 - Visitas a países estrangeiros**

Visitaste algum país estrangeiro	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	53	55,2	84	80,8	37	48,1	174	62,8
Não	36	37,5	9	8,7	37	48,1	82	29,6
N/R	7	7,3	11	10,6	3	3,9	21	7,6
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 18 - Já viveu no estrangeiro**

Já viveste no estrangeiro?	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	6	6,3	4	3,8	14	18,2	24	8,7
Não	86	89,6	100	96,2	60	77,9	246	88,8
N/R	4	4,2	0	0,0	3	3,9	7	2,5
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100,0</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 19- Quanto tempo (viveu no estrangeiro)**

Nº de anos que viveu no estrangeiro	Escola A		Escola A		Escola A		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
0	90	93,8	100	96,6	62	80,5	252	91,0
1	1	1,0	2	1,9	3	3,9	6	2,2
2	0	0,0	1	1,0	0	0,0	1	0,4
3	0	0,0	0	0,0	4	5,2	4	1,4
4	0	0,0	0	0,0	1	1,3	1	0,4
5	2	2,1	1	1,0	0	0,0	3	1,1
6	0	0,0	0	0,0	2	2,6	2	0,7
7	1	1,0	0	0,0	2	2,6	3	1,1
8	0	0,0	0	0,0	1	1,3	1	0,4
10	0	0,0	0	0,0	1	1,3	1	0,4
13	0	0,0	0	0,0	1	1,3	1	0,4
N/R	2	2,1	0	0,0	0	0,0	2	0,7
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>	<b>4</b>	<b>100,0</b>	<b>15</b>	<b>100,0</b>	<b>25</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 20- País de maior interesse**

Visitaste-o?	País que maior interesse	Escola A	Escola B	Escola C	Total
Sim	Angola	1	0	0	1
	Brasil	1	6	0	7
	Cabo Verde	1	0	0	1
	Canadá	0	1	0	1
	Caraíbas	0	1	0	1
	<b>Espanha</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>
	E.U.A.	0	3	1	4
	<b>França</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>16</b>
	Holanda	1	0	0	1
	Inglaterra	1	5	0	6
	Itália	0	5	0	5
	México	1	0	0	1
	<b>Portugal</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
	S.Tomé Príncipe	0	1	0	1
	Suíça	1	0	0	1
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>38</b>	<b>14</b>	<b>65</b>



Visitaste-o?	País que maior interesse	Escola A	Escola B	Escola C	Total
Não	Alemanha	1	1	0	2
	Argentina	1	0	0	1
	Austrália	1	3	2	6
	Bélgica	1	0	0	1
	Bora Bora	1	0	0	1
	Botswana	0	0	1	1
	Brasil	13	7	14	34
	Cabo Verde	4	0	1	5
	Canadá	0	1	1	2
	Caraíbas	3	0	1	4
	Casaquistão	0	1	0	1
	Cuba	2	1	2	5
	E.U.A.	3	10	3	16
	Egipto	3	3	3	9
	Espanha	1	0	1	2
	Finlândia	0	1	0	1
	França	14	6	16	36
	Grécia	1	1	0	2
	Holanda	0	2	0	2
	Inglaterra	12	10	4	26
	Israel	0	1	0	1
	Itália	5	7	2	14
	Jamaica	3	1	0	4
	Japão	2	1	1	4
	Lapónia	0	1	0	1
	Luxemburgo	2	0	0	2
	Madagáscar	1	1	0	2
	Marrocos	0	1	1	2
	Moçambique	1	1	0	2
	Nova Zelândia	0	1	0	1
	Polinésia Francesa	1	0	0	1
	R.D.Congo	0	0	1	1
	Rep.Checa	1	0	1	2
	Roménia	1	0	0	1
	Rússia	1	1	0	2
	Suécia	0	0	1	1
	Suíça	0	0	4	4
	Venezuela	1	0	1	2
	N/R	2	0	0	2
<b>Total</b>		<b>82</b>	<b>63</b>	<b>61</b>	<b>206</b>
<b>N/R</b>	País que desperta maior interesse	1	3	2	6
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

**Quadro 21-** Contactos estabelecidos com os exogrupos

		Não		Sim		N/R		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Brasileiros	Escola A	4	4,2	91	<b>94,8</b>	1	1,0	<b>96</b>	<b>100,0</b>
	Escola B	13	12,5	91	<b>87,5</b>	0	0,0	<b>104</b>	<b>100,0</b>
	Escola C	24	31,2	53	68,8	0	0,0	<b>77</b>	<b>100,0</b>
	Total	<b>41</b>	<b>14,8</b>	<b>235</b>	<b>84,8</b>	<b>1</b>	<b>0,4</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>
Chineses	Escola A	37	38,6	57	59,3	2	2,1	<b>96</b>	<b>100,0</b>
	Escola B	39	37,5	65	62,5	0	0,0	<b>104</b>	<b>100,0</b>
	Escola C	34	44,2	43	55,8	0	0,0	<b>77</b>	<b>100,0</b>
	Total	<b>110</b>	<b>39,7</b>	<b>165</b>	<b>59,6</b>	<b>2</b>	<b>0,7</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>
Cabo-verdianos	Escola A	16	16,7	78	81,3	2	2,1	<b>96</b>	<b>100,0</b>
	Escola B	56	53,8	48	46,2	0	0,0	<b>104</b>	<b>100,0</b>
	Escola C	68	88,3	9	11,7	0	0,0	<b>77</b>	<b>100,0</b>
	Total	<b>140</b>	<b>50,6</b>	<b>135</b>	<b>48,7</b>	<b>2</b>	<b>0,7</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>
Ucranianos	Escola A	31	32,3	63	66,6	2	2,1	<b>96</b>	<b>100,0</b>
	Escola B	50	48,1	54	51,9	0	0,0	<b>104</b>	<b>100,0</b>
	Escola C	6	7,8	71	92,2	0	0,0	<b>77</b>	<b>100,0</b>
	Total	<b>87</b>	<b>31,4</b>	<b>188</b>	<b>67,9</b>	<b>2</b>	<b>0,7</b>	<b>277</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 22-** Grupo de estrangeiros dominante em Portugal

Grupo de estrangeiros que consideram dominante em Portugal			
Exogrupos	Escola A	Escola B	Escola C
<b>Brasileiros</b>	<b>46,8%</b>	<b>40,0%</b>	<b>23,5%</b>
<b>Cabo-Verdianos</b>	21,3%	5,5%	0,0%
<b>Chineses</b>	23,4%	<b>49,1%</b>	20,6%
<b>Ucranianos</b>	8,5%	5,5%	<b>55,9%</b>

**Quadro 23-** Atitude perante os direitos e deveres dos brasileiros na amostra geral

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país	3,82	1,167
Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,96	1,283
Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,91	1,070
Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,87	1,212
Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,97	1,054
Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os portugueses	3,32	1,159
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos brasileiros	2,57	1,201
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros</b>	<b>3,38</b>	<b>0,67</b>

**Quadro 24-** Atitude perante os direitos e deveres dos cabo-verdianos brasileiros na amostra geral

<b>Cabo-verdianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país	3,97	1,039
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos	3,23	1,049
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,96	,949
Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,66	1,104
Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,95	1,032
Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os portugueses	3,20	0,987
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos	2,26	0,976
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos</b>	<b>3,50</b>	<b>0,550</b>

**Quadro 25-** Atitude perante os direitos e deveres dos ucranianos na amostra geral

<b>ucranianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país	3,64	1,252
Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,09	1,114
Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,02	1,029
Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,85	1,329
Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,17	1,306
Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os portugueses	3,14	1,136
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ucranianos	2,43	1,123
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos</b>	<b>3,36</b>	<b>0,610</b>

**Quadro 26-** Atitude perante os direitos e deveres dos chineses na amostra geral

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de chineses no país	3,25	1,263
Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,00	1,178
Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,11	1,096
Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	3,10	1,179
Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,36	1,201
Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses	3,10	1,110
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos chineses	2,48	1,112
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses</b>	<b>3,21</b>	<b>0,670</b>

**Quadro 27-** Proximidade em relação aos brasileiros na amostra geral

<b>Brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a Brasileiro/a num autocarro	2,60	0,993
Ter colegas brasileiros/as na minha escola	2,19	0,850
Ter vizinhos brasileiros/as	2,78	1,089
Namorar com brasileiro/a	3,12	1,277
Ter amigos brasileiros/as	2,13	0,923
Que os meus familiares casassem com brasileiros/as	3,45	1,111
No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as	3,22	1,083
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse brasileira	3,65	0,987
Ter um/a brasileiro/a como empregado/a domestico/a	2,89	1,131
<b>Índice de proximidade em relação aos brasileiros</b>	<b>3,09</b>	<b>0,57</b>

**Quadro 28-** Proximidade em relação aos cabo-verdianos na amostra geral

<b>Cabo-verdianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro	2,71	0,934
Ter colegas cabo-verdianos/as na minha escola	2,40	0,918
Ter vizinhos cabo-verdianos/as	2,74	1,024
Namorar com cabo-verdiano/a	3,27	1,097
Ter amigos cabo-verdianos/as	2,23	0,972
Que os meus familiares casassem com cabo-verdianos/as	3,22	1,083
No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as	2,94	0,944
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse cabo-verdiana	3,45	0,986
Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a domestico/a	2,86	1,005
<b>Índice de proximidade em relação aos cabo-verdianos</b>	<b>3,10</b>	<b>0,570</b>

**Quadro 29-** Proximidade em relação aos ucranianos na amostra geral

<b>ucranianos -</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro	2,79	0,905
Ter colegas ucranianos/as na minha escola	2,58	0,787
Ter vizinhos ucranianos/as	2,81	0,894
Namorar com ucraniano/a	3,37	1,204
Ter amigos ucranianos/as	2,40	0,887
Que os meus familiares casassem com ucranianos/as	3,35	0,990
No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as	3,06	0,913
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Ucraniana	3,48	0,888
Ter um/a ucraniano/a como empregado/a domestico/a	2,97	0,995
<b>Índice de proximidade em relação aos ucranianos</b>	<b>3,01</b>	<b>0,560</b>

**Quadro 30-** Proximidade em relação aos chineses na amostra geral

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a chines/a num autocarro	2,89	0,985
Ter colegas chineses/as na minha escola	2,70	0,904
Ter vizinhos chineses/as	2,92	0,976
Namorar com chines/a	3,49	1,048
Ter amigos chineses/as	2,70	1,010
Que os meus familiares casassem com chineses/as	3,40	1,040
No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as	3,22	1,003
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa	3,55	0,964
Ter um/a chines/a como empregado/a domestico/a	2,99	0,996
<b>Índice de proximidade em relação aos chineses</b>	<b>2,90</b>	<b>0,600</b>

**Quadro 31 -** Atitude perante os direitos e deveres dos **brasileiros** - meio rural

<b>Brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país	3,45	1,187
Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos	2,48	1,165
Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a riqueza	3,10	1,071
Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para	3,27	1,047
Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos	2,18	0,914
Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os portugueses	3,48	1,046
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos	2,61	1,137
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros</b>	<b>2,94</b>	<b>0,377</b>

**Quadro 32** - Atitude perante os direitos e deveres dos cabo-verdianos - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país	3,66	1,059
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos	2,83	0,979
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a	3,04	0,880
Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares para	2,71	1,037
Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos	2,42	1,151
Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os	3,03	0,917
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-	2,36	1,123
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos</b>	<b>2,86</b>	<b>0,470</b>

**Quadro 33** - Atitude perante os direitos e deveres dos ucranianos - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país	3,38	0,974
Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos	2,95	1,062
Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a	3,18	0,956
Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para	2,92	1,010
Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos	2,69	1,150
Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os	3,19	0,859
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos	2,84	1,101
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos</b>	<b>3,02</b>	<b>0,549</b>

**Quadro 34** - Atitude perante os direitos e deveres dos chineses - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de chineses no país	2,97	1,135
Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,86	1,073
Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza	3,26	0,992
Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para	3,13	1,116
Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,87	1,185
Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses	3,21	1,043
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos	2,74	1,105
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses</b>	<b>3,01</b>	<b>0,559</b>

**Quadro 35 - Proximidade em relação aos brasileiros - meio rural**

<b>Brasileiros</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><math>\sigma</math></b>
Sentar-me ao lado de um/a brasileiro/a num autocarro	3,03	1,135
Ter colegas brasileiros/as na minha escola	2,39	0,814
Ter vizinhos brasileiros/as	3,14	0,996
Namorar com brasileiro/a	3,30	1,358
Ter amigos brasileiros/as	2,48	0,940
Que os meus familiares casassem com brasileiros/as	3,71	1,011
No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as	3,49	1,047
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse brasileira	3,90	0,912
Ter um/a brasileiro/a como empregado/a doméstico/a	3,21	1,116
<b>Índice de proximidade em relação aos brasileiros</b>	<b>3,18</b>	<b>0,613</b>

**Quadro 36 - Proximidade em relação aos cabo-verdianos - meio rural**

	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><math>\sigma</math></b>
Sentar-me ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro	2,83	0,894
Ter colegas cabo-verdianos/as na minha escola	2,71	0,901
Ter vizinhos cabo-verdianos/as	2,84	0,947
Namorar com cabo-verdiano/a	3,26	1,140
Ter amigos cabo-verdianos/as	2,52	1,046
Que os meus familiares casassem com cabo-verdianos/as	3,14	1,048
No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as	2,92	0,823
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse cabo-verdiana	3,29	1,074
Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a doméstico/a	3,06	0,908
<b>Índice de proximidade em relação aos os cabo-verdianos</b>	<b>2,95</b>	<b>0,654</b>

**Quadro 37 - Proximidade em relação aos ucranianos - meio rural**

	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><math>\sigma</math></b>
Sentar-me ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro	2,95	0,972
Ter colegas ucranianos/as na minha escola	2,77	0,999
Ter vizinhos ucranianos/as	3,05	0,972
Namorar com ucraniano/a	3,22	1,143
Ter amigos ucranianos/as	2,66	1,071
Que os meus familiares casassem com ucranianos/as	3,34	1,059
No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as	3,06	1,092
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse	3,42	0,951
Ter um/a ucraniano/a como empregado/a doméstico/a	3,14	1,009
<b>Índice de proximidade em relação aos ucranianos</b>	<b>3,07</b>	<b>0,738</b>

**Quadro 38** - Proximidade em relação aos chineses - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a chines/a num autocarro	3,06	1,104
Ter colegas chineses/as na minha escola	2,96	0,993
Ter vizinhos chineses/as	3,09	1,054
Namorar com chines/a	3,36	1,075
Ter amigos chineses/as	2,87	1,080
Que os meus familiares casassem com chineses/as	3,30	1,113
No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as	3,27	1,131
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa	3,42	1,068
Ter um/a chines/a como empregado/a domestico/a	3,00	1,026
<b>Índice de proximidade em relação aos chineses</b>	<b>3,15</b>	<b>0,864</b>

**Quadro 39** – Comparação dos brasileiros face aos portugueses - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,25	1,137
Na forma de vestir	3,13	1,260
Quanto à cor da pele	2,99	0,925
Nos gostos musicais	2,88	0,986
Quanto à sua relação com os outros	3,43	0,979
Na ocupação dos tempos livres	3,25	1,078
<b>Índice de comparação dos brasileiros face aos portugueses</b>	<b>3,15</b>	<b>0,710</b>

**Quadro 40** - Comparação dos cabo-verdianos face aos portugueses - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,26	1,018
Na forma de vestir	3,27	1,166
Quanto à cor da pele	2,64	1,099
Nos gostos musicais	2,82	0,983
Quanto à sua relação com os outros	3,47	1,071
Na ocupação dos tempos livres	3,19	1,014
<b>Índice de comparação entre portugueses e cabo-verdianos/as</b>	<b>3,11</b>	<b>0,770</b>



**Quadro 41** - Comparação dos ucranianos face aos portugueses - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,75	1,102
Na forma de vestir	3,56	0,993
Quanto à cor da pele	3,65	1,010
Nos gostos musicais	3,38	0,987
Quanto à sua relação com os outros	3,32	1,094
Na ocupação dos tempos livres	3,57	0,966
<b>Índice de comparação entre portugueses e ucranianos/as</b>	<b>3,37</b>	<b>0,770</b>

**Quadro 42** - Comparação dos chineses face aos portugueses - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,57	0,992
Na forma de vestir	3,04	1,175
Quanto à cor da pele	3,36	1,075
Nos gostos musicais	2,91	1,028
Quanto à sua relação com os outros	3,13	1,030
Na ocupação dos tempos livres	3,10	1,059
<b>Índice de comparação entre portugueses e chineses/as</b>	<b>3,02</b>	<b>0,830</b>

**Quadro 43** - Atitude perante os direitos e deveres dos brasileiros - meio urbano

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país	3,96	1,131
Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos	3,15	1,281
Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a	2,84	1,063
Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para	2,72	1,238
Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos	1,90	1,095
Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os	3,27	1,197
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos brasileiros	2,56	1,227
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros</b>	<b>2,91</b>	<b>0,473</b>

**Quadro 44-** Atitude perante os direitos e deveres dos cabo-verdianos - meio urbano

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país	4,09	1,008
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,39	1,036
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a	2,93	0,975
Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares	2,64	1,131
Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos	1,77	0,924
Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os	3,27	1,006
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos	2,22	0,913
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos</b>	<b>2,90</b>	<b>0,426</b>

**Quadro 45** Atitude perante os direitos e deveres dos ucranianos - meio urbano

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país	3,75	1,156
Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,15	1,050
Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,96	1,031
Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,83	1,205
Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,97	1,077
Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os portugueses	3,12	1,137
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ucranianos	2,28	1,002
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos</b>	<b>2,86</b>	<b>0,420</b>

**Quadro 46** Atitude perante os direitos e deveres dos chineses - meio urbano

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de chineses no país	3,36	1,296
Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,05	1,214
Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,06	1,131
Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	3,10	1,206
Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,17	1,151
Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses	3,07	1,135
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos chineses	2,39	1,101
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses</b>	<b>2,88</b>	<b>0,496</b>

**Quadro 47** Proximidade em relação aos brasileiros - meio urbano

<b>brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a brasileira/a num autocarro	2,44	0,883
Ter colegas brasileiros/as na minha escola	2,12	0,854
Ter vizinhos brasileiros/as	2,64	1,094
Namorar com brasileiro/a	3,06	1,241
Ter amigos brasileiros/as	2,00	0,883
Que os meus familiares casassem com brasileiros/as	3,35	1,133
No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as	3,12	1,081
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse brasileira	3,56	1,001
Ter um/a brasileira/a como empregado/a domestico/a	2,77	1,115
<b>Índice de proximidade em relação aos brasileiros</b>	<b>2,78</b>	<b>0,651</b>

**Quadro 48** Proximidade em relação aos cabo-verdianos - meio urbano

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro	2,67	0,947
Ter colegas cabo-verdianos/as na minha escola	2,29	0,899
Ter vizinhos cabo-verdianos/as	2,70	1,051
Namorar com cabo-verdiano/a	3,27	1,083
Ter amigos cabo-verdianos/as	2,12	0,920
Que os meus familiares casassem com cabo-verdianos/as	3,25	1,097
No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as	2,95	0,988
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Cabo-	3,52	0,946
Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a domestico/a	2,79	1,032
<b>Índice de proximidade em relação aos os cabo-verdianos</b>	<b>2,84</b>	<b>0,661</b>

**Quadro 49** Proximidade em relação aos ucranianos - meio urbano

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro	2,73	0,939
Ter colegas ucranianos/as na minha escola	2,52	0,833
Ter vizinhos ucranianos/as	2,72	0,921
Namorar com ucraniano/a	3,43	1,077
Ter amigos ucranianos/as	2,31	0,869
Que os meus familiares casassem com ucranianos/as	3,36	0,972
No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as	3,06	0,900
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse ucraniana	3,51	0,940
Ter um/a ucraniano/a como empregado/a domestico/a	2,90	0,987
<b>Índice de proximidade em relação aos os ucranianos</b>	<b>2,95</b>	<b>0,611</b>

**Quadro 50** Proximidade em relação aos chineses - meio urbano

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a chines/a num autocarro	2,82	0,928
Ter colegas chineses/as na minha escola	2,61	0,850
Ter vizinhos chineses/as	2,85	0,939
Namorar com chines/a	3,54	1,036
Ter amigos chineses/as	2,64	0,977
Que os meus familiares casassem com chineses/as	3,44	1,011
No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as	3,20	0,951
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa	3,60	0,919
Ter um/a chines/a como empregado/a domestico/a	2,98	0,987
<b>Índice de proximidade em relação aos chineses</b>	<b>3,08</b>	<b>0,680</b>

**Quadro 51 - Comparação dos brasileiros face aos portugueses - meio rural**

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,63	1,048
Na forma de vestir	3,41	1,023
Quanto à cor da pele	3,29	0,894
Nos gostos musicais	3,07	0,967
Quanto à sua relação com os outros	3,61	1,065
Na ocupação dos tempos livres	3,41	1,038
<b>Índice de comparação entre portugueses e brasileiros</b>	<b>3,40</b>	<b>0,630</b>

**Quadro 52** Comparação dos cabo-verdianos face aos portugueses - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,35	1,021
Na forma de vestir	3,17	0,930
Quanto à cor da pele	2,36	1,070
Nos gostos musicais	2,90	1,017
Quanto à sua relação com os outros	3,73	0,992
Na ocupação dos tempos livres	3,43	1,015
Índice de comparação entre portugueses e cabo-verdianos/as	<b>3,16</b>	<b>0,650</b>

**Quadro 53** Comparação dos ucranianos face aos portugueses - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,48	1,077
Na forma de vestir	3,95	1,006
Nos gostos musicais	4,20	0,883
Quanto à cor da pele	3,57	1,002
Quanto à sua relação com os outros	3,94	0,998
Na ocupação dos tempos livres	3,89	1,001
Índice de comparação entre portugueses e ucranianos/as	<b>3,36</b>	<b>0,660</b>

**Quadro 54** Comparação dos chineses face aos portugueses - meio rural

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,44	1,021
Na forma de vestir	2,91	1,099
Quanto à cor da pele	3,32	0,927
Nos gostos musicais	2,58	1,068
Quanto à sua relação com os outros	3,27	1,060
Na ocupação dos tempos livres	3,14	1,018
Índice de comparação entre portugueses e chineses/as	<b>2,94</b>	<b>0,74</b>

**Quadro 55** Atitude perante os direitos e deveres dos brasileiros sexo feminino

<b>Brasileiros</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><math>\sigma</math></b>
Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país	3,84	1,056
Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,99	1,207
Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,89	0,959
Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,78	1,080
Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,79	0,838
Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os portugueses	3,21	1,090
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos brasileiros	2,55	1,121
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros</b>	<b>2,86</b>	<b>0,36</b>

**Quadro 56** Atitude perante os direitos e deveres dos cabo-verdianos sexo feminino

<b>cabo-verdianos</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b><math>\sigma</math></b>
Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país	4,04	0,962
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,16	0,997
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,93	0,913
Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,60	0,941
Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,97	0,999
Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os portugueses	3,17	0,947
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos	2,26	0,993
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos</b>	<b>2,88</b>	<b>0,43</b>

**Quadro 57** Atitude perante os direitos e deveres dos ucranianos sexo feminino

<b>ucranianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país	3,69	1,003
Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,96	0,975
Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,02	0,901
Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,79	1,040
Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,13	1,012
Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os portugueses	3,08	1,013
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ucranianos	2,45	1,021
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos</b>	<b>2,87</b>	<b>0,41</b>

**Quadro 58** Atitude perante os direitos e deveres dos chineses sexo feminino

<b>Chineses</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de chineses no país	3,30	1,116
Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,05	1,041
Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,04	1,009
Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	3,06	1,094
Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,23	1,052
Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses	3,08	0,945
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos chineses	2,43	1,038
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses</b>	<b>2,88</b>	<b>0,49</b>

**Quadro 59** Proximidade em relação aos brasileiros sexo feminino

<b>Brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a brasileiro/a num autocarro	2,62	0,960
Ter colegas brasileiros/as na minha escola	2,25	0,804
Ter vizinhos brasileiros/as	2,74	0,972
Namorar com brasileiro/a	3,41	1,100
Ter amigos brasileiros/as	2,19	0,831
Que os meus familiares casassem com brasileiros/as	3,45	1,046
No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as	3,19	0,967
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Brasileira	3,65	0,868
Ter um/a brasileira/a como empregado/a domestico/a	2,90	0,947
<b>Índice de proximidade em relação aos brasileiros</b>	<b>2,93</b>	<b>0,74452</b>

**Quadro 60** Proximidade em relação aos cabo-verdianos sexo feminino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro	2,67	0,871
Ter colegas cabo-verdianos/as na minha escola	2,37	0,848
Ter vizinhos cabo-verdianos/as	2,71	0,999
Namorar com cabo-verdiano/a	3,32	1,051
Ter amigos cabo-verdianos/as	2,22	0,933
Que os meus familiares casassem com cabo-verdianos/as	3,21	1,034
No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as	2,87	0,932
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Cabo-	3,51	0,939
Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a domestico/a	2,81	0,932
<b>Índice de proximidade em relação aos cabo-verdianos</b>	<b>2,85</b>	<b>0,649</b>

**Quadro 61** Proximidade em relação aos ucranianos sexo feminino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro	2,73	0,851
Ter colegas ucranianos/as na minha escola	2,58	0,846
Ter vizinhos ucranianos/as	2,81	0,915
Namorar com ucraniano/a	3,42	1,070
Ter amigos ucranianos/as	2,44	0,908
Que os meus familiares casassem com ucranianos/as	3,34	0,989
No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as	3,03	0,886
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Ucraniana	3,45	0,864
Ter um/a ucraniano/a como empregado/a domestico/a	2,92	0,909
<b>Índice de proximidade em relação aos ucranianos</b>	<b>2,97</b>	<b>0,593</b>



**Quadro 62** Proximidade em relação aos chineses sexo feminino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a chines/a num autocarro	2,78	0,874
Ter colegas chineses/as na minha escola	2,64	0,813
Ter vizinhos chineses/as	2,80	0,890
Namorar com chines/a	3,47	1,028
Ter amigos chineses/as	2,65	0,976
Que os meus familiares casassem com chineses/as	3,34	1,002
No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as	3,19	0,967
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa	3,51	0,903
Ter um/a chines/a como empregado/a domestico/a	2,88	0,889
<b>Índice de proximidade em relação aos chineses</b>	<b>3,03</b>	<b>0,660</b>

**Quadro 63** Comparação dos brasileiros face aos portugueses sexo feminino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,54	1,008
Na forma de vestir	3,34	1,016
Quanto à cor da pele	3,33	0,849
Nos gostos musicais	3,04	0,933
Quanto à sua relação com os outros	3,61	0,961
Na ocupação dos tempos livres	3,37	0,951
<b>Índice de comparação entre portugueses e brasileiros/as</b>	<b>3,37</b>	<b>0,56</b>

**Quadro 64-** Comparação dos cabo-verdianos face aos portugueses sexo feminino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,34	0,947
Na forma de vestir	3,39	0,926
Quanto à cor da pele	2,49	1,015
Nos gostos musicais	2,91	0,965
Quanto à sua relação com os outros	3,69	0,948
Na ocupação dos tempos livres	3,47	0,917
<b>Índice de comparação entre cabo-verdianos/as e portugueses</b>	<b>3,22</b>	<b>0,62</b>

**Quadro 65-** Comparação dos ucranianos face aos portugueses sexo feminino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,93	0,977
Na forma de vestir	3,59	0,906
Quanto à cor da pele	3,79	0,788
Nos gostos musicais	3,22	0,919
Quanto à sua relação com os outros	3,55	0,917
Na ocupação dos tempos livres	3,52	0,865
<b>Índice de comparação entre ucranianos/as e portugueses</b>	<b>3,43</b>	<b>0,59</b>

**Quadro 66-** Comparação dos chineses face aos portugueses sexo feminino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,62	0,910
Na forma de vestir	3,13	1,045
Quanto à cor da pele	3,52	0,865
Nos gostos musicais	2,79	0,999
Quanto à sua relação com os outros	3,41	0,963
Na ocupação dos tempos livres	3,27	0,939
<b>Índice de comparação entre chineses e portugueses</b>	<b>3,12</b>	<b>0,64</b>

**Quadro 67-** Atitude perante os direitos e deveres dos brasileiros sexo masculino

<b>Brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país	3,79	1,289
Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,92	1,372
Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,94	1,191
Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,98	1,348
Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,19	1,233
Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os portugueses	3,46	1,226
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos brasileiros	2,59	1,293
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros</b>	<b>2,98</b>	<b>0,52</b>

**Quadro 68** Atitude perante os direitos e deveres dos cabo-verdianos sexo masculino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país	3,89	1,121
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,32	1,105
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,00	0,992
Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,72	1,270
Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,92	1,074
Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os portugueses	3,24	1,035
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos	2,25	0,959
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos</b>	<b>2,91</b>	<b>0.45</b>

**Quadro 69** Atitude perante os direitos e deveres dos ucranianos sexo masculino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país	3,58	1,244
Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,25	1,127
Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,02	1,137
Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,93	1,274
Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,21	1,283
Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os portugueses	3,21	1,124
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ucranianos	2,41	1,108
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos</b>	<b>2,95</b>	<b>0,52</b>

**Quadro 70-** Atitude perante os direitos e deveres dos chineses sexo masculino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de chineses no país	3,20	1,420
Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,93	1,322
Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,20	1,189
Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	3,16	1,275
Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,51	1,344
Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses	3,13	1,281
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos chineses	2,55	1,193
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses</b>	<b>2,95</b>	<b>0,54</b>

**Quadro 71-** Proximidade em relação aos brasileiros sexo masculino

<b>Brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a brasileira/a num autocarro	2,58	1,035
Ter colegas brasileiros/as na minha escola	2,13	0,900
Ter vizinhos brasileiros/as	2,83	1,216
Namorar com brasileiro/a	2,79	1,389
Ter amigos brasileiros/as	2,06	1,022
Que os meus familiares casassem com brasileiros/as	3,45	1,187
No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as	3,25	1,208
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Brasileira	3,65	1,115
Ter um/a brasileiro/a como empregado/a domestico/a	2,88	1,319
<b>Índice de proximidade em relação aos brasileiros</b>	<b>2,85</b>	<b>0,77</b>

**Quadro 72** Proximidade em relação aos cabo-verdianos sexo masculino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro	2,76	1,006
Ter colegas cabo-verdianos/as na minha escola	2,44	0,997
Ter vizinhos cabo-verdianos/as	2,77	1,056
Namorar com cabo-verdiano/a	3,20	1,150
Ter amigos cabo-verdianos/as	2,24	1,019
Que os meus familiares casassem com cabo-verdianos/as	3,23	1,142
No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as	3,02	0,955
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Cabo-	3,39	1,039
Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a domestico/a	2,93	1,085
<b>Índice de proximidade em relação aos os cabo-verdianos</b>	<b>2,89</b>	<b>0,674</b>

**Quadro 73** Proximidade em relação aos ucranianos sexo masculino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro	2,87	1,057
Ter colegas ucranianos/as na minha escola	2,59	0,937
Ter vizinhos ucranianos/as	2,80	0,984
Namorar com ucraniano/a	3,31	1,130
Ter amigos ucranianos/as	2,36	0,981
Que os meus familiares casassem com ucranianos/as	3,37	1,006
No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as	3,09	1,035
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse	3,51	1,030
Ter um/a ucraniano/a como empregado/a domestico/a	3,02	1,094
<b>Índice de proximidade em relação aos os ucranianos</b>	<b>2,99</b>	<b>0,714</b>

**Quadro 74-** Proximidade em relação aos chineses sexo masculino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a chines/a num autocarro	3,02	1,091
Ter colegas chineses/as na minha escola	2,78	0,999
Ter vizinhos chineses/as	3,06	1,056
Namorar com chines/a	3,52	1,075
Ter amigos chineses/as	2,76	1,050
Que os meus familiares casassem com chineses/as	3,47	1,083
No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as	3,25	1,046
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa	3,59	1,034
Ter um/a chines/a como empregado/a domestico/a	3,11	1,100
<b>Índice de proximidade em relação aos chineses</b>	<b>3,17</b>	<b>0,810</b>

**Quadro 75-** Comparação dos brasileiros face aos portugueses sexo masculino

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,50	1,174
Na forma de vestir	3,32	1,194
Quanto à cor da pele	3,06	0,962
Nos gostos musicais	2,98	1,023
Quanto à sua relação com os outros	3,49	1,133
Na ocupação dos tempos livres	3,36	1,159
<b>Índice de comparação entre portugueses e brasileiros/as</b>	<b>3,29</b>	<b>0,76</b>

**Quadro 76** Comparação dos cabo-verdianos face aos portugueses Meio Rural

<b>cabo-verdianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,31	1,102
Na forma de vestir	2,97	1,038
Quanto à cor da pele	2,36	1,159
Nos gostos musicais	2,84	1,057
Quanto à sua relação com os outros	3,61	1,099
Na ocupação dos tempos livres	3,23	1,114
<b>Índice de comparação entre cabo-verdianos e portugueses</b>	<b>3,05</b>	<b>0,76</b>


**Quadro 77** Comparação dos ucranianos face aos portugueses Meio Rural

<b>ucranianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,94	1,164
Na forma de vestir	3,39	1,081
Nos gostos musicais	3,11	1,090
Quanto à cor da pele	3,60	0,956
Quanto à sua relação com os outros	3,28	1,191
Na ocupação dos tempos livres	3,37	1,115
<b>Índice de comparação entre ucranianos/as e portugueses</b>	<b>3,28</b>	<b>0,79</b>


**Quadro 78-** Comparação dos chineses face aos portugueses Meio Rural

<b>chineses</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,31	1,102
Na forma de vestir	2,73	1,171
Quanto à cor da pele	3,10	1,038
Nos gostos musicais	2,52	1,126
Quanto à sua relação com os outros	3,02	1,116
Na ocupação dos tempos livres	2,97	1,105
<b>Índice de comparação entre chineses e portugueses</b>	<b>2,78</b>	<b>0,86</b>

**Quadro 79** Atitude perante os direitos e deveres dos brasileiros 5ºAno

<b>brasileiros</b>		<b><math>\sigma</math></b>
Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país	3,85	1,160
Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,23	1,223
Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,87	1,031
Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,73	1,250
Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,85	1,037
Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os portugueses	3,52	1,025
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos brasileiros	2,32	1,154
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros</b>	<b>2,91</b>	<b>0,45</b>

**Quadro 80** Atitude perante os direitos e deveres dos cabo-verdianos 5ºAno

		<b><math>\sigma</math></b>
Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país	4,04	1,074
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,40	1,091
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,93	1,044
Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,35	1,164
Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,79	1,005
Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os portugueses	3,38	1,068
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos	2,04	0,893
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos</b>	<b>2,85</b>	<b>0,446</b>

**Quadro 81** Atitude perante os direitos e deveres dos ucranianos 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país	3,76	1,156
Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,30	1,021
Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,96	1,085
Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,55	1,166
Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,89	1,080
Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os portugueses	3,40	0,968
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ucranianos	2,28	1,016
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos</b>	<b>2,88</b>	<b>0,421</b>

**Quadro 82** Atitude perante os direitos e deveres dos chineses 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de chineses no país	3,51	1,259
Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,26	1,174
Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,04	1,164
Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,90	1,272
Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,13	1,179
Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses	3,24	1,097
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos chineses	2,35	1,126
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses</b>	<b>2,92</b>	<b>0,500</b>



**Quadro 83** Proximidade em relação aos brasileiros 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a brasileiro/a num autocarro	2,79	1,057
Ter colegas brasileiros/as na minha escola	2,23	0,950
Ter vizinhos brasileiros/as	2,62	1,096
Namorar com brasileiro/a	3,49	1,305
Ter amigos brasileiros/as	2,02	1,007
Que os meus familiares casassem com brasileiros/as	3,54	1,198
No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as	3,12	1,123
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Brasileira	3,60	1,070
Ter um/a brasileiro/a como empregado/a domestico/a	2,96	1,240
<b>Índice de proximidade em relação aos brasileiros</b>	<b>2,93</b>	<b>0,744</b>

**Quadro 84** Proximidade em relação aos cabo-verdianos 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro	2,71	1,012
Ter colegas cabo-verdianos/as na minha escola	2,35	0,984
Ter vizinhos cabo-verdianos/as	2,78	1,127
Namorar com cabo-verdiano/a	3,60	1,098
Ter amigos cabo-verdianos/as	2,15	1,032
Que os meus familiares casassem com cabo-verdianos/as	3,63	1,087
No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as	3,01	1,004
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Cabo-verdiana	3,62	1,011
Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a domestico/a	3,03	1,167
<b>Índice de proximidade em relação aos os cabo-verdianos</b>	<b>2,99</b>	<b>0,652</b>

**Quadro 85** Proximidade em relação aos ucranianos 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro	2,70	1,035
Ter colegas ucranianos/as na minha escola	2,44	0,925
Ter vizinhos ucranianos/as	2,76	1,036
Namorar com ucraniano/a	3,63	1,122
Ter amigos ucranianos/as	2,30	0,984
Que os meus familiares casassem com ucranianos/as	3,57	1,059
No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as	3,04	1,014
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Ucraniana	3,54	1,010
Ter um/a ucraniano/a como empregado/a domestico/a	2,97	1,148
<b>Índice de proximidade em relação aos ucranianos</b>	<b>2,99</b>	<b>0,647</b>

**Quadro 86** Proximidade em relação aos chineses 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a chines/a num autocarro	2,82	1,046
Ter colegas chineses/as na minha escola	2,57	0,916
Ter vizinhos chineses/as	2,87	1,024
Namorar com chines/a	3,75	1,066
Ter amigos chineses/as	2,68	1,114
Que os meus familiares casassem com chineses/as	3,65	1,091
No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as	3,31	1,119
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa	3,72	1,009
Ter um/a chines/a como empregado/a domestico/a	3,01	1,161
<b>Índice de proximidade em relação aos os chineses</b>	<b>3,16</b>	<b>0,746</b>

**Quadro 87** Comparação dos brasileiros face aos portugueses 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,38	1,155
Na forma de vestir	3,32	1,166
Quanto à cor da pele	3,05	0,961
Nos gostos musicais	3,01	1,058
Quanto à sua relação com os outros	3,64	1,100
Na ocupação dos tempos livres	3,40	0,961
<b>Índice de comparação entre brasileiros e portugueses</b>	<b>3,30</b>	<b>0,680</b>

**Quadro 88-** Comparação dos cabo-verdianos face aos portugueses 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,16	1,156
Na forma de vestir	3,15	1,121
Quanto à cor da pele	2,52	1,129
Nos gostos musicais	2,86	1,076
Quanto à sua relação com os outros	3,68	1,173
Na ocupação dos tempos livres	3,29	1,116
<b>Índice de comparação entre cabo-verdianos e portugueses</b>	<b>3,11</b>	<b>0,730</b>

**Quadro 89** Comparação dos ucranianos face aos portugueses 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,93	1,203
Na forma de vestir	3,45	1,108
Quanto à cor da pele	3,65	0,992
Nos gostos musicais	3,35	0,969
Quanto à sua relação com os outros	3,40	1,201
Na ocupação dos tempos livres	3,38	1,068
<b>Índice de comparação entre ucranianos e portugueses</b>	<b>3,36</b>	<b>0,730</b>

**Quadro 90** Comparação dos chineses face aos portugueses 5ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,47	1,075
Na forma de vestir	3,04	1,204
Quanto à cor da pele	2,78	1,159
Nos gostos musicais	3,45	1,010
Quanto à sua relação com os outros	3,41	1,125
Na ocupação dos tempos livres	3,15	1,139
<b>Índice de comparação entre chineses e portugueses</b>	<b>3,05</b>	<b>0,79</b>

**Quadro 91** Atitude perante os direitos e deveres dos brasileiros 9ºAno

<b>brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país	3,79	1,176
Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,70	1,291
Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,96	1,108
Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	3,01	1,162
Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,09	1,062
Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os portugueses	3,13	1,249
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos brasileiros	2,81	1,201
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros</b>	<b>2,93</b>	<b>0,445</b>

**Quadro 92** Atitude perante os direitos e deveres dos cabo-verdianos 9ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país	3,90	1,002
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,07	0,983
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,99	0,849
Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,95	0,959
Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,09	1,041
Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os portugueses	3,03	0,870
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos	2,46	1,011
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos</b>	<b>2,93</b>	<b>0,428</b>

**Quadro 93-** Atitude perante os direitos e deveres dos ucranianos 9ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país	3,52	1,073
Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,89	1,054
Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,08	0,942
Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	3,14	1,066
Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,43	1,142
Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os portugueses	2,89	1,100
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ucranianos	2,58	1,083
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos</b>	<b>2,93</b>	<b>0,503</b>

**Quadro 94** Atitude perante os direitos e deveres dos chineses 9ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de chineses no país	3,00	1,219
Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,74	1,130
Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,18	1,025
Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	3,30	1,048
Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,58	1,184
Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses	2,98	1,111
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos chineses	2,61	1,087
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses</b>	<b>2,91</b>	<b>0,533</b>

**Quadro 95** Proximidade em relação aos brasileiros 9ºAno

<b>brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a brasileiro/a num autocarro	2,43	0,896
Ter colegas brasileiros/as na minha escola	2,16	0,743
Ter vizinhos brasileiros/as	2,94	1,064
Namorar com brasileiro/a	2,77	1,144
Ter amigos brasileiros/as	2,23	0,825
Que os meus familiares casassem com brasileiros/as	3,37	1,017
No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as	3,32	1,037
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Brasileira	3,70	0,902
Ter um/a brasileiro/a como empregado/a domestico/a	2,83	1,014
<b>Índice de proximidade em relação aos brasileiros</b>	<b>2,86</b>	<b>0,57847</b>

**Quadro 96-** Proximidade em relação aos cabo-verdianos 9ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro	2,72	0,856
Ter colegas cabo-verdianos/as na minha escola	2,46	0,850
Ter vizinhos cabo-verdianos/as	2,70	0,916
Namorar com cabo-verdiano/a	2,95	1,002
Ter amigos cabo-verdianos/as	2,30	0,908
Que os meus familiares casassem com cabo-verdianos/as	2,82	0,920
No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as	2,87	0,880
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Cabo-verdiana	3,29	0,938
Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a domestico/a	2,70	0,791
<b>Índice de proximidade em relação aos os cabo-verdianos</b>	<b>2,76</b>	<b>0,650</b>

**Quadro 97-** Proximidade em relação aos ucranianos 9ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro	2,88	0,858
Ter colegas ucranianos/as na minha escola	2,72	0,829
Ter vizinhos ucranianos/as	2,86	0,850
Namorar com ucraniano/a	3,12	1,018
Ter amigos ucranianos/as	2,50	0,891
Que os meus familiares casassem com ucranianos/as	3,14	0,883
No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as	3,09	0,898
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Ucraniana	3,42	0,871
Ter um/a ucraniano/a como empregado/a domestico/a	2,96	0,832
<b>Índice de proximidade em relação aos os ucranianos</b>	<b>2,97</b>	<b>0,655</b>

**Quadro 98-** Proximidade em relação aos chineses 9ºAno

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a chines/a num autocarro	2,95	0,921
Ter colegas chineses/as na minha escola	2,83	0,878
Ter vizinhos chineses/as	2,96	0,929
Namorar com chines/a	3,24	0,970
Ter amigos chineses/as	2,72	0,903
Que os meus familiares casassem com chineses/as	3,16	0,928
No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as	3,13	0,872
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa	3,38	0,892
Ter um/a chines/a como empregado/a domestico/a	2,96	0,810
<b>Índice de proximidade em relação aos os chineses</b>	<b>3,04</b>	<b>0,722</b>

**Quadro 99-** Comparação dos brasileiros face aos portugueses 9ºAno

<b>brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,66	0,999
Na forma de vestir	3,35	1,035
Quanto à cor da pele	3,35	0,838
Nos gostos musicais	3,02	0,890
Quanto à sua relação com os outros	3,48	0,983
Na ocupação dos tempos livres	3,33	1,131
<b>Índice de comparação entre brasileiros e portugueses</b>	<b>3,36</b>	<b>0,65</b>

**Quadro 100-** Comparação dos cabo-verdianos face aos portugueses 9ºAno

<b>cabo-verdianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,48	0,842
Na forma de vestir	3,24	0,869
Quanto à cor da pele	2,35	1,035
Nos gostos musicais	2,89	0,939
Quanto à sua relação com os outros	3,63	0,849
Na ocupação dos tempos livres	3,43	0,912
<b>Índice de comparação entre cabo-verdianos e portugueses</b>	<b>3,17</b>	<b>0,65</b>

**Quadro 101-** Comparação dos ucranianos face aos portugueses 9ºAno

<b>ucranianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,94	0,915
Na forma de vestir	3,54	0,868
Nos gostos musicais	3,75	0,741
Quanto à cor da pele	3,00	1,004
Quanto à sua relação com os outros	3,44	0,900
Na ocupação dos tempos livres	3,53	0,901
<b>Índice de comparação entre ucranianos e portugueses</b>	<b>2,79</b>	<b>0,592</b>

**Quadro 102-** Comparação dos chineses face aos portugueses 9ºAno

<b>chineses</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,48	0,953
Na forma de vestir	2,85	1,028
Quanto à cor da pele	2,56	0,959
Nos gostos musicais	3,21	0,917
Quanto à sua relação com os outros	3,06	0,947
Na ocupação dos tempos livres	3,11	0,911
<b>Índice de comparação entre chineses e portugueses</b>	<b>2,88</b>	<b>0,74</b>

**Quadro 103-** Atitude perante os direitos e deveres dos brasileiros Contacto com estrangeiros

<b>brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país	3,82	1,081
Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,68	1,316
Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,86	1,006
Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,90	1,076
Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,01	0,972
Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os portugueses	3,23	1,165
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos brasileiros	2,48	1,129
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros</b>	<b>2,86</b>	<b>0,367</b>

**Quadro 104-** Atitude perante os direitos e deveres dos cabo-verdianos Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país	4,02	0,966
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,14	1,017
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,91	0,950
Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,80	1,024
Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,96	1,053
Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os	3,13	0,957
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos	2,20	0,991
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos</b>	<b>2,88</b>	<b>0,450</b>



**Quadro 105-** Atitude perante os direitos e deveres dos chineses Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país	3,64	1,060
Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,98	1,075
Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,12	1,052
Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	3,05	1,109
Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,24	1,186
Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os portugueses	3,04	1,144
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ucranianos	2,52	1,089
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos</b>	<b>2,94</b>	<b>0,497</b>

**Quadro 106-** Atitude perante os direitos e deveres dos brasileiros Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de chineses no país	3,12	1,290
Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	2,89	1,187
Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,07	1,114
Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	3,34	1,166
Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,37	1,330
Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses	3,07	1,181
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos chineses	2,49	1,058
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses</b>	<b>2,91</b>	<b>0,523</b>

**Quadro 107-** Proximidade em relação aos brasileiros Contacto com estrangeiros

<b>brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a brasileiro/a num autocarro	2,49	0,959
Ter colegas brasileiros/as na minha escola	2,22	0,712
Ter vizinhos brasileiros/as	2,92	1,067
Namorar com brasileiro/a	3,08	1,302
Ter amigos brasileiros/as	2,23	0,870
Que os meus familiares casassem com brasileiros/as	3,44	1,118
No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as	3,34	1,024
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Brasileira	3,63	0,962
Ter um/a brasileiro/a como empregado/a domestico/a	2,89	1,048
<b>Índice de proximidade em relação aos brasileiros</b>	<b>3,06</b>	<b>0,547</b>

**Quadro 108-** Proximidade em relação aos cabo-verdianos Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro	2,70	0,876
Ter colegas cabo-verdianos/as na minha escola	2,42	0,883
Ter vizinhos cabo-verdianos/as	2,73	1,001
Namorar com cabo-verdiano/a	3,24	1,026
Ter amigos cabo-verdianos/as	2,27	0,967
Que os meus familiares casassem com cabo-verdianos/as	3,18	0,984
No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as	3,04	0,906
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse Cabo-	3,38	0,916
Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a domestico/a	2,85	0,881
<b>Índice de proximidade em relação aos os cabo-verdianos</b>	<b>3,09</b>	<b>0,541</b>

**Quadro 109-** Proximidade em relação aos ucranianos Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro	2,77	0,955
Ter colegas ucranianos/as na minha escola	2,64	0,961
Ter vizinhos ucranianos/as	2,92	0,957
Namorar com ucraniano/a	3,26	1,052
Ter amigos ucranianos/as	2,54	1,047
Que os meus familiares casassem com ucranianos/as	3,35	0,947
No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as	3,19	0,953
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse	3,49	0,848
Ter um/a ucraniano/a como empregado/a domestico/a	3,07	0,917
<b>Índice de proximidade em relação aos ucranianos</b>	<b>2,99</b>	<b>0,607</b>

**Quadro 110-** Proximidade em relação aos chineses Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a chines/a num autocarro	2,95	1,047
Ter colegas chineses/as na minha escola	2,80	0,934
Ter vizinhos chineses/as	3,03	1,005
Namorar com chines/a	3,44	1,046
Ter amigos chineses/as	2,84	1,014
Que os meus familiares casassem com chineses/as	3,48	1,004
No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as	3,35	0,959
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa	3,63	0,915
Ter um/a chines/a como empregado/a domestico/a	3,13	0,933
<b>Índice de proximidade em relação aos chineses</b>	<b>2,85</b>	<b>0,620</b>

**Quadro 111-** Comparação dos brasileiros face aos portugueses Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,41	1,064
Na forma de vestir	3,29	1,098
Quanto à cor da pele	3,25	0,769
Nos gostos musicais	2,96	0,977
Quanto à sua relação com os outros	3,48	0,982
Na ocupação dos tempos livres	3,42	0,967
Índice de comparação entre portugueses e brasileiros	<b>3,30</b>	<b>0,597</b>

**Quadro 112-** Comparação dos cabo-verdianos face aos portugueses Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,43	0,871
Na forma de vestir	3,37	0,974
Quanto à cor da pele	2,36	1,101
Nos gostos musicais	2,86	1,039
Quanto à sua relação com os outros	3,63	0,939
Na ocupação dos tempos livres	3,51	1,068
Índice de comparação entre portugueses e cabo-verdianos	<b>3,19</b>	<b>0,721</b>

**Quadro 113-** Comparação dos ucranianos face aos portugueses Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,03	0,983
Na forma de vestir	3,65	0,899
Quanto à cor da pele	3,84	0,749
Nos gostos musicais	3,14	1,028
Quanto à sua relação com os outros	3,41	0,989
Na ocupação dos tempos livres	3,55	1,014
Índice de comparação entre portugueses e ucranianos/as	<b>3,44</b>	<b>0,669</b>

**Quadro 114-** Comparação dos chineses face aos portugueses Contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,58	1,055
Na forma de vestir	2,95	1,119
Quanto à cor da pele	3,41	0,906
Nos gostos musicais	2,73	1,086
Quanto à sua relação com os outros	3,15	1,053
Na ocupação dos tempos livres	3,15	1,032
<b>Índice de comparação entre portugueses e /as chineses/as</b>	<b>2,99</b>	<b>0,825</b>

**Quadro 115 -** Atitude perante os direitos e deveres dos brasileiros sem contacto com estrangeiros

<b>brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de brasileiros no país	3,81	1,215
Os brasileiros que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,10	1,260
Os brasileiros que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,90	1,078
Os brasileiros deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,80	1,276
Os brasileiros devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,89	1,066
Os imigrantes brasileiros trabalham mais do que os portugueses	3,38	1,140
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos brasileiros	2,56	1,227
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes brasileiros</b>	<b>2,92</b>	<b>0,446</b>

**Quadro 116 -** Atitude perante os direitos e deveres dos cabo-verdianos sem contacto com estrangeiros

<b>cabo-verdianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de cabo-verdianos no país	3,96	1,096
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal retiram empregos aos	3,28	1,050
Os cabo-verdianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do	2,98	0,965
Os cabo-verdianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,58	1,132
Os cabo-verdianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	1,91	1,041
Os imigrantes cabo-verdianos trabalham mais do que os portugueses	3,25	1,031
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos cabo-verdianos	2,29	0,980
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes cabo-verdianos</b>	<b>2,89</b>	<b>0,446</b>

**Quadro 117-** Atitude perante os direitos e deveres dos ucranianos sem contacto com estrangeiros

<b>Ucranianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de ucranianos no país	3,66	1,183
Os ucranianos que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,15	1,040
Os ucranianos que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	2,96	1,026
Os ucranianos deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,71	1,165
Os ucranianos devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,06	1,109
Os imigrantes ucranianos trabalham mais do que os portugueses	3,20	1,031
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos ucranianos	2,33	1,031
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes ucranianos</b>	<b>2,87</b>	<b>0,456</b>

**Quadro 118-** Atitude perante os direitos e deveres dos chineses sem contacto com estrangeiros

<b>Chineses</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Portugal deve proibir a entrada de chineses no país	3,37	1,247
Os chineses que vivem em Portugal retiram empregos aos portugueses	3,06	1,167
Os chineses que vivem em Portugal contribuem para a riqueza do país	3,12	1,097
Os chineses deveriam poder trazer os seus familiares para Portugal	2,95	1,196
Os chineses devem ter direitos e deveres iguais aos portugueses	2,31	1,146
Os imigrantes chineses trabalham mais do que os portugueses	3,17	1,073
Os professores e funcionários deveriam ajudar os alunos chineses	2,42	1,149
<b>Índice de atitude relativamente aos direitos/deveres dos imigrantes chineses</b>	<b>2,91</b>	<b>0,508</b>

**Quadro 119-** Proximidade em relação aos brasileiros sem contacto com estrangeiros

<b>brasileiros</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a brasileiro/a num autocarro	2,67	1,019
Ter colegas brasileiros/as na minha escola	2,19	0,946
Ter vizinhos brasileiros/as	2,70	1,101
Namorar com brasileiro/a	3,24	1,271
Ter amigos brasileiros/as	2,06	0,954
Que os meus familiares casassem com brasileiros/as	3,42	1,122
No futuro vir a ter chefes ou professores brasileiros/as	3,15	1,112
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse brasileira	3,72	0,983
Ter um/a brasileiro/a como empregado/a doméstico/a	2,90	1,166
<b>Índice de proximidade em relação aos brasileiros</b>	<b>2,89</b>	<b>0,992</b>

**Quadro 120-** Proximidade em relação aos cabo-verdianos sem contacto com estrangeiros

<b>cabo-verdianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a cabo-verdiano/a num autocarro	2,74	0,942
Ter colegas cabo-verdianos/as na minha escola	2,39	0,898
Ter vizinhos cabo-verdianos/as	2,83	1,034
Namorar com cabo-verdiano/a	3,34	1,102
Ter amigos cabo-verdianos/as	2,18	0,955
Que os meus familiares casassem com cabo-verdianos/as	3,28	1,114
No futuro vir a ter chefes ou professores cabo-verdianos/as	2,91	0,978
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse cabo-verdiana	3,55	0,970
Ter um/a cabo-verdiano/a como empregado/a domestico/a	2,87	1,080
<b>Índice de proximidade em relação aos os cabo-verdianos</b>	<b>2,9</b>	<b>0,569</b>

**Quadro 121-** Proximidade em relação aos ucranianos sem contacto com estrangeiros

<b>Ucranianos</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a ucraniano/a num autocarro	2,80	0,950
Ter colegas ucranianos/as na minha escola	2,55	0,840
Ter vizinhos ucranianos/as	2,75	0,956
Namorar com ucraniano/a	3,48	1,096
Ter amigos ucranianos/as	2,33	0,889
Que os meus familiares casassem com ucranianos/as	3,40	0,985
No futuro vir a ter chefes ou professores ucranianos/as	3,01	0,956
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse ucraniana	3,53	0,977
Ter um/a ucraniano/a como empregado/a domestico/a	2,91	1,045
<b>Índice de proximidade em relação aos ucranianos</b>	<b>2,97</b>	<b>0,528</b>

**Quadro 122-** Proximidade em relação aos chineses sem contacto com estrangeiros

<b>Chineses</b>	$\bar{x}$	$\sigma$
Sentar-me ao lado de um/a chines/a num autocarro	2,88	0,928
Ter colegas chineses/as na minha escola	2,65	0,879
Ter vizinhos chineses/as	2,87	0,946
Namorar com chines/a	3,55	1,043
Ter amigos chineses/as	2,64	0,992
Que os meus familiares casassem com chineses/as	3,41	1,053
No futuro vir a ter chefes ou professores chineses/as	3,18	1,026
Andar numa escola onde a maioria dos alunos fosse chinesa	3,57	0,975
Ter um/a chines/a como empregado/a domestico/a	2,90	1,026
<b>Índice de proximidade em relação aos chineses</b>	<b>3,07</b>	<b>0,563</b>

**Quadro 123-** Comparação dos brasileiros face aos portugueses sem contacto com estrangeiros

brasileiros	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,64	1,041
Na forma de vestir	3,39	1,062
Quanto à cor da pele	3,21	0,965
Nos gostos musicais	3,04	0,932
Quanto à sua relação com os outros	3,63	1,048
Na ocupação dos tempos livres	3,41	1,041
Índice de comparação entre portugueses e brasileiros	3,39	0,6301

**Quadro 124-** Comparação dos cabo-verdianos face aos portugueses sem contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,24	1,088
Na forma de vestir	3,09	1,021
Quanto à cor da pele	2,44	1,072
Nos gostos musicais	2,88	0,986
Quanto à sua relação com os outros	3,66	1,073
Na ocupação dos tempos livres	3,36	0,941
Índice de comparação entre portugueses e cabo-verdianos	3,11	0,679

**Quadro 125-** Comparação dos ucranianos face aos portugueses sem contacto com estrangeiros

	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	3,48	0,567
Na forma de vestir	4,02	0,994
Quanto à cor da pele	4,24	0,897
Nos gostos musicais	3,79	0,998
Quanto à sua relação com os outros	3,98	0,989
Na ocupação dos tempos livres	4,00	1,136
Índice de comparação entre portugueses e ucranianos/as	3,33	0,67156

**Quadro 126-** Comparação dos chineses face aos portugueses sem contacto com estrangeiros

Chineses/as	$\bar{x}$	$\sigma$
Em relação à religião	2,43	0,994
Na forma de vestir	2,94	1,137
Quanto à cor da pele	3,29	0,998
Nos gostos musicais	2,63	1,077
Quanto à sua relação com os outros	3,32	1,070
Na ocupação dos tempos livres	3,12	1,047
Índice de comparação entre portugueses e /as chineses/as	2,96	0,741