

**ELISABETE RUTE FERNANDES LIMA de OLIVEIRA**

***ATITUDES DOS ALUNOS BRANCOS***

***EM RELAÇÃO A***

***ALUNOS NEGROS***

**UNIVERSIDADE ABERTA**

**PORTO, 2007**

**Universidade Aberta**  
**Mestrado em Relações Interculturais**

---

***ATTITUDES DOS ALUNOS BRANCOS***  
***EM RELAÇÃO A***  
***ALUNOS NEGROS***

---

**Dissertação de Mestrado**  
**Elisabete Rute Fernandes Lima de Oliveira**

**Orientador: Professor Doutor Félix Neto**

**Porto, 2007**

*“Temos que crer no homem, apesar do homem”*

Elie Wiesel, prêmio Nobel da Paz de 1986,  
que sobreviveu aos horrores de Auschwitz

## Agradecimentos

---

No meu percurso como Professora e, sobretudo, como membro do Conselho Executivo de uma escola tem sido (e talvez continue a ser), comum ouvir por parte dos alunos brancos expressões do tipo: “foi a preta...”, “claro que tinha que ser um preto...”, “não tenho nada contra os pretos, mas..”, “...um dos meus melhores amigos até é preto”!

Assim, as minhas únicas palavras vão para o Professor Doutor Félix Neto, não só pela sua orientação e cooperação mas, pelo facto de me ter ajudado a verificar que na minha amostra, constituída por alunos brancos, afinal não transparecem atitudes negativas somente por causa de um fenótipo – a cor negra dos seus colegas!

## RESUMO

---

O objectivo central da dissertação é de analisar as atitudes que uma amostra de adolescentes brancos, de uma escola do Porto, evidenciam em relação aos seus colegas negros (portugueses ou não).

Partindo deste e de outros objectivos, bem como de um conjunto de hipóteses de trabalho, explanamos e reflectimos sobre a situação nacional no que concerne às migrações e à educação intercultural. Seguidamente, principiamos uma reflexão teórica enquadrada no campo de acção da Psicologia Social, a qual inclui os seguintes pontos:

- Uma exposição das abordagens teóricas e metodológicas que têm vindo a ser conduzidas sobre as atitudes.
- Uma breve abordagem do preconceito como atitude;
- Uma sucinta revisão de literatura sobre dois dos tipos de abordagens cognitivas da origem do preconceito: categorização social e estereótipos (de particular relevância para este estudo).
- Uma resumida explanação sobre - satisfação com a vida, distância social e religião - variáveis sócio-psicológicas que achamos poder, de algum modo, interferir nas atitudes dos alunos brancos perante os alunos negros.

Após o enquadramento teórico e com base no mesmo, é planeado um estudo empírico baseado na construção de um questionário a aplicar numa amostra de 221 alunos brancos.

As hipóteses, inicialmente, formuladas são confrontadas com os resultados encontrados, sendo retiradas as respectivas e possíveis conclusões.

Por fim, a conclusão onde reflectimos um pouco sobre os objectivos do estudo inicialmente formulados.

## ABSTRACT

---

The aim of the dissertation is to analyse the attitudes which a sample of white adolescents from a school in Oporto show related to their black classmates (Portuguese or not).

Starting from this and other aims, as well as from a number of hypotheses of work, we explain and think over the national situation in what migrations and intercultural education are concerned. Afterwards, we begin a theoretical reflection within the Social Psychology, which includes the following points:

- A presentation of the theoretical and methodological approaches that have been followed about the attitudes.
- A brief approach to the prejudice as an attitude;
- A short literature revision on two of the types of cognitive approaches on the origin of the prejudice: social levels and stereotypes (these being particularly relevant to this study).
- A summarized explanation about – being satisfied with life, social distance and religion – those being socio-psychological varieties which we think can, in a certain way, interfere with the attitudes of the white students towards the black ones.

After the theoretical approach and inspired on it, it is planned an empirical study based on the construction of a questionnaire done on a sample of white students.

The hypotheses, initially formulated are confronted with the results achieved, and the possible conclusions are taken.

Finally, the conclusion where we think a bit over the aims of the study we have initially formulated.

---

# ÍNDICES

## Índice Geral

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>I PARTE – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I – IMIGRAÇÃO e EDUCAÇÃO INTERCULTURAL</b>	<b>20</b>
1. Portugal – País de Emigração e Imigração	22
1.1. Caracterização Sumária da Situação Imigratória Portuguesa	25
1.2. Escolas Multiculturais	29
2. Educação	31
2.1. Educação Intercultural	34
2.2. Educação Intercultural – Como?	37
2.3. A Educação Intercultural e a Cultura Dominante	41
3. O Medo da Diferença	44
<b>CAPÍTULO II – ATITUDES</b>	<b>46</b>
1. Conceito de Atitudes	47
2. Estrutura das Atitudes e os Modelos sobre a Atitude	49
2.1. Características das Atitudes	51
2.2. Funções das Atitudes	52
2.3. Formação das Atitudes	54
2.4. Atitudes e outros Construtos Conexos	56
2.5. Medida das Atitudes	58
3. Preconceito como Atitude	65
3.1. Da raça ao grupo étnico	65
3.2. Preconceito	66
3.3. Categorização Social e Estereótipos – Abordagens Cognitivas da origem do Preconceito	68

3.3.1. Categorização Social	68
3.3.2. Estereótipos	70
3.4. Alguns estudos no quadro das relações inter-étnicas – Preconceito ou Tolerância	74
4. Satisfação com a Vida e Distância Social	81
4.1. Satisfação com a Vida	81
4.2. Distância Social	84
5. Religião e Preconceito	86
<b>II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>91</b>
<b>CAPÍTULO III – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA</b>	<b>92</b>
1. Problemática	93
1.1. Objectivos da Investigação	94
1.2. Formulação das hipóteses	94
2. Metodologia	95
2.1. Amostra	97
2.2. Instrumento	102
2.3. Procedimentos	107
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>108</b>
1. Análise Preliminar dos instrumentos	109
1.1. Medição das Atitudes através do Diferencial Semântico	110
1.2. Satisfação com a Vida	116
1.3. Escala da Distância Social	117
1.4. Escala de Tolerância	118
1.5. Escala de Atitudes face ao Cristianismo	119
2. Teste das Hipóteses	122

2.1. Atitudes dos alunos brancos em relação a alunos negros, ao endogrupo e a eles próprios	123
2.2. Variáveis sócio-demográficas (idade, sexo e religião) e as atitudes em relação aos alunos negros	125
2.3. Satisfação com a Vida, Distância Social, Tolerância e Atitudes face ao Cristianismo	128
3. Discussão dos resultados	130
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>164</b>

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – País de nascimento dos alunos da amostra	98
<b>Gráfico 2</b> – Com quem vivem os alunos da amostra	99
<b>Gráfico 3</b> – Nível académico dos pais	99
<b>Gráfico 4</b> – Nível académico das mães	100
<b>Gráfico 5</b> – Religião professada pelos alunos	101
<b>Gráfico 6</b> – Percentagem de alunos que são crentes ou não crentes	101
<b>Gráfico 7</b> – Percentagem de alunos praticantes ou não praticantes de acordo com a sua religião	101
<b>Gráfico 8</b> – Traços atribuídos pelos alunos brancos aos alunos negros	131
<b>Gráfico 9</b> – Comparação das médias obtidas para o grupo dos negros e dos brancos	133
<b>Gráfico 10</b> – Traços atribuídos aos alunos negros e ao próprio	136
<b>Gráfico 11</b> – Atribuição de traços aos brancos e ao próprio	136
<b>Gráfico 12</b> – Comparação das médias nas duas dimensões das atitudes em relação à religião	142

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Número de imigrantes em Portugal por Nacionalidade	26
<b>Quadro 2</b> – População estrangeira residente em Portugal por nacionalidade e segundo o grupo etário	28
<b>Quadro 3</b> – Alunos matriculados segundo os grupos culturais/nacionalidades	30
<b>Quadro 4</b> – Alunos da amostra em função do sexo	97
<b>Quadro 5</b> – Alunos da Amostra em função da idade	98
<b>Quadro 6</b> – Alunos da amostra em função do ano de escolaridade	98
<b>Quadro 7</b> – Contribuição factorial dos itens dos factores da significação afectiva em relação aos alunos negros	111
<b>Quadro 8</b> – Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para as dimensões de significação afectiva dos alunos negros	112
<b>Quadro 9</b> - Contribuição factorial dos itens dos factores da significação afectiva perante os alunos brancos	113
<b>Quadro 10</b> - Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para as dimensões da significação afectiva dos alunos brancos	114
<b>Quadro 11</b> - Contribuição factorial dos itens dos factores da significação afectiva perante o próprio	115
<b>Quadro 12</b> - Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para as dimensões de significação afectiva do próprio	116
<b>Quadro 13</b> – Estatísticas descritivas e correlações corrigidas item-score total da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)	117
<b>Quadro 14</b> – Estatísticas descritivas e correlações corrigidas item-score total da Escala de Distância Social	118
<b>Quadro 15</b> – Estatísticas descritivas e correlações corrigidas item-score total da Escala de Tolerância	119
<b>Quadro 16</b> – Estatísticas descritivas e correlações corrigidas item-score total da Escala de Atitudes Face ao Cristianismo	120

<b>Quadro 17</b> – Visão geral dos instrumentos psicométricos	121
<b>Quadro 18</b> – Estatística descritiva dos instrumentos psicométricos	121
<b>Quadro 19</b> – Médias e desvios-padrão para as duas dimensões de significação afectiva em relação aos alunos negros	123
<b>Quadro 20</b> – Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das dimensões da significância afectiva para o grupo dos negros e o grupo dos brancos	123
<b>Quadro 21</b> – Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das dimensões da significância afectiva para os alunos negros e os próprios	124
<b>Quadro 22</b> – Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das dimensões da significância afectiva para os alunos brancos e os próprios	125
<b>Quadro 23</b> – Médias, desvios-padrão e ANOVA em função da idade para as dimensões da significância afectiva	126
<b>Quadro 24</b> – Médias, desvios-padrão e ANOVA em função do sexo para as dimensões da significância afectiva	126
<b>Quadro 25</b> - Médias, desvios-padrão e ANOVA em função da religião para as dimensões da significância afectiva	127
<b>Quadro 26</b> - Correlações entre dimensões da significação afectiva e as Escalas SWLS, Distância Social, Tolerância e Atitudes face ao Cristianismo	128

---

# INTRODUÇÃO

A história do mundo tem sido escrita através das relações estabelecidas entre a pluralidade dos grupos sociais que o constituem.

A História prova que a coexistência entre diferentes etnias é quase sempre causadora de pressões e conflitos, às vezes contidos, muitas vezes, por um débil equilíbrio político, outras ocasiões eclodindo em guerras. Os exemplos são incontáveis e continuam a persistir no mundo actual, pois, seja qual for o continente ou nação, existem sempre grupos minoritários que suportam o estigma da diferença.

Não é difícil constatar de que no mundo (co)existem pessoas, etnias e culturas, com diferentes usos, costumes, religiões e tradições. De facto é uma constatação bastante elementar e consensual. Todavia, aquilo que está subjacente a ela é bastante problemático. Referimo-nos ao modo como vemos os *outros*, como nos olhamos a nós próprios e às diferenças que nos caracterizam, questões que encaramos como nada básicas e algo polémicas. Pois, qualquer situação de migração assenta na presença de uma sociedade de acolhimento, dominante e majoritária, e grupos de origem étnica, minoritários, caracterizados por uma identidade física, social e cultural.

E Portugal não foge à regra, o crescente número de imigrantes oriundos, num primeiro momento, de países africanos (sensivelmente desde a década de 70) e, ultimamente, dos países de Leste leva à diversidade, à pluralidade da nossa sociedade. Este facto é o reflexo de um número, cada vez maior, de pesquisas e de estudos sobre as relações intergrupais, as atitudes, o preconceito e, conseqüentemente, sobre o racismo.

A sociedade portuguesa é uma sociedade pluricultural que, tal como as outras, defronta cada vez mais os problemas e desafios originados pela multiculturalidade. Assim as escolas, confrontadas cada vez mais com a presença de alunos cujos traços físicos e referenciais culturais, na maior parte das vezes, divergem dos portugueses, devem organizar a integração, a educação e a instrução desses alunos. A escola, como “microcosmo” da sociedade e responsável pela educação de todos os alunos, tem um papel fundamental na difusão de determinados padrões culturais. Daí que a escola esteja na primeira linha como uma força importantíssima das mudanças sócio-educacionais, capazes de responder aos desafios da interculturalidade, da autonomia, da valorização da diferença e da defesa dos direitos humanos. Nesta perspectiva, à escola compete uma tarefa essencial o contributo que ela pode dar através da aprendizagem - da tolerância - não apenas através da descoberta da diferença do *outro*, mas sobretudo, através da

solidariedade entre todos os alunos. Porém, o facto é que o ser humano, quando confrontado com a diferença, tende a resguardar-se na sua verdade, na sua visão do mundo, aquela que lhe dá confiança porque a sente como correcta. Assim, a escola é um local apropriado para que o confronto entre cultura do *eu* e a cultura do *outro* aconteça de um modo inclusivo, até porque a forma como os alunos percebem os aspectos específicos da cultura do *outro* surgem graças à impregnação do próprio ambiente, das imagens culturais transmitidas pela História ou pelos *media*, dos discursos sociais e familiares e da educação recebida.

Assim, a educação intercultural, que é uma finalidade numa sociedade multicultural, é fundamental como meio de ensinar os alunos a tomarem consciência do que são e a avaliarem correctamente os *outros*. Importa, pois, que os professores, membros nucleares da sociedade educativa, tenham uma construção mental e psíquica apoiada numa constante e inequívoca atitude positiva face à problemática da integração nas escolas dos alunos das minorias étnicas. Por isso, a escola tem, evidentemente, uma função importante nessa perspectiva de criação social, com espaço e domínio privilegiado de intervenção e de educação intercultural, porque nela convergem os vários institutos de socialização e nela estão inseridos os parceiros educativos (professores, auxiliares da acção educativa e encarregados de educação) que, através das suas atitudes, poderão e deverão ser os responsáveis das grandes metas educacionais e de desenvolvimento pessoal e social : democraticidade, tolerância, pluralismo e respeito pelas diferenças e pelas minorias.

Considera-se que é essencial que os alunos reconheçam que os muitos aspectos e a sabedoria das culturas de origem dos alunos das minorias, embora diferentes dos seus, são também muito importantes; mas, para isso, terão de veicular atitudes positivas de auto-aceitação da multiculturalidade.

Portanto, a questão base desta investigação prende-se com a tentativa de estudar e perceber as atitudes dos alunos brancos em relação aos alunos negros que frequentam as nossas escolas.

Em suma, tratar-se-á de verificar se há, ou não, diferenças significativas nas atitudes dos alunos brancos em relação aos seus colegas que são negros e perante o seu endogrupo, e, em caso afirmativo, tentar perceber o que influência essas atitudes.

Assim, este trabalho é constituído por duas partes. Na primeira procede-se à contextualização da problemática desta investigação e ao enquadramento teórico. Na segunda parte apresentamos os objectivos, as hipóteses, o método, os resultados e a respectiva discussão do estudo empírico realizado. Cada uma das partes é constituída por dois capítulos que passamos a apresentar.

No capítulo 1 – *Imigração e Educação Intercultural* – Começamos por apresentar alguns dados ligados ao fenómeno migratório em Portugal. Trata-se de pôr em evidência a situação actual dos imigrantes em Portugal e especialmente os que frequentam a escola. Nesta linha, pretendemos compreender a importância da educação, dos educadores e o porquê de uma Educação Intercultural.

No capítulo 2 – *Atitudes* - vamos ao encontro de um dos grandes conceitos da Psicologia Social - as Atitudes. Abordamos o conceito, de atitudes, segundo a perspectiva de diferentes autores e as suas características. Em seguida debruçamo-nos sobre a formação, modelos e as medidas de atitudes. No ponto três abordamos a questão do preconceito como atitude, bem como duas das abordagens cognitivas da sua origem: a categorização social e os estereótipos. Depois, efectuamos uma revisão da literatura sobre alguns estudos relacionados com esta temática.

Relativamente ao ponto quatro e cinco, situamos a problemática em análise, no âmbito da satisfação com a vida, a distância social e a religião, que em nosso entender poderá ser interessante e fecunda para a compreensão das atitudes.

No capítulo 3 – *Problemática e Metodologia* – primeiramente problematiza-se a questão em estudo, formulamos os objectivos a atingir ao longo do mesmo e levantamos as hipóteses que achamos pertinentes para a investigação. No segundo ponto é exposta a metodologia utilizada e a caracterização da amostra com que trabalhamos. Neste ponto, ainda, descrevemos o instrumento utilizado, bem como todas as escalas que compõe o questionário e terminamos com os procedimentos utilizados.

No capítulo 4 – *Apresentação e Discussão dos Resultados* - faz-se uma análise preliminar dos instrumentos utilizados no nosso inquérito, para depois apresentarmos os resultados obtidos quando aplicados aos estudantes da nossa amostra, com base no teste das hipóteses, e por fim discuti-los.

Finalmente, a conclusão, resume os principais dados da pesquisa, referenciados aos objectivos formulados e reflectimos um pouco sobre toda esta problemática - as atitudes e a educação.

O trabalho é concluído com as referências bibliográficas e alguns anexos considerados de interesse.

# **I PARTE**

---

## **ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO**

# **CAPÍTULO I**

---

## **IMIGRAÇÃO**

**e**

## **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

O conceito de Educação Intercultural surge na sociedade actual com uma visibilidade cada vez mais acentuada e que provém da constatação de que a homogeneidade cultural é um conceito do passado. Com efeito, a amplitude das migrações não deixou de aumentar ao longo do século XX e nada faz prever uma inversão desta tendência no século XXI.

Este facto levou a que as mais variadas minorias étnicas, procurando melhores condições de vida ou tão somente a sobrevivência, se instalassem em sociedades onde a sua integração, por vezes, se confrontou com os maiores obstáculos.

E Portugal, país acostumado a ver emigrar os seus naturais, não escapando à regra, assistiu, a partir da década de 1970, a uma situação totalmente distinta, com a vinda de pessoas oriundas de outros espaços e de outras nacionalidades. Então, começaremos por abordar a questão de um Portugal país de emigração e imigração.

Mas não devemos esquecer que a instalação dos imigrantes, especialmente, nas cidades, contribui para acelerar o processo cultural de mudança em Portugal, sobretudo a capacidade de resposta por parte da Escola e novos desafios aos educadores.

Assim, reflectiremos um pouco sobre a educação, que é uma das componentes da cultura de um grupo e um dos mais poderosos meios de mudança. A primeira reflexão que surge é, necessariamente, sobre o próprio conceito de “educação”, até porque se a educação sempre foi objecto de reflexão e mesmo de preocupação por parte de vários pensadores ao longo dos tempos, essa atenção tem-se intensificado recentemente, dadas as características da sociedade moderna.

E qualquer educador, que se assuma como tal, preocupa-se em reflectir sobre as várias questões que o desempenho da sua profissão levanta, pois o facto de trabalhar directamente com seres humanos em plena formação intelectual e moral é uma responsabilidade acrescida.

Por isso mesmo, seguidamente tentaremos apontar os caminhos que, hoje em dia, são indicados como os caminhos da Educação Intercultural, detendo-nos, ainda, sobre a visão das culturas dominantes relativamente às minorias.

Finalmente abordaremos o receio que todos nós sentimos perante a diferença.

## **1. Portugal - País de Emigração e Imigração**

Portugal é visto, desde há muito tempo, como um país de emigração, e se reflectirmos um pouco sobre a História do nosso país, verificamos que, a partir das conquistas em África e da colonização das Ilhas Atlânticas, não mais deixámos, enquanto povo, de nos espalharmos pelo mundo, ao longo das mais diferentes épocas.

As migrações portuguesas que se espalharam pelo globo terrestre ao longo dos últimos cinco séculos criaram uma verdadeira diáspora que «instalou» Portugal nos quatro cantos do mundo. O impulso que levou os portugueses a embarcar nesta aventura integra-se num processo histórico que, por sua vez, se liga à estrutura económico-social portuguesa. Na verdade, a manutenção em Portugal de uma estrutura económica, social e política dominada por uma classe que sempre olhou apenas para os seus interesses, cerceando as oportunidades aos que dela não faziam parte, obrigou, por uma questão de sobrevivência, à busca no exterior de condições de vida mais favoráveis.

O comportamento migratório português parece apresentar-se como um “fenómeno histórico estrutural” (Serrão, 1978, p. 79) ou como uma “constante estrutural” (Godinho, 1978, p. 23) ou ainda como “um dado cultural” (Poinard, 1983, p. 261).

Para Rocha-Trindade (1988), a afirmação da migração como fenómeno estrutural da sociedade portuguesa, “resulta da continuidade secular do movimento de saídas, independentemente de flutuações nas regiões de origem predominantes e da variação dos locais de destino preferenciais” (p. 313).

Mas nas últimas décadas Portugal tornou-se, também, um país de imigração. O número de imigrantes é crescente. A diversidade de origens nacionais e étnicas está a aumentar. A ocupação do território nacional, por estes, é cada vez mais vasta.

A sua contribuição para as dinâmicas demográficas locais, sejam elas regionais e/ou nacionais é notória. Nos planos económicos, sociais e culturais, não estritamente demográficos, os seus impactos são igualmente (ou mais) claros. Vários sectores de actividade económicos não prescindem das migrações; a opinião pública vive com eles; as marcas urbanas e territoriais da imigração são fortes.

A história da migração portuguesa mostra o fluxo crescente de imigrantes nas últimas duas décadas. Se bem que esse fluxo remonte já à década de 60, em que os primeiros cabo-verdianos se instalaram em Portugal, e que durante os anos imediatamente a seguir a Abril de 1974 se tenham fixado outras minorias africanas provenientes também das ex-colónias, é a partir dos anos 80 que se intensifica o fluxo migratório e se diversificam os seus pontos de partida.

Assim, de uma imigração mais “familiar” Portugal passou, também, para uma imigração mais “cosmopolita”. Os primeiros fluxos significativos, a partir do meio da década de 70, trouxeram consigo um volume crescente de lusófonos: imigrantes dos PALOP<sup>1</sup> e brasileiros. Os próprios fluxos provenientes da União Europeia eram familiares ao país. Desde o final da década de 1990, Portugal viu diversificar a origem das migrações, com números crescentes de europeus de Leste. O país viu-se, assim, inserido num mercado internacional de trabalho e numa dinâmica migratória cada vez mais complexos. E, como refere Rocha-Trindade (1993), o nosso país aceita, conscientemente, a diversidade da habitantes e a multiculturalidade como uma característica da sua sociedade.

Na sequência do abrupto crescimento, em apenas década e meia, verificado na imigração em Portugal, e perante o enquistamento de algumas situações de exclusão, vários estudiosos, destas questões, têm vindo a avançar alguns alertas relativos à integração não apenas destes indivíduos mas, também, dos seus descendentes (já nascidos em Portugal ou não).

Em 1996, Macaísta Malheiros referia, “Relembre-se que, nos próximos anos, o acolhimento dos novos imigrantes se tornará, provavelmente, uma questão menos central do que os problemas de integração das comunidades já instaladas e, especialmente, das segundas gerações de jovens que já nasceram em Portugal ou que para cá vieram bastante novos” (p. 205).

Por sua vez, António Barreto (2000) salienta, “São muitos e complexos os novos problemas que esta situação de ‘país de acolhimento’ pode trazer. A pluralidade cultural, étnica e religiosa está a constituir-se pela primeira vez em vários séculos. Criam-se, dentro do território nacional, fenómenos de aculturação, a que os portugueses estavam apenas

---

<sup>1</sup> PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

habitados no estrangeiro. Os traços, reais e mitológicos, da identidade nacional estão em causa: pessoas e grupos perdem, renovam e alteram as suas referências e valores em contacto com outras culturas. São processos de substituição, de confronto, de conflito, de desenraizamento e de miscigenação relativamente inéditos em Portugal” (p. 61).

No cômputo geral, esta fusão de culturas mais não é do que um fenómeno próprio de qualquer país de imigração. Portugal, na qualidade de recente país receptor de imigrantes, tem tido a oportunidade de ver a sua sociedade enriquecida pelas culturas dos imigrantes que acolhe, incluindo num mesmo espaço diferentes modos de ser e de estar.

Inevitavelmente e à semelhança de outros países, Portugal debate-se com crises e problemas internos, relacionados com esta variedade multicultural. Continuam a ocorrer situações que são apenas o culminar de incontáveis pressões aglomeradas ao longo de séculos: discriminação e exploração; assimetrias económicas e sociais

É precisamente esta transformação na sociedade portuguesa que teve e tem repercussões destabilizadoras nos equilíbrios previamente existentes, e em especial no sistema de ensino português. E os reequilíbrios, imprescindíveis para o sistema educativo, não podem deixar de ser edificados pelo Estado, pois como afirma Rocha-Trindade: “ (...) um importante número de alunos portadores de significativas especificidades culturais; a detecção das dificuldades com que os mesmos se têm debatido no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na progressão do respectivo percurso escolar; o incremento de atitudes de intolerância e de comportamentos discriminatórios em alguns casos xenófobos e racistas, começaram progressivamente a reclamar a atenção do Estado e da própria sociedade civil” (1995, p. 263).

Assim, não nos devemos esquecer que vivemos hoje um outro contexto histórico, com uma outra realidade e, principalmente, com outros sujeitos. E, como tal surgem questões a de saber como lidar com a multiculturalidade, por exemplo, numa sala de aula, e a de como pensar formas de integração que não exijam a assimilação do imigrante e seus descendentes, ou a sua dissolução em supostos normativos culturais da sociedade de acolhimento.

## **1.1. Caracterização Sumária da Situação Imigratória Portuguesa**

Antes de prosseguirmos, é importante assinalar que o número rigoroso de imigrantes existentes no nosso País se debate com alguns problemas relacionados com a informação estatística existente. Em primeiro lugar, há que referir o facto da maioria dos dados disponíveis estarem ordenados por nacionalidade (informação do SEF<sup>2</sup> e do INE<sup>3</sup>). Por esta razão, todos os indivíduos cuja origem genealógica não é portuguesa, mas que no entanto possuem nacionalidade portuguesa, porque ao abrigo da Lei da Nacionalidade puderam optar por ela ou porque entretanto se naturalizaram (situação frequente entre a população oriunda das ex-colónias), estão incluídos nas estatísticas oficiais na categoria «nacionais», sendo impossível a sua identificação. Por outro lado, os dados produzidos pelo SEF apenas contabilizam os estrangeiros legalmente inscritos, deixando de fora um número incerto, mas certamente bastante alargado, de imigrantes clandestinos oriundos, especialmente, de países mais pobres.

Em 2004, segundo informação do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), viveriam em Portugal em situação regular (com autorização de residência e autorização de permanência) aproximadamente 449 mil estrangeiros, o que representa cerca de 4,5% da população total do país. Destes cerca de 265 mil teriam autorização de residência, enquanto os restantes, cerca de 184 mil, beneficiavam do novo estatuto de autorização de permanência. Entre estes últimos, os que têm maior representatividade, com autorização de permanência são os ucranianos com 64 730 mil, seguidos dos brasileiros com 37 951 mil, como podemos constatar pela leitura do Quadro 1.

Da observação do Quadro 1, relativamente à nacionalidade, em 2004 e à semelhança dos últimos anos, destacavam-se os nacionais do continente africano e do continente europeu, que representavam 46,4% e 31,6%, respectivamente, do total de estrangeiros com estatuto legal de residente. Verificamos, também, que as maiores comunidades são compostas por cidadãos de Cabo Verde, seguindo-se o Brasil e Angola, nacionalidades que conjuntamente com Guiné-Bissau eram responsáveis por cerca de metade dos estrangeiros residentes legalmente em Portugal.

---

<sup>2</sup> SEF – Serviço Estrangeiros e Fronteiras

<sup>3</sup> INE – Instituto Nacional de Estatística

**QUADRO 1<sup>4</sup> – N.º de Imigrantes em Portugal por Nacionalidade**

<b>Nacionalidades</b>	<b>AP (2001 - 2004)</b>	<b>AR - 2004</b>
<b>EUROPA</b>	<b>101106</b>	<b>83859</b>
<b>União Europeia</b>	0	74542
Federação Russa	7053	1158
República Moldava	12647	1042
Roménia	10944	1211
Ucrânia	64730	1497
<b>ÁFRICA</b>	<b>29808</b>	<b>123093</b>
Angola	8562	26702
Cabo Verde	8574	55590
Guiné Bissau	4323	20825
Moçambique	461	5010
São Tomé e Príncipe	2555	7928
<b>AMÉRICA</b>	<b>39054</b>	<b>45161</b>
Brasil	37951	28956
Canadá	30	1863
EUA	63	7998
<b>ÁSIA</b>	<b>13724</b>	<b>12410</b>
China	3913	5605
Índia	3389	1699
Paquistão	2854	1358
<b>OCEÂNIA</b>	<b>19</b>	<b>553</b>
Outros	122	285
<b>Total</b>	<b>183833</b>	<b>265361</b>

**Nota: AP + AR – Autorizações de Permanência + Autorizações de Residência**

<sup>4</sup> Fonte: SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

Assim, segundo Valente Rosa (2005), Portugal juntou-se ultimamente ao grupo de países onde a imigração tem um intensa influência ao nível demográfico: “O número de cidadãos de nacionalidade estrangeira (em situação regular) em Portugal (fonte SEF), tem vindo a aumentar de forma muito expressiva, em especial nos anos mais recentes: passou de cerca de 54 mil em 1980 (0,6% da população residente em Portugal), para cerca de 350 mil em 2001 e para cerca de 500 mil em 2004 (equivalendo a cerca de 5% da população residente)”.

Quanto à distribuição geográfica da população estrangeira com estatuto legal de residente, verificava-se que esta se centra sobretudo na faixa litoral, destacando-se os distritos de Lisboa (52,4%), Faro (13,5%) e Setúbal (11,0%), que no seu conjunto representavam mais de 75% do total da população de nacionalidade estrangeira. Os estudos disponíveis indicam que as cidades e, em particular, as áreas metropolitanas são as zonas privilegiadas para a instalação dos imigrantes (Valente Rosa *et al.*, 2004).

No Quadro 2 podemos observar a distribuição da população estrangeira, residente em Portugal, segundo o grupo etário. Se analisarmos as faixas etárias entre os 10 e os 19 anos (já que o nosso estudo incidirá sobre adolescentes) verificamos que haveria perto de 36 mil residentes estrangeiros, ou seja 13,5% do total de população estrangeira residente em Portugal, desse grupo etário. Como pretendemos analisar as atitudes dos adolescentes brancos face aos que apresentam um fenótipo negro e considerando, hipoteticamente, que estes são “descendentes” de africanos, existiriam cerca de 55,6% de adolescentes que poderiam apresentar esse fenótipo. É de salientar que, dos estrangeiros que solicitaram estatuto de residente, a análise da estrutura etária dos requerentes mostra que esta população era bastante jovem: 24,4% tinha idade compreendida entre os 0 e os 14 anos, 56% entre os 15 e os 39 anos, e 17% pertencia ao grupo etário 40-64 anos. Os indivíduos com 65 ou mais anos tinham pouca representatividade não ultrapassando os 2,6%.

Quadro 2 - População estrangeira residente em Portugal por nacionalidade segundo o grupo etário

Grupo Etário	Europa	África	América do Norte	América Central e do Sul	Ásia	Oceânia	Apátrida	Total por grupo etário
0 – 4	3.871	6.122	461	1.444	825	12		12.737
5 – 9	4.054	6.516	784	1.476	455	32		13.317
10 -14	4.042	<b>9.381</b>	1.117	1.768	570	40	9	<b>16.929</b>
15 -19	3.972	<b>10.556</b>	1.141	2.508	693	35	6	<b>18.911</b>
20 -24	7.120	12.737	1.317	5.131	1.081	38	4	27.429
25 -29	9.038	15.968	968	5.996	1.889	63	38	33.960
30 -34	8.095	16.868	683	5.362	1.948	66	79	33.102
35 -39	7.415	14.390	590	4.488	1.627	47	59	28.619
40 -44	6.384	11.139	472	2.795	1.102	43	42	21.979
45 -49	5.566	7.558	389	1.594	683	35	19	15.844
50 -54	5.604	3.408	432	843	448	32	8	10.775
55- 59	5.415	2.282	338	468	328	51	1	8.884
60 – 64	4.609	2.203	310	263	247	28	3	7.663
65 e mais	8.674	3.965	1.127	896	514	31	5	15.212
<b>Total</b>	<b>83.859</b>	<b>123.093</b>	<b>10.129</b>	<b>35.032</b>	<b>12.410</b>	<b>553</b>	<b>273</b>	<b>265.361</b>

Fonte: SEF (Dados provisórios de 2004)

Sabemos que, pelo menos, cerca de 49 mil imigrantes deveriam frequentar o nosso sistema de ensino (escolaridade obrigatória), se considerarmos os imigrantes com idades compreendidas entre os 5 e os 19 anos. Mas, afinal quantos frequentam as nossas escolas?

## **1.2. Escolas Multiculturais**

Como já referimos, a sociedade portuguesa tem vindo a sofrer grandes transformações nos últimos anos, nomeadamente ao nível da sua composição demográfica. Essa diversidade étnico-cultural é facilmente constatável nas nossas escolas públicas. Facto este demonstrado pelos dados nacionais, os mais recentes possíveis, que o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) do Ministério da Educação facultou sobre os alunos matriculados por “grupo cultural/nacionalidade”<sup>5</sup> no ano lectivo de 2003/2004.

Em 2003/2004 existiam quase 73 mil alunos estrangeiros matriculados no ensino básico obrigatório (Quadro 3). E, destes, 70% apresentavam um fenótipo diferente dos alunos brancos que, normalmente, existem nas nossas escolas. Segundo o mesmo quadro, talvez 43% destes alunos apresentassem um fenótipo negro (excluindo os brasileiros e os cidadãos de etnia cigana), tendo em conta somente os imigrantes de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. Mas não devemos esquecer que muitos dos nossos alunos negros são “tão portugueses” como os nossos alunos brancos, e esses não são contabilizados neste tipo de estatísticas. Pois, tal como os seus pais, estes indivíduos são usualmente reconhecidos pela sociedade em geral como imigrantes, caso que em Portugal é particularmente corrente quando apresentam traços físicos que facilmente os distinguem da restante população, como acontece no caso da cor da pele.

A nomenclatura utilizada “imigrantes” tem, neste caso, uma importância profunda, na medida em que reflecte e pode alimentar os valores e preconceitos vigentes na sociedade.

---

<sup>5</sup> Deve entender-se por “grupo cultural/nacionalidade” o conjunto dos alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertençam a um determinado “grupo cultural/nacionalidade”.

**QUADRO 3 – Alunos matriculados segundo os grupos culturais/nacionalidades**

<b>Matrículas 2003-2004 Continente</b>	<b>Pré- escolar</b>	<b>1º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>	<b>3º Ciclo</b>	<b>Total</b>
Etnia cigana	1011	7216	857	217	9301
Angola	1664	5471	2159	2564	11858
Cabo-Verde	1576	5558	1855	1887	10876
Guiné-Bissau	536	1974	864	932	4306
Moçambique	246	672	227	334	1479
S.Tomé e Príncipe	298	1211	473	516	2498
Brasil	1282	3579	1375	1804	8040
Timor	30	89	22	37	178
Índia-Paquistão	186	509	142	152	989
China	138	450	211	223	1022
União Europeia	1566	3217	1611	2290	8684
Outras Nacionalidades	3662	4748	2022	2828	13260
<b>Total</b>	<b>12195</b>	<b>34694</b>	<b>11818</b>	<b>13784</b>	<b>72491</b>

Fonte: GIASE

Em suma, o que estes dados de caracterização demográfica elementar permitem, desde já, é antever uma situação de diversidade na população escolar. Não devemos esquecer que a escola é o reflexo da sociedade multicultural em que vivemos, tendo como objectivo preparar os seus alunos para a vida adulta, seja qual for a sua cor, a sua etnia, a sua religião, o seu grupo cultural...Nos nossos dias e na nossa sociedade, chamamos-lhe “educação”.

## **2. Educação**

Como afirma Fullat (1992, p. 23), “A educação é imemorial como o ser humano”. A ideia de que, só pela educação, o homem se torna num ser completo e harmonioso, num membro activo e de pleno direito duma cultura é recorrente em numerosos autores. A própria raiz etimológica da palavra “educação” remete-nos para ideias como “conduzir”, “guiar”, “dar à luz”, “cultivar” ou “alimentar”. Esta palavra latina corresponde no grego à palavra “pedagogia”, cujo significado é “condução da criança.” Ou seja, cabe à educação *conduzir* a criança e *cultivá-la* de modo a *dar à luz* um ser humano integral.

Barros (1997, p. 13) considera que a educação é “necessária e conatural ao homem, que se pode definir como um ser educando e educável. De contrário, quase não seria homem, pois nasce com potencialidades que não se desenvolveriam sem a educação.”

Gutek (1988) aponta como sentido amplo da palavra “educação” o conjunto de processos sociais que inserem uma pessoa na vida cultural. Na verdade, ao viver e participar numa cultura, o ser humano imaturo torna-se gradual e simultaneamente num recipiente e num participante dessa cultura.

Por seu lado, Dias (1993, p. 4) refere que “Para além dos étimos e das múltiplas interpretações históricas, o conceito de *educação* parece envolver sempre a ideia de um processo de desenvolvimento, de algum modo natural e espontâneo e que se deseja global e harmónico, estruturado e hierarquizado, das capacidades do homem.”

Patrício (1993, p. 141) considera a educação como uma acção, como o processo de personalização do ser humano, pois o homem tem de se construir e “educar-se é fazer de si uma pessoa humana, é desenvolver em si a pessoa humana que se é germinalmente.”

Carvalho (1994, p. 107) aborda a questão da educabilidade do homem que “marca mesmo a diferença específica deste já que é pelas aquisições proporcionadas pela educação que o homem acede ao patamar da cultura”.

“A criança é o pai do homem”, mas o homem é também, evidentemente, o pai da criança. A frase entre aspas é de Freud e ilustra bem a importância da infância na formação da personalidade do adulto. Por outro lado, a continuação dessa frase explica porque razão a formação da personalidade do adulto deve ser objecto de particular atenção: sem crianças

bem formadas e felizes, dificilmente teremos adultos mentalmente equilibrados e preparados para desempenharem os diversos papéis que a sociedade lhes atribui.

Na verdade, adquirir autonomia e uma identidade própria são tarefas essenciais para o homem e, até o conseguir, tem de percorrer um caminho que não é simples, até porque implica uma auto-confrontação, uma constante análise e avaliação de escolhas, avanços e retrocessos, a luz ou a escuridão no fim do caminho.

Apesar da educação se concretizar em diversos cenários e envolver variados educadores (a família e toda uma sociedade em que o educando está inserido), é para a escola que o conceito remete de forma mais imediata.

A educação tem como finalidade fundamental o desenvolvimento de certas capacidades e a apropriação de determinados conteúdos da cultura necessários para que os alunos possam ser cidadãos activos dentro do seu âmbito sócio-cultural de referência. Para alcançar este objectivo, as escolas precisam enfrentar o desafio de oferecer uma resposta educacional, que seja ao mesmo tempo comum e diversificada, a fim de que todos os alunos adquiram algumas aprendizagens básicas que assegurem a igualdade de oportunidades, considerando ao mesmo tempo as suas características sociais, culturais e individuais.

Hoje em dia, basta falar em educação para, imediatamente, surgirem questões como a crise educacional, a importância da escola ou o papel do educador. E se a crise educacional é considerada como o resultado ou apenas uma vertente da actual crise social, suscitando preocupação generalizada pela sua agudização, o educador é visto como um dos elementos determinantes na manutenção ou alteração desta realidade.

Mas, a escola não é apenas o espaço fundamental para a transmissão da cultura e a socialização; ela também é importante para a formação da identidade pessoal. O que realmente enriquece o desenvolvimento das sociedades e das pessoas é a relação e o diálogo com as diferenças. Através da educação é necessário promover, de forma intencional, a aceitação e valorização de todos os tipos de diferenças para “aprender a viver juntos”. Este conceito visa a compreensão do “outro” como “um outro válido e legítimo” e o desenvolvimento de novas formas de convivência baseadas no pluralismo, na compreensão mútua e nas relações democráticas. A percepção e a vivência com a

diversidade permite-nos, ademais, construir e reafirmar a própria identidade e distinguirmo-nos dos outros. O ser humano realiza-se plenamente quando membro de uma comunidade e de uma cultura, mas também em termos da sua individualidade, pelo qual outro aspecto fundamental da educação consiste na essência do “aprender a ser”. E neste aspecto do “aprender a ser” o educador, também, tem um papel essencial.

O educador tem, antes de mais, o dever de se guiar por uma deontologia profissional, uma vez que exerce uma profissão que envolve directamente o ser humano. Se, para exercer esta profissão, a competência científica é essencial, não menos importante é a relação pedagógica estabelecida entre professor e alunos, pois só ela poderá atribuir sentido e utilidade aos conhecimentos que são transmitidos, no âmbito dos conteúdos programáticos.

O facto é que, voluntária ou involuntariamente, o professor constitui para o aluno um modelo a seguir ou a evitar e “dá a necessidade de formação de formadores, formação que não deve limitar-se à vertente científica e metodológica mas que tem de insistir também na dimensão psicopedagógica e ainda mais na axiológica, criando nos educadores um são utopismo de construir um mundo melhor onde o educando possa um dia viver mais feliz.” (Barros, 1997, pp. 62-63)

Dias (1993, p. 7) vê o professor como um “*facilitador* da aprendizagem individual e/ou *estimulador* da animação comunitária, dos nossos dias.” Chama ainda a atenção para os princípios e recomendações do Relatório Faure (Unesco, 1972), onde se considera o papel determinante do professor na transformação das mentalidades e se conclui, nomeadamente, que a educação e a animação são mais preponderantes, hoje em dia, do que a instrução, daí a necessidade de formar educadores mais do que especialistas em determinados conhecimentos.

Interessante é verificar a constatação da necessidade de formação para os educadores em Marx, citado por Patrício (1993, p. 97): “A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação (...) esquece que as circunstâncias se fazem mudar precisamente pela acção dos homens e que o próprio educador necessita de ser educado (...).” Patrício (1993) reflecte sobre os deveres do professor e dessa reflexão ressalta o respeito integral do educando como pessoa humana, respeito esse

consubstanciado, entre outros, pelo respeito pela autonomia do aluno, pelo dever de não o manipular e de não o obrigar a agir, contrafeito, de acordo com normas e valores que não professa, pelo dever de interagir de forma ética com o aluno.

Rocha (1990, pp. 222-223) coloca a tónica na dimensão afectiva e emocional da relação educativa, considerando uma falha das reformas educativas o facto de ela ser negligenciada, uma vez que a pessoa do professor é um elemento decisivo na criação do clima afectivo na aula. Para além deste facto, os alunos apreendem sobretudo o posicionamento do professor face à vida, mais do que os conhecimentos científicos que ele transmite. “Sublinha-se assim o grande peso do humano no acto didáctico. Ninguém é formador de homens se antes não tiver sido um capaz e diligente formador de si mesmo.”

O professor deve então cuidar da sua própria formação integral, até porque, para além daquilo que ele transmite aos alunos pela sua maneira de ser e de estar na vida, a fim de cumprir a Lei de Bases do Sistema Educativo, tem de contribuir de forma consciente e directa para a formação do carácter dos seus educandos.

Por todas estas razões, as expostas, torna-se cada vez mais imperativa uma reflexão sobre a pertinência da educação intercultural.

## **2.1. Educação Intercultural**

Actualmente, o tema da multiculturalidade/interculturalidade está presente nas nossas casas, diariamente, quer seja através dos meios de comunicação social ou de vivências pessoais ao longo do dia.

Convém, desde o início, clarificar estes conceitos. A multiculturalidade verifica-se quando existe um pluralismo cultural. Reconhecem-se e identificam-se diferenças e semelhanças culturais, no entanto, é estática, não levando ao desenvolvimento de uma dinâmica social. A interculturalidade visa uma interacção ou intercâmbio de culturas, apresentando-se com uma dimensão pluricultural, interpessoal e intergrupar.

Tal como afirma Khôi (1995), a Europa e os Estados Unidos começaram a acordar para a necessidade de uma educação intercultural há relativamente pouco tempo, sendo esse

interesse o resultado da constatação do aumento do número de crianças estrangeiras nas escolas e das tensões existentes entre maiorias e minorias étnicas. Não há dúvida de que as migrações atingiram, neste século, uma dimensão nunca vista e Dasen (1994, p. 289) chama à atenção para o seguinte: “La migration a changé, elle est devenue plus internationale, même intercontinentale; les migrants ont donc, par rapport au pays d’accueil, une «distance culturelle»<sup>6</sup> plus grande, ce qui augmente les risques d’incompréhension et de rejet.”

É necessário então recorrer a uma educação que promova um olhar igualitário e de aceitação relativamente às diferentes culturas que interagem no mundo actual.

É nesta linha que Ouellet (1991, pp. 17 e seg.) se refere à educação intercultural como uma boa educação, até porque não nos podemos esquecer de que a educação deve eleger como grande objectivo, não a socialização mas, a humanização. Este autor vai ainda mais longe ao considerar que esta educação (p. 19) “(...) se justifie pour des raisons éducatives et non pas d’abord par la présence d’élèves issus de communautés ethniques minoritaires.” A educação deve permitir à criança desenvolver as capacidades humanas fundamentais, tais como, entre outras, a curiosidade, a auto-crítica, a capacidade de reflexão, de julgamento, a sensibilidade, etc. (p. 19) “Parce qu’elle ne contribue pas suffisamment à développer ces capacités, l’éducation monoculturelle n’est tout simplement pas de la «bonne éducation»<sup>7</sup>.” Assim, a concepção de uma educação intercultural passa pela opção de uma educação com reflexão sobre os desafios da pluralidade e deve ser dispensada a todos os alunos, aos que pertencem a grupos minoritários e aos que pertencem a grupos majoritários. O conceito de educação intercultural (p. 29) designa, então, toda a formação sistemática que visa desenvolver nos membros dos grupos, majoritários e minoritários, uma maior compreensão da cultura nas sociedades modernas, uma maior capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes, atitudes adaptadas às diversidades culturais e compreensão das que podem levar ao racismo e uma melhor capacidade de participar na interacção social. Esta educação constitui ainda a oportunidade de ultrapassar os obstáculos que se interpõem entre os alunos das minorias e a igualdade de oportunidades que, do ponto de vista teórico e legislativo, possuem da mesma forma que os

---

<sup>6</sup> Entre aspas no original.

<sup>7</sup> Entre aspas no original.

alunos pertencentes à cultura dominante e de desenvolver nos jovens uma maior abertura ao mundo e uma maior consciencialização da interdependência existente ao nível da economia mundial. “Le concept d’éducation *interculturelle* <sup>8</sup> suggère l’existence d’une pluralité d’univers culturels entre lesquels il s’agirait d’établir de meilleurs relations” (p. 33).

Cardoso (1996, p. 9) refere-se a algumas definições de educação intercultural, num sentido restrito, onde se preconiza que esta é uma educação para a igualdade, para a compreensão e tolerância das diversidades culturais. Contudo é frequentemente esquecida a dimensão anti-racista, vertente indispensável para um combate efectivo dos preconceitos e discriminações étnicas e raciais. “Com efeito, para que as práticas educativas em contextos étnica e socialmente heterogéneos prossigam uma **real igualdade de oportunidades terão que manter indissociáveis as vertentes de anti-racismo e de multiculturalidade.**”<sup>9</sup> Também este autor se refere à necessidade de uma real “ igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças independentemente da sua origem étnica, social, em género ou outra.” (p. 10), sendo tal objectivo o principal da educação multicultural. Na verdade, o insucesso escolar das minorias está ligado, a factores internos e externos, ao sistema educativo, nomeadamente, a diferença de recursos humanos e materiais e nos aspectos organizacionais entre escolas de regiões diferentes, os conteúdos curriculares concebidos apenas para a cultura dominante, a falta de preparação dos professores para lidarem com alunos provenientes de minorias culturais e as suas baixas expectativas relativamente às suas performances e as próprias condições económicas e sociais das famílias que as impedem de apoiar os seus filhos na sua vida escolar.

Lynch (1986, p. 3 e segs.) aponta igualmente o facto da educação intercultural se dirigir igualmente aos grupos minoritários e majoritários: “Multicultural education is concerned with all these minorities and their educational needs, as also with the needs of majority students of both sexes and all linguistical, credal and racial groups to learn how to live in creative harmony within a multicultural society”<sup>10</sup>.” A educação ajudará assim à manutenção da coesão social, e, simultaneamente, promoverá a diversidade cultural, uma vez que, nas sociedades pluralistas, a recusa desta diversidade poderá provocar resultados

---

<sup>8</sup> Em itálico no original.

<sup>9</sup> A negro no original.

<sup>10</sup> Sublinhado nosso.

desastrosos, tais como, a alienação, o descontentamento e mesmo a revolução. No fundo, para este autor, a educação intercultural é o mecanismo que vai permitir a sobrevivência das sociedades pluralistas actuais, ao dotar os indivíduos de uma capacidade de julgamento mais racional da realidade que os levará a atingir um grau mais elevado de existência étnica e cultural. As sociedades democráticas devem reconhecer que existem valores e princípios que ultrapassam os seus sistemas legislativos próprios; valores e princípios esses que estão na base de um compromisso para um pluralismo cultural democrático, constituindo a educação intercultural o suporte desse pluralismo. Ou seja, a educação intercultural define e justifica a sua existência no contexto internacional dos direitos humanos, consagrados nas mais diversas declarações e acordos. E, embora se esteja muito longe de atingir esse objectivo de igualdade plena dos seres humanos, uma vez que essas declarações e acordos nem sempre são cumpridos, o autor considera: “But the force of an international agreement is that it provides a basic ethic of humanity<sup>11</sup> which must underpin any commitment to multicultural education.” (p. 19)

## **2.2. Educação Intercultural – Como ?**

Perotti (1993) considera que o projecto da educação intercultural deve começar a ser posto em prática logo na educação pré-escolar. Este autor constata que o carácter pluricultural das sociedades europeias se acentuou precisamente no momento em que a educação pré-escolar se desenvolveu consideravelmente nos sistemas educativos desses países. O objectivo desta educação é melhorar as possibilidades de aprendizagem das crianças desfavorecidas, reduzindo assim as desigualdades ao nível do ensino. Por isso constitui o ponto de partida ideal para se implementar uma nova concepção de educação, uma vez que as crianças migrantes encontram-se entre as mais desfavorecidas e em grande desigualdade no sistema educativo, comparativamente às crianças autóctones. O projecto de uma sociedade intercultural só se pode concretizar colocando em acção e em relação os diversos grupos e comunidades, através de um projecto educativo global centrado na comunicação, pois é a partir da interacção e da confrontação que se exprimem semelhanças

---

<sup>11</sup> Sublinhado nosso.

e diferenças culturais e sociais e que essas semelhanças e diferenças podem ser compreendidas. “Cette mise en relation est la seule stratégie qui puisse conduire *d’abord* à la *connaissance* et *ensuite* à la *reconnaissance* <sup>12</sup> des besoins spécifiques des uns et des autres, à la prise en compte adéquate de leur situation, à la négociation nécessaire et, par là, à la *cohésion sociale* <sup>13</sup> et à l’innovation.” (p. 81). Para que esta situação se concretize é necessário, antes de mais, a vontade política suficiente para considerar as populações migrantes como parte integrante da sociedade de acolhimento, alargando o intercultural pedagógico ao intercultural social, “touchant tous les acteurs sociaux. Ce qui implique le passage de l’interculturel «doux»<sup>14</sup> à l’interculturel «dur»<sup>15</sup>. Dans cet élargissement, l’éducation préscolaire a un rôle précis et important à jouer” (p. 81). O pré-escolar é muito importante para o futuro sucesso escolar das crianças, para além de constituir o primeiro espaço educativo extra-familiar e de ligação entre a família e a escola. É um lugar de encontro e de troca, onde não há espaço para classificações e avaliações de desempenho e é também onde o sistema educativo melhor se pode aperceber das mudanças dinâmicas nas estruturas étnicas que constituem a sociedade. Por outro lado, exige um relacionamento mais próximo entre pais e professores e permite mais facilmente a participação dos pais e da comunidade. O pré-escolar não pode nem deve tentar substituir-se à acção dos pais, deve sim complementar e reforçar o seu papel. Quanto ao professor, este deve “*faciliter le processus d’apprentissage où qu’il se situe dans la collectivité. Le système relationnel des enfants doit être au centre de l’attention. Ce qui est au noeud de l’interculturalité, c’est la relation*” (p. 83).

Ouellet (1991) aponta três paradigmas para a educação intercultural actual. O primeiro prende-se com a promoção do pluralismo cultural, multiplicando escolas para um determinado grupo étnico, onde os primeiros anos de escolarização se fariam na língua materna. O segundo implica a atenção às diferenças culturais, mas sem esquecer que “le rôle de l’école n’est pas de promouvoir les identifications et les allégeances ethniques mais de préparer les élèves à vivre dans une société où la diversité culturelle est reconnue comme légitime” (p. 27). Os alunos devem ser sensibilizados para a diversidade cultural da

---

<sup>12</sup> Em itálico no original.

<sup>13</sup> Em itálico no original.

<sup>14</sup> Entre aspas no original.

<sup>15</sup> Entre aspas no original.

sociedade que é o reflexo das diversidades culturais que existem no mundo, percebendo que as diferenças são vantagens e não inconvenientes e devem ainda ser incentivados a trabalhar em conjunto. Finalmente existe ainda a acção contra a discriminação e o racismo, o que pressupõe a concretização do modelo de integração pluralista, agindo sobre as causas que contribuem para o aparecimento do racismo e da discriminação. A concepção de educação intercultural implicaria a opção por uma educação onde a reflexão sobre os desafios da pluralidade abrangesse todos os alunos, os dos grupos majoritários e minoritários; uma educação bilingue, onde os alunos dos grupos minoritários não sejam constrangidos a abandonar a sua língua materna e onde a sua cultura familiar seja valorizada; uma educação onde se assegurem medidas que salvaguardem o sucesso educativo dos alunos pertencentes às minorias. A educação intercultural designaria, pois, toda a formação sistemática que tivesse como objectivo desenvolver nos grupos majoritário e minoritário uma melhor compreensão da situação da cultura nas sociedades modernas, uma melhor capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes, atitudes adaptadas à diversidade cultural e que não fossem fonte de racismo “et une meilleure capacité de participer à l’interaction sociale, créatrice d’identités et de commune humanité” (p. 30).

Cardoso (1996) salienta o facto dos currículos portugueses e dos programas das disciplinas apresentarem uma intencionalidade multicultural tão reduzida que, a haver abordagens multiculturais, tal facto dependerá dos professores. Contudo, também não existem ao nível da formação dos docentes currículos onde a dimensão multicultural seja abordada. Por outro lado, em Portugal, também não existe investigação nem formação que permitam estabelecer as bases para o desenvolvimento de uma “cultura multicultural” (p. 26). Mas, tal como o autor afirma na página 32, “O fundamental da educação multicultural vai sendo construído com práticas, conhecimentos, sentimentos e atitudes que os professores promovem dentro da sala de aula.” Então, se os docentes estiverem interessados na multiculturalidade deverão constituir-se em grupo, na sua escola, e começar a agir, estabelecendo o tipo de mudanças multiculturais julgadas adequadas, obtendo o apoio dos órgãos directivos e pedagógicos da escola, especificando os objectivos a atingir e respectivas metodologias a utilizar, divulgando o projecto na escola e procurando alargar o grupo de trabalho, promovendo acções de formação, prevendo mecanismos de

acompanhamento e avaliação do projecto. Seguidamente os professores deverão trabalhar os seguintes aspectos para chegarem efectivamente à mudança. É essencial conhecer os factores existentes na escola que originam a discriminação dos alunos pertencentes às minorias étnicas e que se ligam, nomeadamente, aos conteúdos curriculares, à avaliação e seriação dos alunos, às expectativas dos professores e mesmo à forma como estes percebem as diversidades culturais. Partindo destes pontos, será mais fácil para os docentes desenvolverem atitudes positivas nas relações com todos os alunos. O currículo multicultural proporcionará aos alunos de diferentes grupos étnicos a possibilidade de partilharem os seus conhecimentos, experiências e valores; respeitará os diferentes estilos de aprendizagem através de metodologias diferenciadas; contribuirá para o desenvolvimento da auto-estima, da auto-confiança e do auto-conceito de todos os alunos; incluirá uma vertente anti-racista e anti-discriminatória; abordará a multiculturalidade numa perspectiva transversal a todas as disciplinas; e contribuirá para a formação contínua dos professores. Um currículo com estas características vai, necessariamente, implicar a adopção de novos métodos de ensino e de uma dinâmica de cooperação e partilha entre todos os professores para a preparação das aulas. A avaliação formativa vê a sua importância reforçada no processo do ensino-aprendizagem, precisamente para que os alunos tenham, na realidade, igualdade de oportunidades. A multiculturalidade e o anti-racismo precisam de materiais específicos para que se atinjam os objectivos desejados. Os professores poderão, sozinhos ou em grupo, produzir material de apoio, adaptar material pedagógico proveniente de países onde já há mais experiência neste campo, utilizar material cedido por organizações que se empenham na luta contra o racismo e a discriminação, visitar museus ligados à etnografia e à antropologia, utilizar o material da imprensa, bem como material audiovisual e mesmo estabelecer intercâmbios com escolas nacionais e estrangeiras. Há ainda um aspecto muito importante que é a dinamização das relações da escola com as famílias e com as comunidades de onde provêm os alunos. Se as famílias perceberem melhor o contexto escolar e educacional das crianças e se a escola compreender com mais acuidade os problemas e desafios por elas enfrentados, a relação será de confiança mútua entre os vários intervenientes e a confiança derruba barreiras e ajuda a resolver as situações mais complicadas.

Passando a *descoberta do outro*, necessariamente, pela *descoberta de si mesmo*, e por dar à criança, ao adolescente e também ao adulto uma visão ajustada do mundo, a educação intercultural, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, em primeiro lugar, ajudá-los a fazer a *descoberta* de si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reacções. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Mostrando às crianças, aos jovens e adultos as perspectivas dos outros grupos étnicos ou religiosos podem evitar-se incompreensões geradoras de ódios e violência.

Existe uma perspectiva que divulga a ideia da educação intercultural só ter sentido nas escolas frequentadas por alunos de diferentes culturas, claramente diferentes pela cor da pele, língua, país de origem. Nessa óptica nega-se ao resto dos alunos o conhecimento explícito e amplo da diversidade cultural, da existência de "outros" e concludentemente o estudo da tolerância, conhecimento e respeito das outras culturas, assim como a promoção de atitudes anti-racistas que este tipo de educação prevê.

### **2.3. A Educação Intercultural e a Cultura Dominante**

Khôï (1995) afirma que as sociedades que se consideram material e economicamente superiores sempre praticaram políticas de assimilação relativamente às minorias étnicas, cujas culturas são encaradas como inferiores, até porque, nas escolas, a palavra “cultura” é frequentemente conotada com os aspectos intelectuais de uma civilização e não definida do ponto de vista antropológico “ensemble des productions matérielles et non-matérielles d’un groupe humain dans ses relations avec la nature et avec d’autres groupes, qui ont pour lui un sens propre, dérivé de son histoire passée ou en train de se faire” (p. 16).

Clanet (1990, p. 187) vai mais longe ao considerar que as relações interétnicas e as dificuldades de integração dos imigrantes são apenas “le révélateur d’un problème plus fondamental: celui de l’intégration socio-culturelle de nos groupes d’appartenance et de «

l'être-au-monde »<sup>16</sup> de chacun de nous.” As abordagens interculturais que estudam (p. 191) “les processus intra et inter-humains chez des sujets ou des groupes appartenant à des cultures différentes (...)”, fazem-no de acordo com o ponto de vista das normas, procedimentos, valores e códigos da cultura ocidental.

A cultura dominante encara as minorias étnicas de forma etnocêntrica, desvalorizando e inferiorizando as culturas que não se regem por padrões semelhantes. Citando novamente Khôi (1995), diremos que o principal problema que se levanta num Estado pluriétnico é como conseguir o equilíbrio entre o respeito das diferenças linguísticas, culturais e religiosas e a necessidade de uma cultura comum. Esta cultura impõe-se à maioria, invocando-se motivos como a coesão e a unidade nacional e, evidentemente, acaba por se impor mais justamente, sob o prisma dessa cultura, às minorias migrantes que precisam de se integrar para viver e para progredir na escala social. Reivindicar o direito à diferença pode, nestes casos, significar a marginalização, a exploração e a opressão.

Dasen (1994, pp. 289-290) defende a antropologia como um dos fundamentos da pedagogia cultural, explicando que o seu interesse pelas minorias e pelos migrantes pode difundir conhecimentos que permitam uma compreensão nítida das causas das migrações e da visão que os migrantes têm do mundo. “Il faudrait que la population d'accueil (y compris surtout les enseignants) puisse acquérir cette perspective ethnologique, qui consiste à accepter toutes les cultures comme qualitativement égales”. Este autor refere-se ainda à problemática da aquisição de uma identidade cultural, que não deve ser encarada como um conceito estático, mas como um conjunto complexo e dinâmico de estratégias identitárias.

De acordo com Neto (1993a, pp. 66-67), quer as populações receptoras, quer as populações migrantes devem confrontar-se com duas questões que concernem, ou a manutenção e o desenvolvimento da diferença étnica na sociedade, valorizando e conservando a identidade cultural e os costumes, ou o contacto étnico, procurando e valorizando o contacto com a sociedade de acolhimento. Desta forma existem quatro variedades de opções para os grupos migrantes: 1- não manter a sua identidade e procurar

---

<sup>16</sup> Entre aspas no original.

quotidianamente a interacção com a outra cultura, o que leva à assimilação, frequentemente a única permitida pela sociedade de acolhimento; 2- manter a cultura de origem e evitar a interacção com a cultura de acolhimento, o que provoca segregação, com todas as implicações negativas para os migrantes; 3- impossibilidade ou desinteresse em manter a cultura original e recusa da cultura de acolhimento, o que resulta em marginalização; 4- manter e desenvolver simultaneamente a cultura de origem e a interacção com a cultura de acolhimento, ou seja, integrar-se nessa cultura.

É neste contexto da construção de identidades culturais que ambos os autores se referem ao “stress de aculturação”: para Neto (1993a, p. 93) a aculturação implica sempre a adopção de atitudes e comportamentos da sociedade de acolhimento, embora esse processo se possa verificar com diferentes graus de intensidade. Mas a percepção de uma mudança que ocorre pode deixar uma pessoa insegura, confusa, deprimida e solitária; Dasen (1994, p. 285) relaciona o stress de aculturação com numerosos factores, em particular com as características da sociedade de acolhimento, afirmando que esse sentimento é mais intenso se houver rejeição ou se a sociedade de acolhimento exigir assimilação em vez de permitir a integração.

As políticas educativas praticadas pelas sociedades de acolhimento relativamente às crianças migrantes são um indicador essencial do modo como as minorias étnicas são encaradas. Resta saber até que ponto os sistemas educativos estão preparados ou procederão às transformações necessárias para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos oriundos das minorias étnicas. A análise da situação actual leva à constatação de que ainda há um longo caminho a percorrer neste âmbito. Relativamente a Portugal, Cardoso (1996, pp. 27-30) considera que “o percurso escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas é, em geral, mais difícil e desvantajoso do que o percurso escolar dos alunos pertencentes à cultura dominante”, uma vez que “os alunos pertencentes a minorias devem adaptar-se à cultura portuguesa, ao ambiente, currículo e dinâmicas escolares ajustadas aos alunos pertencentes à maioria.” Dasen (1994, pp. 292-294) refere estudos efectuados em escolas de Genebra onde se conclui que as dificuldades escolares estão ligadas à origem sócio-económica dos alunos, contudo, nos alunos migrantes este factor é, sem dúvida, potenciado pelas dificuldades ligadas à imigração e à adaptação a um meio ambiente novo.

As sociedades multiculturais são então aquelas em que o pluralismo é valorizado pela população em geral, pelos grupos culturais e pela própria política governamental. As sociedades pluralistas não multiculturais procedem a tentativas para homogeneizar a população, via assimilação, para a dividir, via separação ou para a segmentar, via marginalização ou segregação.

### **3. O MEDO da DIFERENÇA**

ABDALLAH (1986, pp. 74-75) “Le discours sur la différence est un discours difficile car semé de contradictions et lié à des référents psychologiques et sociologiques, pas toujours clairs et conscients. D’une part, des valeurs morales se surajoutent à la perception des différences, connotent celles-ci de valeurs positives ou négatives et introduisent une hiérarchisation préjudiciable à toute compréhension. D’autre part, toute différence est perçue comme une menace et suscite des réactions de défense (...)(...) Cette radicalisation de la différence constitue pour C. Guillaumin un des piliers de l’idéologie raciste”.

O contacto entre identidades distintas levou, em todas as épocas, a que os povos classificassem a diferença humana ora como não humana, ora como de “selvajarie” ou de “barbárie”. Lévi-Strauss coloca bem esta questão em *Raça e História* (1980) ao dizer que certas tribos primitivas se chamam de homens o que não admitem para as outras.

A questão das diferenças, do *eu* e do *outro*, do *nós* e dos *outros*, é um problema social apenas porque é fértil na produção de juízos e atitudes etnocêntricas. Os valores e os modos de pensar que não são nossos, não nos parecem naturais e, como tal, temos receio.

Assim, a distinção entre *nós* e os *outros* conduz à depreensão de uma diferença e essa diferença nunca é neutra: pode provocar repulsa, receio, inquietação ou até mesmo atracção (Wieviorka, 1995)

Podemos considerar, pelo menos, três lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos perante a diversidade cultural, entre *nós* e os *outros*. A primeira, que vê o outro, qualquer que ele seja, *diferente* mas desigual. É um *diferente* tolerado mas, por

vezes, desaprovado interiormente. Se quisermos apontar um modelo para caracterizar este tipo de práticas e de atitudes, basta pensar nos negros que, ao longo da história (do povo português como colonizador), trabalharam em tarefas árduas as quais aprenderam a executar como um “bem” para os seus senhores – os brancos. Mas, actualmente também encontramos relações sociais, por vezes estruturalmente comparáveis, nos casos das relações patrão/empregado e marido/mulher. Há aqui multiculturalidade, coexistência de diferenças culturais, mas existe uma nítida discrepância nas interações.

A segunda, podemos considerar uma lógica xenófoba, quando se medita nos casos em que o *diferente* não só é estigmatizado ao ser tratado como desigual, mas também por ser considerado anómalo e horroroso. Algumas práticas sociais têm contribuído para tirar qualquer espécie de legitimidade existencial a indivíduos carenciados de variadíssimas formas, bem como a determinadas culturas; tudo isto para afirmar a monoculturalidade de uma sociedade identificada com a cultura dominante e visionada como una e monolítica.

A terceira lógica, a da interculturalidade, de práticas interculturais, é aquela que idealizamos como a única capaz de permitir a diversidade na unidade. Para alcançar tal “utopia” é necessário preparar todos os indivíduos para responder aos desafios da sociedade multicultural em que vivemos. É preciso abertura e coesão.

E voltando à escola, frequentada por alunos de diferentes nacionalidades, etnias, culturas, religiões, o sistema de ensino deve ser flexível, visando a promoção de valores de outras culturas, pretendendo um desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, o que implica avançar na luta contra as atitudes negativas, a discriminação, a desigualdade.

Ou seja, “aprender a viver em comum” é um aspecto fundamental da educação, conjuntamente com os três outros: “aprender a conhecer, a fazer e a ser” (Delors, 2001). A necessidade de assumir uma “política de reconhecimento” (Taylor, 1994) do valor do Outro e de outras culturas é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude positiva nesta questão da diferença.

Neste sentido, há que desenvolver nas crianças, nos jovens – cidadãos do novo milénio – “competências culturais” (Jordán, 1996), quer dizer, desenvolver competências e atitudes que lhes permitam interagir e viver em sociedades, marcadamente multiculturais e os capacitem para lidar com a “diferença”.

## **Imigração e Educação Intercultural**

Mas este trabalho é também sobre a maioria branca. Uma maioria que, para construir a sua própria identidade, criou categorias que diferenciam e, muitas vezes, estigmatizam e excluem: negros, minorias étnicas, imigrantes de segunda geração,....Rótulos que projectam o receio da diferença e protegem da ameaça da semelhança.

## **CAPÍTULO II**

---

### **ACTITUDES**

O conceito de atitudes é um dos mais antigos e mais estudados em Psicologia Social. O estudo das atitudes tem sido objecto de especial consideração por parte de vários autores em todas as épocas. McGuire (1985), citado por Neto (1998, p. 334), distinguiu três períodos essenciais no estudo das atitudes: o primeiro (anos 30) em que destacou particularmente, na medida das atitudes; o segundo (anos 50 e 60) em que floresceram grande parte das teorias sobre as mudanças de atitude; o terceiro período, que ainda está em processo de desenvolvimento, debruça-se sobre o estudo dos sistemas atitudinais, ou seja, como sistemas de comportamento com características mais abrangentes e que se interpõe em fenómenos mais extensos e, em específico, com dimensões relacionadas com fenómenos sociais, tais como: contextos políticos, sociais, económicos e religiosos. Assim, desde o princípio do século XX até agora, este conceito foi perdurando aos diversos paradigmas e níveis de explanação dominantes na Psicologia Social, embora com as suas fases de zénite e as suas crises. Mas, e como sublinha Neto (1998, p. 334), produzem-se anualmente cerca de 1000 estudos que versam algum aspecto das atitudes, o que demonstra o interesse e a importância deste construto.

Existem centenas de definições na literatura sobre o conceito de atitude. O efeito da sua imensa notoriedade foi e é a dificuldade de encontrar uma definição consensual para ele. E a principal razão, desta dificuldade, é que se trata de um construto psicológico, ou seja, uma realidade hipotética que os psicólogos sociais usam para as suas explanações. Como frisa Neto (1998), “a atitude é um construto hipotético que os investigadores tentam aprender por meio de definições conceptuais e de elaboradas técnicas de medida” (p. 334). Mas, na realidade o que é uma atitude?

## **1. Conceito de Atitudes**

As pessoas têm atitudes a propósito de imensas coisas. Podem ser sobre pessoas, como um colega de trabalho, o ministro da educação, o seu orientador. Identicamente, podem ter atitudes sobre objectos muito concretos, um cozinhado, uma casa. Ou, também, atitudes respeitantes a conceitos abstractos, como a amizade, a justiça, a ditadura. Mas a definição que todos nós sabemos dar sobre atitudes, (sob o ponto de vista do senso comum), não corresponde ao conceito científico deste construto.

Em Psicologia Social o construto de atitude reporta-se “ a estados mentais” ou “acontecimentos mentais” (Neto, 1998, p. 333). Folulquié e Saint Jean (1969, citado por Ventura e Neto, 2004) retomaram a definição clássica de atitude estabelecida por Allport (1935) a atitude “é uma disposição (*state of readiness*) mental e nervosa, organizada pela experiência, e que exerce uma influência directiva ou dinâmica na conduta do indivíduo (*individual reponse*) em relação a todos os objectos e a todas as situações com que está em ligação” (p. 205).

Para Ajzen (1988, in Lima, 2004) “Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento”(p. 188). Morissette *et al* (1994) adianta que atitude constitui “uma disposição interior da pessoa que se traduz em reacções emotivas moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objecto (ideia ou actividade). Estas reacções emotivas levam-na a aproximar-se desse objecto (a ser favorável ou a afastar-se dele (a ser desfavorável)” (p. 53). Seguindo a mesma linha de pensamento, Eagly e Chaiken (1993, citado por Lima , 2004) consideram que atitude é um construto hipotético referente à “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”(p. 188). Por tendência psicológica entende-se um estado interior, com alguma estabilidade temporal, assim podemos diferenciar relativamente aos traços de personalidade que seriam mais estáveis e aos estados emocionais que seriam mais momentâneos.

No entanto, mesmo as diferentes posições quanto ao conceito de atitude apresentam alguns pontos em comum:

- As atitudes referem-se a experiências subjectivas;
- Todos os autores se referem às atitudes como expressando o posicionamento de um indivíduo ou de um grupo, construído a partir da sua história e das aprendizagens sociais;
- As atitudes são sempre referentes a um objecto;
- Quando se fala da atitude de um indivíduo ou de um grupo social é sempre referente a um determinado facto ou acontecimento.

A linha perceptível comum, entre todas as definições, é que uma atitude reenvia a uma representação mental que sintetiza a nossa avaliação sobre um objecto. Mas, os

numerosos estudos que definem e explicam este construto, só vêm confirmar que este “é uma realidade psico-social ambígua e difícil de perceber” (Neto, 1998, p. 337).

Por este motivo surgem modelos de atitudes na tentativa de aprofundar o conhecimento das mesmas.

## **2. Estrutura das Atitudes e os Modelos sobre a Atitude**

De acordo com Triandis (1974), a atitude é uma ideia carregada de emoção que predispõe um determinado número de acções a um grupo específico de situações sociais. Assim sendo, a atitude não é mais do que uma emoção que se sente face a uma determinada situação com que se depara. A atitude é a avaliação que se faz do mundo que nos rodeia, é um julgamento.

A definição, proposta pelo autor, comporta três dimensões que correspondem às distintas componentes das atitudes: Ideia – componente cognitiva; Emoção - componente afectiva; Predisposição para a acção - componente comportamental (Triandis, 1974), que remete para um "pensar", "sentir" e "agir", por parte do sujeito, perante uma realidade social.

A componente cognitiva reflecte os pensamentos acerca do objecto da atitude, ou seja, remete para o modo como este é designado e definido. Esta componente justifica-se porque, sem qualquer representação cognitiva de um objecto, se torna impossível qualquer atitude em relação a esse objecto.

A componente afectiva remete para o sentimento de agrado ou desagrado experimentado pelo sujeito face ao objecto da atitude, envolvendo a sua emoção que pode ser positiva ou negativa e mais ou menos intensa.

A componente comportamental diz respeito aos comportamentos que o sujeito evidencia face ao objecto da atitude. A esta componente surge associado um conjunto de crenças que, de forma mais ou menos intensa, influencia a acção.

No entanto, alguns autores analisam as atitudes como uma entidade única: uma disposição cognitiva, afectiva ou comportamental para responder a um objecto ou acontecimento de uma maneira favorável ou desfavorável.

Com base na definição das três componentes, que estruturam a atitude, passamos a expor os três modelos que têm feito reflectir os investigadores:

- O modelo unidimensional clássico de atitude coloca em evidência o carácter avaliativo da atitude. Neste sentido, a atitude será sinónimo de sentimentos, como por exemplo, de simpatia / antipatia, aproximação / afastamento face ao objecto da atitude. A atitude entende-se, assim, como uma avaliação geral e perdurável de carácter positivo ou negativo sobre o objecto da atitude. Para Neto, e segundo este modelo, “A atitude constitui, pois, a resposta que situa o objecto numa posição de continuum de avaliação” (1998, p. 339);
- Segundo o modelo tripartido clássico de Rosenberg e Hovland (1960), toda a atitude inclui três componentes: cognitivo, afectivo e comportamental. O componente cognitivo refere-se à forma como é percebido o objecto atitudinal, ou seja, o conjunto de crenças e opiniões que o sujeito possui sobre o objecto da atitude e à informação que tem sobre o mesmo; o componente afectivo pode-se definir como os sentimentos de agrado ou desagrado face ao objecto da atitude; o componente comportamental refere-se às tendências, disposições ou intenções comportamentais face ao objecto da atitude. Concretamente, isto significa que as três componentes deveriam estar substancialmente correlacionadas já que todas referem-se à mesma atitude;
- No modelo tripartido revisto de atitude, projectado por Zanna e Rempel (1998), a atitude é vista ao longo de uma dimensão avaliativa, ou seja, “Pressupõem então que esta avaliação pode basear-se em três espécies de informação: informação cognitiva, informação afectiva ou informação baseada no comportamento passado” (Neto, 1998, p. 340). Neste modelo ressalta a ideia de que uma atitude pode assentar em qualquer um dos tipos de informação ou da conjugação de dois ou mesmo dos três tipos de informação, ainda que as correlações entre os três seja importante.

Nos três modelos, acima citados, podemos constatar que:

- As atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa;

- As diferentes teorias acentuam, de certo modo, as ligações à cognição e ao comportamento; no entanto, está sempre presente a dimensão afectivo-avaliativa, isto é, uma atitude traduz uma posição que, face a um determinado objecto social, pode ser expressa em termos de "gosto/ não gosto" ou "concordo/ discordo".

## 2.1. Características das Atitudes

Neto (1998) nomeia quatro características principais que moldam o conceito de atitude ao referir: “ Pode-se encarar como um *continuum psíquico*<sup>17</sup>, ou seja, uma entidade que tem um começo e um termo que se possa passar de um ao outro por variações de grau” (1998, p. 341). As quatro características são: a *direcção*, *intensidade*, *dimensão* e *acessibilidade*.

- A *direcção* designa o sentido, positivo ou negativo do objecto de atitude. Identifica -se com o facto do sujeito ser a favor ou contra, sentir atracção ou repulsa.

- Estritamente ligada à direcção encontramos outra característica é a *intensidade* opondo posições extremadas. Clarificando, podemos conceber duas pessoas com posições favoráveis à despenalização do consumo de drogas (têm atitudes com a mesma direcção – favorável / positiva), mas em que uma defende a total liberalização e a outra a sua moderação

- Outra das características é a *dimensão* da atitude que nos possibilita perceber se se trata de um objecto complexo ou simples, mas que não está convenientemente definido

- E, a última característica das atitudes é a *acessibilidade*, isto é, a probabilidade de ser activada automaticamente da memória quando o indivíduo se encontra com o objecto de atitude. Esta dimensão das atitudes está associada à sua força, à forma como foi apreendida e à frequência com que é utilizada pelo sujeito.

Além das características supramencionadas, as atitudes distinguem-se por outras especificidades mais simples, tais como as que são referidas por Alcántara (1998, p. 9) e das quais passamos a especificar algumas:

---

<sup>17</sup> Itálico do autor

- “são adquiridas”- são uma espécie de herança que vai passando de geração em geração, no sentido de que cada geração usufrui de uma parte da herança e a outra parte pode ser ajustada ao contexto contemporâneo;
- “são estáveis no tempo por períodos mais alargados” – são muitas das vezes preservadas na sua forma elementar;
- “mobiliza processos afectivos que secundam ou se opõem” à razão – a carga de afectividade interage com a razão (pois as atitudes em maior ou menor grau possuem a componente afectiva) e por vezes pode entrar em conflito com ela;
- “referem-se a determinados valores” – ao expressarmos determinada atitude tacitamente manifestamos certo(s) valor(es);
- “ são a raiz de um comportamento mas não se confundem nele” – afiguram como que a proveniência dos comportamentos, mas não constituem comportamentos em si mesmos;
- “ são transferíveis” – actualizam-se de maneiras diferentes e variadas, sendo capazes de responder a mais do que um estímulo para o qual estão direccionadas.

## 2.2. Funções das Atitudes

Sendo um “produto” cognitivo” tão comum, podemos questionar-nos para que servem as atitudes?

O primeiro tipo de abordagens (anos 50), para dar resposta a esta questão, teve origem em investigadores de formação psicanalítica como Katz (1960) e Simth *et al.* (1956), que salientaram a importância de estudarmos as atitudes no contexto das funções que têm para o indivíduo. Como refere Katz (1960), citado por Lima (2004, pp. 203-204) e na sua perspectiva “representa a tentativa de compreender as razões que levam as pessoas a manter as suas atitudes. As razões, no entanto, estão ao nível das motivações psicológicas e não ao nível do acaso de acontecimentos e circunstâncias exteriores”. Este autor atribui quatro funções às atitudes: *conhecimento*, *instrumentalidade*, *defesa do eu* e *expressão de valores*.

*Conhecimento*: mediante as atitudes os sujeitos ordenam e categorizam o mundo de maneira coerente, satisfazendo assim a necessidade de ter uma imagem clara e

significativa do mundo. As atitudes ajudam o sujeito a ordenar, entender e assimilar as informações.

*Instrumentalidade*: as atitudes permitem maximizar as recompensas e minimizar os castigos, satisfazendo uma necessidade hedónica. Assim, as atitudes auxiliam as pessoas a alcançar objectivos desejados e evitar aqueles que não desejam, ganhando a aprovação dos outros.

*Defesa do eu*: as atitudes ajudam o indivíduo a proteger a sua auto-estima e a evitar os conflitos internos (insegurança, ansiedade, culpa...). Possibilita evitar verdades desagradáveis sobre si mesmo.

*Expressão de valores*: as atitudes permitem ao indivíduo expressar valores importantes da sua identidade ou do auto-conceito.

Para Simth *et al.* (1956), citado por Neto (1998, p. 344), as atitudes são formadas para atender a certas funções de maneira a permitir o ajustamento do indivíduo ao contexto em que está inserido, funções essas que se apresentam como de avaliação do objecto de atitude, de adaptação social e de exteriorização. Assim, a função de avaliação do objecto, imputada às atitudes, orienta as reacções do indivíduo em relação aos objectos, pessoas ou eventos com os quais entra em contacto; permite que as pessoas avaliem os estímulos deles recebidos, tendo como referência as suas atitudes preestabelecidas, o que lhes permite agir de forma coerente com suas atitudes anteriores.

Já a função de adaptação social atribuída às atitudes tem como papel facilitar as relações do indivíduo com outras pessoas; permite, por exemplo, que em situações de conflito, que poderão ter repercussões indesejáveis, o indivíduo adopte atitudes que irão evitar tais repercussões.

A função de exteriorização atribuída às atitudes, por sua vez, consiste na clarificação de posicionamentos que poderão defender o indivíduo de ansiedades decorrentes de estados pessoais interiores. Quando certos acontecimentos contrariam a expectativa do indivíduo, a função de exteriorização leva a formação de uma nova atitude, com a finalidade de reduzir a tensão provocada pela frustração ocorrida; assim, para se conformar com uma situação contrária às suas expectativas, o indivíduo exterioriza uma nova atitude contra o objecto ou situação que o contrariou, reduzindo desse modo a sua tensão interna.

O segundo tipo de abordagem, para dar resposta à questão inicialmente formulada, começa nos anos 80. Assim, Neto (1998, p. 344) menciona três funções psicológicas das atitudes: ajudar a definir grupos sociais; proceder ao estabelecimento de identidades; auxiliar no pensamento e no comportamento da pessoa em geral. As três funções citadas para as atitudes estruturam-se nas suas três componentes essenciais: o cognitivo, o afectivo e o comportamental.

Definir grupos sociais: as atitudes são dados marcantes para manter os grupos e ajudar a defini-los. Por exemplo, a atitude compartilhada em relação ao ambiente foi o vínculo para a criação de grupos de ambientalistas como o Greenpeace ou da Quercus em Portugal.

Estabelecimento de identidades: as atitudes “contribuem para a auto-representação” (Neto, 1998, p. 345), ou seja, o conjunto de traços, de imagens, de sentimentos que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele próprio, influenciado pelo meio e organizado de modo mais ou menos consciente. É a identificação individual que permite reconhecermo-nos como um indivíduo distinto dos outros e ocupando uma posição definida no contexto social onde vivemos. Por exemplo, falaríamos hoje de Aristides Sousa Mendes se não fossem as suas atitudes em relação aos judeus durante a II Guerra Mundial?

Pensamento e comportamento – “guiam o modo como se pensa, sente e age” (Neto, 1998, p. 345). As atitudes são um estado mental de prontidão aprendido, um modo pelo qual indivíduos constroem seus próprios mundos de forma que, quando confrontados com um estímulo, agem de uma certa maneira.

### **2.3. Formação das Atitudes**

Toda a atitude requer conteúdos de informação (dados elementarmente já processados), sem os quais não existem elementos objectivos para a sua existência. Esta afirmação realiza-se a partir da premissa de que não se pode ter opinião sobre aquilo que se desconhece absolutamente.

À luz do que é referido por Alcántara (1998), e em consonância com outros investigadores, as atitudes não são inatas mas têm um forte componente ambiental, embora o autor destaque a existência de certas predisposições biológicas, o que prevê

que são educáveis. Assim, embora estabelecendo-se como elementos estáveis e perduráveis, não deixam, contudo, de se revelar flexíveis e “susceptíveis de adaptação e de alteração” (p. 9) e são “transferíveis, podem-se actualizar de modos diversos e para distintos objectos” (p. 10). Ou seja, as atitudes constituem um património adquirido como consequência de processos de aprendizagem.

As origens das atitudes são culturais, familiares e pessoais, isto é, tendemos a assumir as atitudes que prevalecem na cultura em que crescemos; grande parte delas passa de geração em geração, dentro da estrutura familiar.

Assim, as pessoas agem de forma distinta ao mesmo estímulo, em parte porque o entendem e sentem de maneira diferente, de acordo com a sua experiência de vida e com os valores que ao longo da vida vão interiorizando.

A formação das atitudes baseia num processo de socialização educativa, mediante o qual as pessoas interiorizam as características da cultura do seu grupo. Os grupos de socialização são importantes, tanto na formação e desenvolvimento das atitudes, como na consequência do conjunto complexo de valores e crenças que transmitem à pessoa. Como grupos de socialização podemos, como exemplos, referir os pais ou os educadores, os amigos, o companheiro, consoante a fase da vida por que se passa. Claro está que, se falarmos de crianças (desde o seu nascimento), na infância a sua formação e a fonte de transmissão de atitudes serão os seus progenitores ou quem faz o papel deles. Mas à medida que a criança cresce e começa a ter contacto com outras fontes de socialização, os pais deixam de ter uma influência tão profunda. Como refere Neto, “ Parece que à medida que uma criança vai avançando na idade, o impacto das influências parentais pode começar a diminuir” (1998, p. 357). Embora a família, como agente socializador prévio e primário, seja crucial neste processo de aprendizagem social, entende-se que outras instâncias (a escola, a igreja, e outras instituições) poderão ter igualmente muita influência, condicionando e implementando determinadas atitudes. E aí aparecem novas atitudes (que os pais, muitas vezes, não reconhecem como suas) resultantes da interacção do indivíduo com os companheiros, com os amigos e até com os professores. Nestas circunstâncias e à medida que o indivíduo se desenvolve, não só a nível etário mas como ser humano, vai alterando, adaptando e formando novas atitudes, mantendo, todavia, algumas que foram adquiridas no seio familiar.

Mas não só a família, os amigos ou companheiros transmitem atitudes, como nos diz Neto, “ Os meios de *comunicação de massa*<sup>18</sup>, muito particularmente a televisão também influenciam a aprendizagem das atitudes” (1998, p. 357). Principalmente através da televisão e, fundamentalmente, dos seus anúncios e telenovelas são veiculados quais os modelos que os adolescentes devem seguir, quais as atitudes que homens e mulheres devem (ou deveriam) ter e como devem (ou deveriam) ser. Verificamos que enquanto educadores, por exemplo, as telenovelas influenciam as atitudes dos adolescentes ao nível da moda, da expressão oral, dos comportamentos, que os jovens tentam imitar. Ao nível dos adultos não está comprovado se a televisão interfere na formação ou na mudança das atitudes.

Ainda podemos referir, além da aprendizagem social e segundo Neto, outras fontes de formação de atitudes, tais como:

- Aprendizagem por experiência directa: elas reconhecem-se com as experiências vividas, experiências próprias e por isso individuais/pessoais e, conseqüentemente, são diferentes também de indivíduo para indivíduo;

- Observação do próprio comportamento: ao meditarmos sobre o comportamento que tivemos, por exemplo, em relação ao indivíduo X conseguimos depreender a ou as atitudes que tivemos e assim reflectir se devemos ou não mudar a(s) nossa(s) atitude(s).

A formação das atitudes resultam de um grande número de experiências da pessoa com o objecto da atitude e/ou da interacção social com as pessoas que exprimem a atitude. Constituem o produto final dos processos cognitivos, afectivos e comportamentais através dos quais ocorreram as experiências da pessoa com o objecto da atitude.

## **2.4. Atitudes e outros Construtos Conexos**

### *Atitudes e Valores*

Na sua concepção mais consensual podemos considerar a atitude como a avaliação de um objecto social. Neste sentido, tanto as atitudes como os valores supõem

---

<sup>18</sup> Itálico do autor

avaliações gerais estáveis do tipo positivo/negativo. Apesar disto, não se deve confundir ambos os conceitos. Os valores são objectivos globais e abstractos que são considerados positivamente e que não têm referências nem objectos concretos. Os valores servem como pontos de decisão e juízo a partir dos quais o sujeito desenvolve atitudes e crenças específicas. Os valores tratam-se, de alguma forma, de atitudes generalizadas. Para Giddens os valores são “Ideias de indivíduos ou grupos acerca do que é desejável, decente, bom ou mau” (2004, p. 705).

#### *Atitudes e Opiniões*

Existe uma certa similaridade entre estes dois conceitos, se tivermos em conta o seu aspecto cognitivo. As opiniões são verbalizações das atitudes ou expressões directas de acordo/desacordo sobre temas, às quais não têm, necessariamente, que estar associadas atitudes. Além disso, as opiniões são respostas concretas e específicas, as atitudes são mais genéricas. É de ressaltar, e segundo Neto, o termo opinião é usado frequentemente em sondagens de opinião pública e em pesquisa de inquérito que se concentram “em atitudes partilhadas e crenças de vastos grupos de pessoas” (1998, p. 350).

#### *Atitudes e Crenças*

As crenças são cognitivas (pensamentos e ideias), conhecimentos ou informações que os sujeitos possuem sobre um objecto atitudinal. A diferença entre crença e atitude reside em que, embora ambas comportem uma dimensão cognitiva, as atitudes são essencialmente afectivas (sentimentos e emoções). O modo como é visto o relacionamento destes dois conceitos está ligado ao modelo tripartido ou unitário das atitudes. Assim, por exemplo, se compartilhássemos o modelo tripartido das atitudes diríamos “as crenças podem ser consideradas como o componente cognitivo das atitudes” (Neto, 1998, p. 349).

#### *Atitudes e Ideologia*

Para Neto (1998), “A ideologia representa um sistema integrado de crenças, em geral, com uma referência social ou política” (p. 353). Variam segundo duas características, identificadas por Rokeach : atribuem ou podem atribuir distintos níveis de preferência a “valores” particulares e variam também no campo de acção – umas são

plurais porque acolhem mais do que um “valor” e são permeáveis a outras “ideologias e “valores” vindas do exterior; outras são singulares porque não aprovam mais do que um valor e não expressam tanta abertura a outras.

## **2.5. Medida das Atitudes**

A medição de atitudes é muito complexa. Há dois factores que dificultam a sua medição: as atitudes existem somente na mente das pessoas, não sendo directamente observáveis; o conceito de atitude é complexo, envolve três componentes. Dependendo do componente que se quer medir, haverá um tipo de escala mais apropriado. O que vai de acordo com Neto (1998) quando afirma: “atitude é um construto hipotético que os investigadores tentam apreender (...) e de elaboradas técnicas de medida” (p. 334). Com efeito, as atitudes são susceptíveis de serem quantificadas e portanto averiguar a sua direcção e intensidade, o que permite efectuar comparações entre os indivíduos e os grupos. As medidas que possibilitam esta quantificação, fundamentalmente, dividem-se em dois grandes grupos: as medidas directas e as medidas indirectas.

Nas medidas *directas* podemos discriminar a “análise de conteúdo” e as escalas de avaliação. Relativamente à “análise de conteúdo”, esta permite inferir atitudes a partir de diferentes tipos de documentos escritos. Thomas e Znaniecki, em 1918, como refere Neto (1998, p. 369), após a análise de mais de 700 cartas enviadas e recebidas por imigrantes polacos, procuraram identificar atitudes que permitissem compreender o comportamento destes imigrantes. Mas este tipo de instrumento levanta problemas de fidelidade e validade, tornando-o subjectivo e de índole qualitativa, uma vez que eles não recorreram a instrumentos específicos ou a escalas de medida. Eiser (1983, citado por Neto, 1998) propôs um exame cuidadoso às palavras, revestidas de emoções, que as pessoas utilizam em entrevistas, pois podem fornecer indicações sobre atitudes subjacentes.

Quanto às escalas de atitudes são dispositivos ou técnicas para avaliar (medir) o grau, intensidade e a direcção das atitudes com base em opiniões (medem expressões verbais de afecto e de crenças, relacionadas com acções). São técnicas estruturadas, de papel e lápis, com preocupações psicométricas. Baseiam-se no princípio segundo o qual podemos medir as atitudes através das crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca

de um determinado objecto (auto-descrição do posicionamento individual) e têm como finalidade fornecer informações que permitam a medição de atitudes. Estas correspondem a fenómenos psicológicos importantes susceptíveis de ser medidos quantitativamente. Existem diferentes procedimentos de construção de escalas.

*Escala de avaliação com um item*

É um método económico de medir uma atitude em estudos com carácter representativo, como as sondagens de opinião. Formula-se uma questão ligada a uma escala de avaliação com diversos graus: desde “discordo totalmente” (1) até “concordo totalmente” (7). A potencial falta de fidelidade constitui um problema incontornável deste tipo de medida, como por exemplo: “pelo contexto, pela ordem dos itens, pelo humor da pessoa que responde” (Neto, 1998, p. 370).

*Escala de Distância Social*

Esta escala pretende medir o grau de distância que uma pessoa deseja manter nas relações com pessoas de outros grupos (atitudes étnicas). À direita de cada uma das sete proposições propostas coloca-se um número (1 a 7) que indica o grau de distância social representado por cada proposição (1=casamento; 7=exclusão do país). É questionável a linearidade da escala e os seus intervalos desiguais. Não é evidente a suposição de igualdade de distância entre os pontos da escala. Contudo, mostra “alguma evidência positiva da validade da escala” (Alexandre, 1971; citado por Neto, 1998, p. 371).

*Escala (Intervalar) de Thurstone*

Há um continuum psicológico de afecto ao longo do qual se podem situar os indivíduos, pelo que Thurstone procurou desenvolver uma técnica para localizar os indivíduos ao longo deste continuum. Caracteriza a atitude do sujeito, através do seu posicionamento, face a estímulos (proposições) previamente cotados, sendo a atitude do sujeito representada por um número entre 1 (mais favorável) e 11 (mais desfavorável). Centra-se na procura de objectividade na cotação das proposições (cerca de 100) face às quais os sujeitos apenas têm de assinalar a sua concordância ou não concordância. A objectividade da cotação é garantida pelo trabalho de avaliação das proposições por sujeitos designados por juizes, que contenham peculiaridades semelhantes às dos indivíduos que exerceram o papel de sujeitos (proposições dispostas em categorias que

iam das mais favoráveis até às menos favoráveis e eram numeradas de 1 a 11). Os critérios usados pelos juízes, para a posterior construção de uma escala intervalar, são: critério de ambiguidade (eliminação das proposições com mais variância na classificação); critério de irrelevância (eliminação das que não apresentem variação entre sujeitos com atitudes diferenciadas). A atitude do indivíduo que respondeu é determinada por um cálculo dos valores médios ou medianos assumidos nos itens que foram objecto de escolha. Os inconvenientes apontados a esta escala são: a sua criação é demorada, exaustiva e complexa, e ainda o facto de poder haver grandes disparidades entre os juízes e os sujeitos que vão responder.

#### *Escala de Likert*

Esta escala centra o processo nos sujeitos respondentes e prescinde da tarefa de avaliação dos juízes, pelo que os investigadores seleccionam um conjunto de itens que revelem opiniões sobre o objecto da atitude, com base na experiência, intuição ou pré-testes. Cada um deles é cotado numa escala de cinco pontos, em que os níveis extremos são, “discordo totalmente” (com o número um) e “concordo totalmente” (com o número cinco). Os itens que são retidos para formar um score total são apenas aqueles que apresentam uma correlação satisfatória com o score total. Assim, permite medir a intensidade da atitude do sujeito, a qual é dada pela média do seu posicionamento face ao conjunto das proposições apresentadas. Embora esta escala seja mais fácil de construir e rápida na sua aplicação também possui os seus inconvenientes. Por exemplo, se aparecerem dois sujeitos que apresentam os mesmos scores, supostamente, teriam a mesma atitude. O que pode não corresponder, de modo algum, à realidade.

#### *O Diferenciador Semântico*

As escalas de atitudes conhecidas como diferenciadores semânticos nasceram, nos fins dos anos 50, dos estudos dos psicólogos da Universidade de Illinois que, no quadro das teorias de aprendizagem, tentavam clarificar o processo de linguagem e, especificamente, o processo de atribuição de significados, etapa essencial no processo de codificação e descodificação dos sinais lexicais. Partindo do pressuposto de que o significado de cada palavra é um ponto num espaço semântico (a  $n$  dimensões num espaço euclidiano) definido por dimensões bipolares (adjectivos antagónicos), Osgood, Tannenbaum e colaboradores (1957) pretendiam encontrar os grandes eixos que caracterizavam o significado dos conceitos que utilizamos. Para tal, estes autores

procuraram obter uma amostra diversificada de 50 dimensões (encontradas através da associação livre de palavras), que foram transformadas em escalas bipolares de 7 pontos (variando entre -3 e +3) de modo a poderem definir o espaço semântico de um conjunto heterogéneo de palavras. Os sujeitos devem diferenciar nesse conjunto de escalas bipolares de adjectivos antónimos com sete graus de intensidade, uma série de conceitos saídos de um campo semântico. As análises efectuadas às respostas dos sujeitos a estas escalas bipolares permitiram detectar intercorrelações importantes e sistemáticas entre determinados pares de adjectivos e, por vez, as análises factoriais realizadas sobre estas matrizes de correlações mostraram que o significado se organiza sistematicamente em torno de três grandes dimensões: uma dimensão avaliativa, a que aparece como explicando a maioria da variância das respostas e que junta adjectivos como bom/mau, agradável/desagradável; uma dimensão de potência, composta por pares de adjectivos como grande/pequeno, forte/fraco; e uma terceira dimensão de actividade, composta por pares como activo/passivo e rápido/lento. Considerando as atitudes como variáveis intermédias de carácter avaliativo, estes autores apresentam a técnica de diferenciador semântico, especificamente os pares de adjectivos que se englobam na dimensão avaliativa, como forma privilegiada de medir atitudes. A vantagem principal da técnica do diferenciador semântico é o facto de o mesmo conjunto de adjectivos servir para avaliar qualquer objecto de atitude. Permite a possibilidade de se medirem diferentes atitudes com a mesma escala, uma vez que os adjectivos são independentes de qualquer variável. É uma técnica de medida da significação psicológica que têm os objectos ou os conceitos para o indivíduo. Este método facilita “obter a direcção e a intensidade do significado do conceito” (Neto, 1998, p. 380).

O diferencial semântico é um método relativamente fácil de quantificar a intensidade e o conteúdo de atitudes em relação a certos conceitos. O procedimento é flexível e razoavelmente seguro, sendo mais simples o seu uso do que as escalas de Thurstone e Guttman. Nesta linha, Kinnear e Taylor (1991, p. 255), referem que "a popularidade da escala de diferencial semântico é atribuída à sua versatilidade e simplicidade". A limitação relacionada com esta escala está no facto dela ser composta por adjectivos ou frases bipolares. Muitas vezes é difícil compor antónimos perfeitos para esses adjectivos e frases, o que vai depender da habilidade do pesquisador. A principal dificuldade reside em associar pólos opostos de uma mesma dimensão para adjectivos e frases. E, por outro lado, ao centrar-se unicamente na dimensão avaliativa,

torna-se um exercício abstracto e descontextualizado, por exemplo, das crenças que sustentam a atitude.

#### *Escala de Guttman*

Parte do pressuposto de que as opiniões podem ser ordenadas segundo a sua “favoralidade” de modo que a concordância com uma dada afirmação implica concordância com todos os itens que exprimem opiniões mais favoráveis. Um dado score de atitude só pode, teoricamente, ser obtido de uma maneira, pelo que conhecendo o score de um indivíduo, então conhecer-se-á o modo como respondeu a cada item da escala. A atitude é avaliada com base num *continuum* unidimensional. As opiniões manifestam-se de forma dicotómica, isto é, escolhas de tipo acordo/desacordo. Os padrões de respostas são escalonáveis segundo um modelo ideal de reprodutibilidade. Manifesta desvantagens, como por exemplo, um conjunto de itens que proporciona respostas ordenáveis para um dado grupo pode, casualmente, não servir noutro grupo.

Apesar das Escalas mencionadas serem as mais usais na avaliação das atitudes, apresentam algumas dificuldades metodológicas, difíceis de ultrapassar, tais como: possibilidade das respostas serem influenciadas pelo contexto, pela ordem e formulação dos itens, com a relevância do tema para o sujeito, a adequação da linguagem, pelo humor da pessoa que responde, pela desejabilidade social e, mesmo, pela intenção deliberada de mentir por parte dos sujeitos.

São estas algumas razões que levam alguns investigadores a optarem pelas medidas de avaliação *indirectas* das atitudes dos indivíduos. Distinguimos três, como sendo as mais proeminentes em investigação. Assim, como medidas indirectas temos: as técnicas fisiológicas, medidas comportamentais e técnicas projectivas.

#### *Técnicas fisiológicas*

Embora possamos manifestar aquilo que sentimos através de palavras, o nosso corpo expõe, muitas vezes, de um modo mais autêntico os nossos sentimentos. O corar, o suor das mãos, o coração a bater mais depressa são respostas involuntárias e espontâneas, que bem conhecemos, a estados emocionais extremos. A sociopsicofisiologia desenvolveu tipos de técnicas de avaliação das atitudes através de sinais corporais, das quais passamos a explicar algumas: respostas naturais manifestas e respostas naturais escondidas e o falso indicador psicofisiológico.

- Respostas naturais manifestas: as atitudes são deduzidas através dos sinais posturais ou das expressões faciais dos indivíduos;

- Respostas naturais escondidas: refere-se a alterações corporais de nível fisiológico, que são dificilmente observáveis a olho nu e não estão ao alcance do controlo voluntário do sujeito. A medida mais habitualmente utilizada é a que se refere à resposta galvânica da pele (RGP), isto é, à mudança na condutibilidade eléctrica da pele devida à actividade diferencial das glândulas sudoríferas, controladas pelo sistema nervoso simpático. Estudos que apresentam aos sujeitos frases retiradas de escalas de atitudes mostram, sistematicamente, que existe maior RGP quando os sujeitos são confrontados com itens discrepantes com a sua própria posição atitudinal.

Outro indicador fisiológico das atitudes pode ser a actividade electromiográfica facial (EMG), isto é, a contracção das fibras musculares faciais. Como refere Neto “Quando levada a cabo com cuidado, esta técnica assegura a promessa de revelar a direcção e a intensidade de uma atitude.” (1998, p. 383);

- Falso indicador psicofisiológico: este procedimento foi iniciado por Jones e Sigall (1971) que o justificam da seguinte forma: “O paradigma experimental baseia-se na simples premissa de que ninguém quer ser desmentido por uma máquina. Se conseguirmos convencer uma pessoa de que temos uma máquina que mede com precisão a intensidade e a direcção das suas atitudes, assumimos que ela está motivada para predizer aquilo que a máquina vai dizer acerca dela” (p. 349).

Deste modo, parece que as medidas corporais das atitudes, embora sejam um campo fascinante de investigação, não têm produzido técnicas e resultados tão importantes como de início se suponha. Este facto deve-se à dificuldade de interpretar inequivocamente as respostas psicofisiológicas dos sujeitos e aos obstáculos práticos que se resumem em poder aceder a este tipo de material para o registo das respostas. As respostas afectivas podem ainda ser abordadas através de técnicas de papel e lápis, em que as pessoas descrevem as suas emoções quanto a um objecto. Este tipo de técnica é parecido, em muito factores, ao que dissemos anteriormente para as escalas de atitude.

#### *Medidas comportamentais*

Um outro tipo de medida das atitudes refere-se à avaliação dos comportamentos. Este tipo de medida permite eliminar a falta de sinceridade e produzir observações em

meio natural, impossível através das medidas corporais. Deste modo, as técnicas comportamentais mais importantes neste domínio referem-se a observações de comportamentos reveladores de atitudes e que passam despercebidas aos indivíduos observados. Por exemplo, Macrae, Milne e Bodenhausen (1994) avaliaram as atitudes raciais de estudantes brancos através da distância a que se sentavam de indivíduos de raça negra.

Estas formas de medir as atitudes são normalmente defendidas por serem mais “genuínas”, mais próximas da realidade. No entanto, não devemos esquecer que esta avaliação das atitudes não está isenta de influências do próprio investigador e das condições situacionais na determinação do comportamento social. O mais importante é que “As medidas *comportamentais* <sup>19</sup> assentam na suposição que o comportamento é consistente com atitudes” (Neto, 1998, p. 384). Mas não é linear nem elementar que o comportamento das pessoas equivale à sua atitude.

#### *Técnicas projectivas*

Através desta técnica pretende-se que o sujeito diga o que vê numa figura, que narre uma história, que conclua uma frase, ou refira como outro sujeito reagiria num determinado contexto que é exposto, pode ser útil uma vez que os indivíduos delineiam, por vezes, as suas atitudes nos outros.

As medidas das atitudes indirectas possuem vantagens e desvantagens. Como refere Neto (1998), a vantagem é que “A pessoa não conhece que atitude está a ser medida.” e logo “são menos susceptíveis de suscitarem respostas socialmente aceites” (p. 387). Entre as desvantagens das medidas indirectas o autor destaca “dificuldade em medir a intensidade da atitude” e como as atitudes são deduzidas “podem deixar a desejar quanto à fidelidade” (1998, p. 387).

---

<sup>19</sup> Itálico do autor

### **3. Preconceito como Atitude**

Como o objectivo central do nosso estudo é o de analisar até que ponto as atitudes dos alunos brancos em relação a alunos negros vão firmar -se em atitudes preconceituosas, achamos fundamental falarmos de preconceito como atitude. No âmbito deste conceito, decidimos explicar um pouco sobre dois dos tipos de abordagens cognitivas que podem estar na génese do preconceito: a categorização social e os estereótipos. Como no estudo empírico referimo-nos à cor dos alunos (um fenótipo) e não a um grupo étnico, cultural ou nacional, em particular, decidimos destacar o ‘abandono’ do conceito de ‘raça’, como justificação, que embora investiguemos as atitudes com base na cor dos alunos, não partilhamos do conceito de ‘raça’.

#### **3.1. Da raça ao grupo étnico**

Só após a Segunda Guerra Mundial se verificou a mudança de posicionamento científico e político quanto ao conceito de raça. Até aí, os investigadores dos mais variados ramos das ciências (naturais, sociais e humanas) tinham provado cientificamente que existiam ‘raças’ humanas. Com o fim da Segunda Guerra Mundial todas estas áreas principiaram a rejeitar a noção de ‘raça’, ou seja, a mostrar a feição falaciosa dos estudos do ‘racismo científico’.

A noção de ‘raça’ tem, em relação a outras maneiras de classificar grupos humanos, a especificidade de determinar um vínculo directo entre características físicas visíveis (fenótipo) e características profundas (genótipo), elucidativas das diferentes aptidões e capacidades dos indivíduos. Como refere Cunha (2000) as classificações raciais invocam “a natureza como registo fixo, dado e inelutável”, daí decorrendo o seu peso e dureza. Apesar de a noção de “racismo” assentar sobre as alegadas diferenças entre as “raças”, a verdade é que a Biologia já mostrou que o conceito de “raça” baseado na diferença da cor da pele não existe. Como se sabe, a diferença da cor de pele é a principal barreira a ultrapassar nas questões relacionadas com o preconceito racial ou o racismo. No entanto, a diferença na cor da pele de dois indivíduos de “raça” diferente depende, apenas e só, na maior ou menor concentração de um pigmento chamado melanina. As variações de cor de pele que existem nas várias populações humanas devem-se, principalmente, ao meio em que estão inseridas. Assim, os homens

não são “negros”, “amarelos” ou “brancos”. Simplesmente uns têm a pele mais clara e outros mais escura.

As mais recentes investigação ligadas à descodificação e à sequenciação do genoma humano<sup>20</sup> vieram fundamentar os diversos relatórios produzidos no âmbito da UNESCO, pois não foi exequível reconhecer nenhum gene ou conjunto de genes ligados às pretensas ‘raças’ humanas, pelo que a ‘raça’ como conceito aplicado para catalogar os seres humanos está, segundo o conhecimento científico actual, definitivamente abandonado.

Assiste-se, assim, à mudança do posicionamento científico e político relativamente ao conceito de ‘raça’. Os grupos humanos, que até aí eram classificados racialmente, passaram a denominar-se por ‘grupos étnicos’ para destacar as características culturais e não as hereditárias. Como refere Neto, “Um grupo étnico é um conjunto de pessoas que têm antepassados comuns pertencentes a uma mesma cultura e sentimentos comuns de identificação a um grupo distinto” (1998, p. 517). Assim, a um processo de racialização seguiu-se um processo de etnicização - a cultura passou a ser entendida como algo imutável. O termo ‘grupo étnico’ tem sido aplicado para expor situações de grupos sociais minoritários, concebidos e categorizados em função da sua distinção cultural face aos protótipos determinados pela cultura dominante.

Mas, o facto da hierarquização racial ter sido afastada do discurso público não eliminou comportamentos e percepções racistas. O que se passa é que as pessoas deferentes às novas normas sociais, têm o cuidado de ocultar os seus discursos preconceituosos ou mesmo discriminatórios.

### **3.2. Preconceito**

Desde o final da Segunda Guerra Mundial, tornou-se, socialmente, censurável exteriorizar sentimentos e atitudes claramente negativos em relação a membros de grupos “minoritários” (definidos com base na cor da pele, religião, opinião política,

---

<sup>20</sup> Com a análise do genoma humano a noção de raça foi completamente desacreditada. De um ponto de vista genético, todos os seres humanos são africanos - que ou vivem em África ou noutra parte do planeta. A nossa origem africana é verificada pelo facto da diversidade genética ser maior em África do que em qualquer outro ponto do mundo.

entre outros aspectos), já que vivemos numa época em que a norma anti-racista, nas sociedades ocidentais, é altamente sancionável.

A definição clássica de preconceito é a apresentada por Allport, que publicou *The Nature of Prejudice*, em 1954: “O preconceito é uma antipatia baseada em generalização errada e inflexível. Pode ser sentido ou pode exprimir-se. Pode ser dirigido a um grupo ou a um indivíduo desse grupo” (citado por Neto, 1998, p. 507). O preconceito é uma generalização falsa e inflexível precisamente porque é puramente arbitrário, não sujeito a mudança, e, normalmente, se desenvolve antes de qualquer contacto efectivo e real com o objecto do preconceito. É o mesmo que fazer julgamentos a respeito de alguém antes de sequer o ter conhecido (um “pré-julgamento”).

O conceito de preconceito surge, frequentemente, entre grupos ou face a um indivíduo de outro grupo. Podemos considerar o preconceito 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, p. 507). Ao considerarmos o preconceito como uma atitude, então encontraremos nele as três componentes da atitude: afectiva, cognitiva e comportamental. Segundo Neto, “A componente afectiva diz respeito a sentimentos preconceituosos [...]. A componente cognitiva refere-se não só a crenças e expectativas acerca dos membros desses grupos, como também aos modos como são processadas as informações acerca desses membros. Enfim, a componente comportamental refere-se às tendências a agir em relação a esses grupos” (1998, p. 508). Porém, só ocorre discriminação quando existe “manifestação comportamental do preconceito” (1998, p. 509).

O autor menciona também a importância dos termos endogrupo e exogrupo, afirmando neste contexto, que estas construções “nós” e “eles estabelecem “um dos processos mais fundamentais do ser humano, a categorização” (1998, p. 507). Também, Leyens (1985) afirma que o processo de categorização possibilita-nos diminuir a complexidade do meio ambiente no qual estamos inseridos, “se não tivéssemos o poder de classificação, de categorização, o mundo ambiente reduzir-se-ia a uma miscelânea de objectos, de acontecimentos, de pessoas que não teriam para nós qualquer predicatibilidade. Estaríamos no mundo aleatório. A classificação, em contrapartida,

permite-nos construir um mundo significativo, estável, explicável e consequentemente previsível” (Leyens, 1985, p. 11).

Assim Jones (1989), citado por Neto (1998), define preconceito «como sendo “uma generalização errada de uma categorização de um grupo (estereótipo) para um membro individual do grupo, independentemente quer 1) da veracidade do estereótipo de grupo, quer 2) da aplicabilidade da caracterização do estereótipo ao indivíduo em questão”» (p. 508).

De acordo com esta problemática e para a entendermos, é fundamental clarificamos conceitos, tais como, categorização social e estereótipos.

### **3.3. Categorização Social e Estereótipos – Abordagens Cognitivas da origem do Preconceito**

As abordagens cognitivas são, entre outras, uma perspectiva da origem dos preconceitos. Como refere Neto (1998) “Segundo estas abordagens, aspectos de como processamos informação podem estar na origem de preconceitos”(p. 543). Deste ponto de vista, falaremos de dois tipos de informação que podem ser usadas para desenvolver o preconceito: a categorização social e os estereótipos. Pois, e já para Allport, os estereótipos são o resultado de um processo cognitivo básico – o processo de categorização.

#### **3.3.1. Categorização Social**

A Teoria da Identidade Social (TIS), associada aos nomes de Tajfel e Turner (1986), é uma teoria de fenómenos e processos intergrupais. De acordo com Tajfel (1982), a *identidade social*, por oposição à *identidade pessoal*, deriva da informação que o indivíduo detém sobre as categorias sociais às quais pertence, bem como do valor e significado emocional que concede a essa pertença. Esta conceptualização da identidade social, postulada, primeiramente, por Tajfel e demonstrada empiricamente no decorrer das últimas décadas, enfatiza, assim, uma componente cognitiva, relativa ao conhecimento da pertença ao grupo, uma componente avaliativa, respeitante ao valor da

pertença, e uma componente afectiva, correspondente ao significado emocional dessa pertença.

Tajfel (1972) estabelece uma ligação entre três conceitos fundamentais: categorização social, identidade social e comparação social. Uma vez que a identidade social está associada ao conhecimento da pertença, evocado pela categorização, o significado emocional e avaliativo que resulta dessa pertença exprimir-se-ia no favoritismo pelo grupo de pertença em detrimento do outro. Neste sentido, os grupos sociais contribuem para a construção da identidade social dos seus membros.

Mas, a aquisição de uma identidade social subentende um processo essencial anterior: o processo de *categorização social* (Tajfel, 1972). Os indivíduos categorizam os estímulos sociais, da mesma forma que categorizam estímulos físicos, analisando diferenças e semelhanças entre as categorias disponíveis, mas também se colocam dentro de categorias sociais e, neste sentido, auto-categorizam-se. De acordo com a Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1982), o simples acto de *categorizar* permite diferenciar categorias às quais o indivíduo pertence – *endogrupos* – e categorias às quais o indivíduo não pertence – *exogrupos*.

O processo de categorização social gera o preconceito, pois o facto de dividir as pessoas em dois grupos, *nós* e *eles* tem influência sobre o comportamento e a percepção do indivíduo. O trabalho inicial de Tajfel (1969) incidiu sobre os aspectos cognitivos do preconceito e neste sentido postula, igualmente, que a categorização social é suficiente para gerar discriminação intergrupar devido ao princípio de acentuação: a categorização de estímulos produz um efeito de acentuação perceptiva que se traduz na percepção de semelhanças intracategoriais e na percepção de diferenças intercategoriais (Tajfel, 1982).

Tajfel associa, ainda, a discriminação intergrupar a aspectos motivacionais: a categorização social faz despoletar um processo de comparação social. Uma vez que os indivíduos estão motivados para a aquisição ou manutenção de uma auto-estima e de uma distintividade intergrupar positivas, uma das estratégias para a sua aquisição ou manutenção consiste em favorecer mais o endogrupo do que o(s) exogrupo(s).

Resultante desta conceptualização, o processo de auto-categorização é, em larga medida, um processo relacional e de comparação, porque permite que os indivíduos se vejam, simultaneamente, como semelhantes e diferentes, como melhores ou piores do

que os indivíduos do seu grupo e/ou de outros grupos sociais. O processo de comparação está subjacente, assim, à construção e desenvolvimento da identidade social dos indivíduos, particularmente das crianças (e.g., Kinket e Verkuyten, 1999), e de percepções sobre o seu grupo e sobre membros de outras categorias sociais. Nas crianças, mais particularmente após os oito anos de idade, e no decorrer da adolescência, acentua-se o interesse por informações comparativas (e.g., Shunk, 1992).

Deschamps (2003) chamou a atenção para a ideia de que a distintividade interpessoal deriva do posicionamento das pessoas num dado sistema de relações intergrupais. Os membros dos grupos dominantes encaram-se a si próprios, individualmente, como um ponto de referência em relação aos quais as outras pessoas são definidas; concebem-se a si próprios como indivíduos únicos e a pertença grupal não contribui muito para a definição de si próprios (o *self*<sup>21</sup>, o seu *auto-conceito*<sup>22</sup>).

Goffman (1972; citado por Eiser, 1980, p. 310), na sua discussão sobre “role distance”, considera que para o sentimento de identidade do indivíduo é importante que ele sinta que é capaz de ser mais do que o papel que desempenha. É bom ser um bom membro de um grupo, mas isso não é o suficiente. O indivíduo compara-se com os outros, não só para ser igual, mas também, para perceber como pode ser diferente.

### **3.3.2. Estereótipos**

Lippman (1922) introduziu o conceito de “estereótipos” no âmbito das ciências sociais e, por isso, é considerado como o iniciador da sua concepção contemporânea e das suas funções psicossociais. Anos mais tarde, retomando Lippman, Katz e Braly (1933), Allport (1954) e também Tajfel, na década de 70, lançaram as bases do estudo dos estereótipos no âmbito da psicologia social.

Os estereótipos são imagens colectivas partilhadas por determinado grupo em relação a outro grupo, ou a si próprio, que caracterizam o objecto estereotipado com traços, atitudes e comportamentos fixos e imutáveis atribuindo-lhes valores. Como afirma Neto (1998), “Os estereótipos são um conjunto de crenças que se associam a grupos sociais. Estas crenças geralmente são simples, muitas vezes generalizadas de

---

<sup>21</sup> O self pode auxiliar a perceber-nos como um indivíduo com certas atitudes, valores ou comportamentos.

<sup>22</sup> Segundo Neto o termo auto-conceito refere-se a todos os nossos pensamentos acerca de quem somos.

modo excessivo e frequentemente erradas”(p. 546). Os estereótipos dos dominantes sobre os dominados, quando negativos, têm como funções sociais a legitimação das desigualdades sociais, a explicação dessas desigualdades e a diferenciação positiva do endogrupo (Tajfel, 1982).

Do ponto de vista da psicologia cognitiva, um estereótipo é social porque se refere à caracterização de grupos e porque se trata de cognições de grupos, a respeito de indivíduos identificados sob categorias sociais genéricas, que se revelam como um papel particularmente importante na memória construtiva (Atkinson *et al.*, 1983). Encarado deste modo, “o estereótipo é um pacote de conhecimentos acerca de traços de personalidade ou atributos físicos que assumimos serem verdadeiros para toda uma classe de pessoas” (Atkinson *et al.*, 1983).

Assim, o estereotipar inicia-se como uma percepção diferencial de grupos sociais. Quando o indivíduo avalia dois grupos de forma diferencial, então o conteúdo particular associado com estas avaliações constitui a base para percepções estereotípicas. Existem poucas dúvidas de que estamos inclinados a pensar com a ajuda de categorias. Processar a informação social sem a ajuda de categorias resultaria numa sobrecarga de informação e, conseqüentemente, numa incapacidade de lidarmos eficaz e eficientemente no nosso mundo social. Um processo natural e adaptativo de pensar com a ajuda de categorias sociais, que tem recebido particular popularidade e interesse, é a estereotipização social (Fiske, 2000). O conhecimento e as crenças que um indivíduo tem acerca de um grupo social constituem o estereótipo desse grupo. O estereótipo é armazenado na memória e pode influenciar as percepções e os comportamentos subsequentes em relação a esse grupo e aos seus membros.

Na maior parte dos casos, usamos os estereótipos como instrumento para atingir determinados objectivos ou cumprir determinadas funções. Às vezes, menos frequentemente porém, somos levados a prestar atenção directamente aos estereótipos. Tal acontece quando nos é pedido directamente para descrever um determinado grupo ou categoria social ou quando algum conhecimento nos faz querer reexaminar a validade das nossas concepções sobre esse grupo ou categoria.

Como refere Devine (1989), há muito tempo que os psicólogos sociais se interessam pelos estereótipos e pelo preconceito, conceitos percebidos como estando inter-relacionados. Os investigadores que reconhecem o modelo tripartido das atitudes

apoiam que um estereótipo é o componente cognitivo das atitudes preconceituosas. Outros apontam que os estereótipos são funcionais para o indivíduo, facultando a racionalização do seu preconceito perante um determinado grupo. Muitos investigadores clássicos e actuais têm sugerido que o preconceito é um efeito inevitável dos processos de categorização, estereotipização. Mais concretamente a categorização é perspectivada como um componente fundamental da formação dos estereótipos (e.g., Allport, 1954; Ehrlich, 1973, citados por Hamilton, 1979, p. 55).

Durante as primeiras décadas do estudo dos estereótipos a técnica mais utilizada foi a lista de adjectivos de Katz e Braly (1933). Os autores tinham como objectivo obter uma medida psicológica dos preconceitos raciais. Para esse efeito, Katz e Braly (1933) construíram uma lista de 84 traços de personalidade, seleccionados a partir da imprensa e da literatura da época e/ou fornecidos por uma amostra de 100 estudantes universitários nas descrições de dez grupos: alemães, americanos, chineses, ingleses, irlandeses, italianos, japoneses, judeus, negros, e turcos. Katz e Braly (1933) pediram a uma outra amostra de 100 estudantes universitários para seleccionarem os cinco traços mais típicos de cada um dos dez grupos-alvo referidos. Os autores analisaram o conteúdo dos estereótipos e o seu consenso, através do menor número de traços atribuídos a um grupo-alvo pela maior percentagem de participantes. Não surpreendentemente para a época, os ‘americanos’ (referindo-se obviamente aos americanos brancos) foram considerados empreendedores, inteligentes, materialistas, ambiciosos e progressistas, enquanto os ‘negros’ foram considerados supersticiosos, preguiçosos, despreocupados, ignorantes e musicais. Assim, ao endogrupo (americanos) foram atribuídas características positivas, enquanto que aos negros foram atribuídas características negativas.

Uma réplica do estudo de Katz e Braly realizada no final dos anos sessenta por Karlins *et al* (1969; citados por Brigham, 1971) os estudantes apresentam as mesmas reacções estereotipadas. Em termos gerais, no entanto, são utilizados menos atributos negativos. O mesmo autor refere que apesar da perspectivação dos negros nos Estados Unidos se ter tornado menos negativa, continua a ser radicalmente diferente da perspectivação dos americanos. Este aspecto não é específico do contexto americano, verificou-se que noutros países os sujeito têm estereótipos semelhantes.

Os resultados de um estudo realizado por Sigall e Page (1971) complementaram o uso da tradicional lista de adjectivos de Katz e Braly com uma manipulação

experimental. Numa das condições os participantes respondiam simplesmente (condição controlo) e na outra (*bogus pipeline*) eram advertidos que o experimentador detinha uma medida fisiológica infalível, uma espécie de ‘detector de mentiras’, capaz de medir a atitude,. Os autores confrontaram estereótipos dos participantes (americanos *brancos*) relativamente aos *americanos* e aos *negros*, nas duas condições de resposta. Verificou-se que na condição *bogus pipeline* o estereótipo relativo aos ‘americanos’ era mais favorável e o relativo aos ‘negros’ mais desfavorável do que na condição controlo, ou seja, o favoritismo endogrupal aumentou quando os participantes achavam que a sua verdadeira atitude estava a ser medida através de um instrumento infalível.

Devine e Elliot (1995) introduziram algumas alterações no procedimento, partindo da lista de adjetivos original de Katz e Braly (1933) efectuaram as seguintes alterações: introduziram novos adjetivos com a finalidade de actualizar a referida lista (esses adjetivos foram previamente recolhidos através de uma técnica aberta: “athletic, criminal, hostile, low intelligence, poor, rhythmic, sexually perverse, uneducated, and violent” (p. 1142); os participantes respondiam duas vezes à referida lista, uma vez tendo em conta as suas ‘crenças pessoais’ e outra partindo dos ‘estereótipos culturais’, efectuadas em ordem contrabalançada; e, finalmente, os participantes responderam a uma “nonreactive measure of anti-Black attitudes” (p. 1142) que consistia na Escala de Racismo Moderno (*Modern Racism Scale*, MRS) de McConahay (1986). Comparando as respostas dos participantes e na perspectiva dos autores, enquanto o estereótipo cultural dos ‘negros’ é consistente e muito negativo, as crenças pessoais são muito mais positivas, especialmente as crenças pessoais dos participantes que demonstram uma atitude favorável aos negros na escala de racismo moderno (MRS).

Um estudo produzido por Miranda (1994), sobre os estereótipos que os portugueses detêm sobre outros “grupos étnicos”, a autora refere “De notar que os Cabo-verdianos e os PALOP constituem, juntamente com os ciganos, os 3 grupos relativamente aos quais os estereótipos são mais negativos.”(p. 182) e realça “O critério cor, parece, assim continuar a ser relevante na perspectivação dos Outros” (p. 182).

Numa investigação desenvolvida por Rosa Cabecinhas (2002) sobre racismo e etnicidade em Portugal, quanto aos três estudos que realizou, em relação aos estereótipos, verificou que: tanto aos portugueses como aos angolanos são atribuídos traços predominante positivos; os portugueses não têm uma percepção diferenciada dos vários grupos nacionais africanos, homogeneizando-os como “negros”.

### **3.4. Alguns estudos no quadro das relações inter-étnicas – Preconceito ou Tolerância**

No quadro das relações inter-étnicas existe algum suporte empírico para a subsistência de um consenso social sobre o valor relativo dos grupos. Numa investigação realizada com crianças inglesas, Bennett, Lyons, Sani e Barrett (1998), demonstraram que elas preferem, em primeiro lugar, os ingleses, seguindo-se os franceses e os espanhóis, sendo os alemães os mais rejeitados. Esta sequência de preferências é igual tanto para as crianças mais novas como para as crianças mais velhas, embora as primeiras tendam a fazer avaliações mais negativas. Cabecinhas (2002) num estudo sobre as avaliações de estatuto feitas por crianças brancas relativamente a crianças de diferentes grupos sociais (brancas, negras e ciganas) e verificou que as crianças brancas mostram uma hierarquia de estatutos, posicionando em primeiro lugar as crianças do endogrupo, depois as crianças negras e, na posição mais baixa as crianças ciganas. A pesquisa realizada sobre as atitudes das crianças em relação ao endogrupo tem realçado, por um lado, que as crianças brancas exteriorizam uma preferência sistemática pelas crianças do endogrupo (e.g., Aboud, 1987; Katz, 1982).

Tal como os adultos, as preferências nas avaliações que as crianças expressam tem subjacente a percepção do estatuto social relativo dos grupos. Corenblum e Annis (1993), num estudo com crianças canadianas e índias, averiguaram que as crianças da maioria avaliam positivamente o seu grupo e escolhem membros do endogrupo para brincar no recreio e para estabelecer uma maior proximidade (amizade). Contudo, verificaram que as crianças da minoria parecem preferir conviver mais com as crianças da maioria do que com membros do seu endogrupo. A percepção de estatuto dos grupos (Milner, 1983) ou o conhecimento que as crianças ostentam sobre as diferenças de poder e/ou estatuto entre os grupos, a proeminência dos mesmos, o contacto entre grupos e aspectos de natureza ideológica (e.g., Aboud, 1987; Bennett, Lyons, Sani e Barrett, 1998; Monteiro, 2002), são algumas das variáveis indicadas para as diferenças encontradas nas preferências das crianças pelas distintas categorias étnicas.

Por outro lado, a percepção do preconceito étnico como socialmente inaceitável (e.g, Katz, Sohn e Zalk, 1975), poderá conduzir a uma diminuição das preferências

etnocêntricas no meio das crianças da maioria, eventualmente “compensadas” por manifestações de racismo subtil (França e Monteiro, 2002). Estes resultados mostram, à semelhança de outros estudos (França e Monteiro, 2002), que os membros da categoria dominante estabelecem uma hierarquização étnica de carácter etnocêntrico que, no contexto português, secundariza as crianças negras e remete para uma distância social máxima as crianças ciganas.

Na perspectiva de Allport (1954/1979) na sua análise do preconceito de discriminação também faz referência a fenómenos intergrupais envolvendo relações de dominação. O autor atribui enorme peso ao processo de categorização na explicação da discriminação social, nomeadamente ao poder dos ‘rótulos’ na estigmatização dos grupos socialmente desfavorecidos, uma vez que estes evocam ‘automaticamente’ determinados conteúdos associados a esses grupos, conteúdos esses que são mais vinculativos para esses grupos.

Nesta linha e no âmbito das relações inter-étnicas, o processo de comparação intergrupar tem sido analisado em estudos que se centram na bipolaridade clássica maiorias/minorias (Allport, 1954). Em geral, as crianças com 3-4 anos parecem manifestar já atitudes intergrupais negativas. No entanto, o desenvolvimento destas atitudes difere conforme a sua pertença categorial. As crianças da maioria parecem revelar um crescente favoritismo endogrupal e preconceitos em relação às minorias, alcançando um nível elevado por volta dos 5-6 anos (e.g., Yee e Brown, 1992). Um respeitável número de estudos tem demonstrado, no entanto, que por volta dos 7 anos cerca de metade das crianças da maioria começa a expressar uma propensão inversa (e.g., Aboud e Doyle, 1995), e que esta diminuição parece predominar até por volta dos 12 anos ou mais (e.g., Aboud, 1988; Brown, 2000).

A pesquisa actual tem exibido que as crianças não se tornam progressivamente mais preconceituosas e observa-se a uma relação em “U” invertido entre a idade e o preconceito (e.g., Aboud e Amato, 2001). O desenvolvimento de determinados processos sócio-cognitivos parece contribuir também para a diminuição do preconceito em idades superiores a 7 anos. Designadamente por volta dos 8-10 anos, as crianças começam a dar mais atenção às pessoa e não aos grupos, o que espelha a aquisição de processos cognitivos mais flexíveis, que possibilitam minorar as diferenças intergrupais e avaliar as diferenças individuais

Se aplicarmos os conceitos referidos no ponto 3.3. às relações inter-étnicas, constatamos que os conteúdos, associados às categorias das etnias branca e negra, contêm o significado de dominante/dominado. O branco é, de um modo geral, socialmente considerado e valorizado, enquanto o negro é colocado numa categoria inferior, geralmente associada a atributos intelectuais e físicos desvalorizantes. Acresce que a dominância simbólica do branco expressa-se através de um modelo pessoal valorizado socialmente, o qual constitui um referencial único para os indivíduos de ambas as etnias.

O contexto escolar é, por excelência, um local privilegiado para contactos interculturais (e.g., Aboud, Mendelson e Purdy, 2003) e, conseqüentemente, para comparações sociais. Na escola, em geral, o preconceito parece atingir sobretudo os alunos portadores de culturas diferentes, de traços físicos marcantes, com ênfase para a cor da pele, e de um estatuto sócio-económico baixo. Assim, nas escolas são alvo de preconceito/discriminação, por parte de professores, de colegas e de pessoal não docente, sobretudo os alunos filhos de imigrantes oriundos de países considerados “pouco desenvolvidos” a todos os níveis, de ‘raça negra’ e com fracos recursos económicos. Como afirma Siraj-Blatchford (1993, p. 31) “a prática escolar fornece a pior experiência de discriminação racial para muitos estudantes negros”. Sustenta Gillborn (1990, p. 100) que “a etnicidade dos alunos influencia a sua escolha de amigos”.

Segundo Omar N’Doye (1987), citado por Tajfel (1982, p. 152), a criança reconhece a sua diferença étnica a partir dos cinco anos. Experiências desenvolvidas entre os grupos de crianças negras e brancas, a quem foram distribuídas bonecas de cor castanha e de cor branca e aos quais, mais tarde, se solicitou a escolha da boneca mais bonita, demonstraram a opção pela boneca branca.

Neto e Williams (1997) referem “The existence of a pancultural tendency to associate positive evaluation with color white and negative evaluation with the color black has been documented among both adults (Adams e Osgood, 1973; Williams e Morland, 1976) and children (Best, Naylor, e Williams; Best, Field, e Williams, 1976; Dent, 1976; Iwawaki, Sonoo, Williams, e Best, 1978”. Os dois investigadores estudaram a possibilidade de relacionamento entre a tendência pró-branco / anti-negro e a tendência de muitas crianças mais novas avaliarem as pessoas de pele clara mais positivamente que pessoas de pele escura, em Portugal, tal como já foi investigado em

muitos países europeus, nos Estados Unidos e no Japão. Os resultados obtidos foram idênticos aos das crianças dos outros países, a propensão pró-branco e pró-pele clara são tendências panculturais. Demonstraram ainda que não diferia quanto ao género, mas que são mais fortes em crianças de oito anos do que em crianças de cinco anos.

Neto e Campos (2001), realizaram um estudo idêntico ao anterior, mas onde foram analisados os efeitos conjuntos da idade, do nível sócio-cultural e do género. Os resultados foram idênticos quanto às tendências pró-branco e pele-clara, não diferiram no género, mas verificaram a existência de uma interacção da idade com o nível sócio-cultural.

A tendência pancultural referida, anteriormente, também já foi demonstrada por Adams e Osgood (1973, citado por Neto e Paiva, 1998), em jovens adultos.

Secord; Bevar e Katz (1956; citados por Tajfel, 1982, p. 88) verificaram que os sujeitos muito preconceituosos tendem a perceber a cor negra como mais negra do que é na realidade. Estes sujeitos, para quem a categorização branco/negro é, obviamente, relevante, tendem a intensificar a escuridão dos negros e, conseqüentemente, as diferenças entre brancos e negros.

Stephan *et al.* (1978; citados por Brewer e Kramer, 1985, p. 233) verificaram que o aumento do contacto interétnico, quando combinado com baixo autoritarismo parental, se relaciona positivamente com a mudança de atitudes raciais nas crianças.

Como já foi supracitado (ponto 2.3.), as atitudes são obtidas e apreendidas no meio social que o indivíduo está inserido. Durante a infância os pais são os principais transmissores das atitudes, mas e como sublinha Neto e Ruiz (1998, p. 205) “É sobretudo na adolescência que ganha importância o processo de formação de atitudes, intervindo decisivamente nesse processo, já não as figuras parentais, mas os pares e a educação formal, nomeadamente, através dos professores.”, é um período concludente na formação das atitudes dos jovens adolescentes “em virtude de ser entre o fim da adolescência e cerca dos trinta anos que as atitudes tendem a cristalizar” (p. 205).

Ainda, segundo os mesmos autores na adolescência “ (...) é durante essa etapa que os indivíduos constroem a sua própria identidade psicossocial, em geral, em oposição à identidade do Alter. As dinâmicas de adesão e de rejeição manifestam-se claramente nos adolescentes através de condutas de identificação e/ou de oposição que vão moldando a sua construção identitária, numa idade que contudo ainda é susceptível

de ser moldada”(1998, p. 193). Assim, e segundo o estudo levado a cabo pelos dois investigadores, “ (...) precisamente na idade adolescente (12 - 17 anos), as atitudes ainda não estão fixadas de modo firme, e que as condutas e os comportamentos sociais continuam a ser submetidos a mudanças significativas” (p. 193). Neste estudo, um dos objectivos dos autores era de saber até que ponto existiam atitudes pré-xenófobas nos adolescentes em relação às minorias étnicas e uma das conclusões a que chegaram, embora não alarmante, foi que 4% dos jovens (numa amostra de 238 adolescentes) “ (...) assumem-se claramente racistas” (p. 205).

Um projecto de investigação transcultural que envolveu os quatro países da Europa do Sul, cujo objectivo era fomentar, no quadro do sistema educativo, atitudes anti-racistas para com os imigrantes e minorias étnicas, provou que a informação se assume como um elemento fulcral para a promoção da tolerância e para diluir alguns preconceitos racistas face aos imigrantes. Este estudo mostrou que a informação pode produzir alterações nas atitudes, atenuando ou mesmo modificando ideias preconcebidas e, portanto, desempenhando um papel precioso na prevenção de atitudes racistas ou xenófobas (Dias; Ferrer; Rigla; 1997).

Alguns estudos sobre valores e representações da população portuguesa mais jovem têm encontrado elementos de significado oposto no que toca à posição face a minorias étnicas e imigrantes. Pais (1996) realizou uma pesquisa sobre os jovens de um dos maiores concelhos da área metropolitana de Lisboa e concluiu que mais de 40% dos jovens diziam haver em Portugal demasiados africanos, brasileiros, indianos e pessoas de outras minorias (pp. 184-186). Enquanto, numa outra investigação, comparando atitudes de jovens portugueses e de outros países europeus, provou que, num conjunto de itens relativos à participação eleitoral de migrantes, os portugueses são, invariavelmente, mais tolerantes do que a média dos inquiridos (1999, pp. 137-149).

No estudo, realizado por Lages *et al.* (2006) “Os imigrantes e a população portuguesa imagens recíprocas<sup>23</sup>”, (vid., cap. 7), relativamente ao preconceito referente a imigrantes, a principal conclusão que ressalta é que, de facto, a grande maioria dos inquiridos revela atitudes de aceitação dos imigrantes. O resultado é o presumível, no

---

<sup>23</sup> Neste estudo os inquiridos têm mais de 18 anos; os grupos de imigrantes em estudo são: imigrantes de Leste, Brasileiros e Africanos.

contexto social actual em que o preconceito e o racismo explícito têm vindo a ser condenados.

Explicitando melhor, podemos verificar que: quanto às variáveis sócio-demográficas, nesta investigação, o sexo não revelou relações estatisticamente significativas com o preconceito; em relação à idade, verificou-se que, à medida que esta aumenta, cresce também a propensão dos indivíduos para exteriorizar atitudes racistas, apontando que os mais velhos manifestaram mais preconceito. A cor da pele do imigrante foi, igualmente, examinada na análise, manifestando-se uma tendência por parte dos brancos a de mostrarem mais atitudes racistas, contudo, só ocorre em relação aos imigrantes africanos.

Ainda referente a este estudo, na análise da relação entre preconceito e atitudes face aos imigrantes, os dados mostraram um maior preconceito, por parte dos portugueses, relativamente aos imigrantes Africanos e aos de Leste em comparação com os Brasileiros. É de salientar que, embora a maior parte dos inquiridos declarasse atitudes de aceitação dos imigrantes, um pouco mais de um terço respondeu que não aceitaria ter como chefe um imigrante, não colocaria os seus filhos numa escola com muitos imigrantes. E também pouco mais de um terço dos inquiridos afirmou ficar incomodado caso um seu familiar directo casasse com um imigrante africano, brasileiro ou de Leste (especialmente com um africano). Ainda, como relata Lages *et al.* «no que se refere à percepção da diferença cultural, mais de um terço dos inquiridos considera os imigrantes africanos e de Leste ‘muito diferentes’ dos portugueses, no que respeita à maneira como eles educam os filhos, subindo esta percentagem para mais de 40% quando respeita à avaliação dos seus “usos e costumes”»(2006, p. 361). Neste estudo os imigrantes africanos são negativamente discriminados nas apreciações feitas pelos portugueses, até ao nível de serem considerados o grupo de imigrantes cujo número deveria diminuir. E são estes africanos que declaram terem sido alvo de discriminação, mais vezes, nos transportes públicos, nas compras ou na rua.

Diversos autores têm mencionado recentes transfigurações nas expressões do racismo<sup>24</sup>. Pettigrew e Meertens (1995) sugerem que a transmutação deste fenómeno teria dado origem a uma nova configuração de expressão do preconceito, mais subtil, apoiada em três componentes: a percepção do “*outro*” como distinto do ponto de vista

---

<sup>24</sup> Racismo é qualquer atitude, acção, ou estrutura institucional que subordina uma pessoa pela sua cor.

cultural; a avaliação das minorias com base na sua pretensa rejeição ou desajustamento aos valores tradicionais da sociedade de acolhimento; e, por fim, a negação de emoções positivas em relação a essas mesmas minorias, principalmente quando comparadas com as maiorias dominantes. Segundo os autores, os racistas subtis «rejeitam as expressões cruas de racismo, contudo percebem as novas minorias como “pessoas à parte”, as quais violam os valores tradicionais e pelas quais não sentem qualquer tipo de simpatia ou admiração» (Meertens e Pettigrew, 1999. p. 23).

Na opinião do senso comum, e até em certos discursos académicos, os portugueses são encarados como um povo singularmente “não-racista”, tolerante em relação os imigrantes. A aceitação da população imigrante pelos portugueses tem sido tema de alguns estudos, sobretudo, no que diz respeito à percepção de diferenças étnicas e culturais, especificadamente em termos de preconceito e discriminação, neles fazendo uma esforço sério de compreensão da estrutura de crenças e das representações sociais racistas na sociedade portuguesa (Vala, Brito e Lopes, 1999a; Vala *et al.*, 1999b).

Vala, Brito e Lopes analisaram “as atitudes dos portugueses ‘brancos’ face a uma categoria minoritária, vista como distinta da maioria da população, tendo maioritariamente um estatuto social baixo, e que se tornou socialmente visível: os ‘negros’ em Portugal” (1999a, p. 11). Os resultados obtidos em Portugal em relação ao grupo-alvo ‘negros’ foram semelhantes aos encontrados noutros países europeus em relação a diferentes grupos alvos. Assim, os portugueses parecem ter interiorizado a norma anti-racista dominante na sociedade, o que os contem de expressar publicamente formas de preconceito/discriminação flagrantes, que contrariem claramente essa norma. No entanto, as suas respostas mostram formas de preconceito mais subtis que, não contrariando, abertamente, a norma anti-racista, não deixam de ser formas de discriminação (Vala, 1999; Vala, Brito e Lopes, 1999b).

Perante, os resultados de alguns dos estudos sobre atitudes, preconceito, discriminação ou mesmo racismo, o que não devemos esquecer é que não nascemos tolerantes, tornámo-nos tolerantes. A tolerância não é um fruto inato do comportamento humano, vai-se conseguindo pouco a pouco, com empenho e trabalho, acompanhando o desenvolvimento da própria personalidade. A tolerância é fruto da aprendizagem que vamos criando nas relações de proximidade com os outros. Estes reclamam-nos respeito e aceitação da diferença, abertura e entendimento de todo o humano. Assim, o problema da tolerância nasce no encontro dos percursos de alunos e professores mas, sendo

fundamental num processo educativo, é um valor intercultural a defender e a cultivar, com ou sem minorias étnicas na escola e na sociedade.

Ser ou não ser tolerante é uma atitude, uma forma de estar e pensar, mas sobretudo uma forma de ser e sentir. Não se aprende a ser tolerante, como aprendemos a ler ou a escrever. Educa-se, isso sim, a ser tolerante.

## **4. Satisfação com a Vida e Distância Social**

### **4.1. Satisfação com a Vida**

A literatura sobre a satisfação com a vida parece preocupar-se com - o como e o porquê - das pessoas experimentarem nas suas vidas aspectos positivos, incluindo nestes, os julgamentos cognitivos e as reacções afectivas. E, como refere Neto (1999) a satisfação com a vida “parece estar em grande medida relacionada com a qualidade do nosso relacionamento social” (p. 57).

A satisfação que a pessoa experimenta com a sua situação, não sendo um valor, constitui o quadro de fundo em que os valores podem ser colocados. Resultante da auto-avaliação que a pessoa faz da sua vida em geral, a satisfação pode ser explicada como uma variável que influencia as atitudes que temos perante os outros, elas sim situadas no centro da nossa investigação.

Cada projecto pessoal é representado numa rede de elementos com os quais o indivíduo interage (família, amigos, colegas, professores), a qual se muda, ao longo da vida, através de remodelações frequentes, conseqüentes de opções pessoais, que se espelham, segundo combinações múltiplas, na construção de um percurso pessoal.

Face às múltiplas transformações e reajustes que ocorrem ao longo do desenvolvimento, os indivíduos realizam adaptações aos mais variados acontecimentos, construindo estilos de vida diversificados e, por vezes, contrastantes, que lhes permitem experienciar (ou não) algum bem-estar. Isto significa que, embora as especificidades contextuais condicionem, parcialmente, os critérios usados pelo sujeito no seu processo de auto-avaliação, importa sublinhar, no entanto, a relevância das características da personalidade na determinação do grau de satisfação das pessoas com a sua vida em

geral. Assim sendo, a satisfação com a vida refere-se à avaliação que o indivíduo faz das suas condições de vida em geral, da sua qualidade de vida como um todo, mais do que em relação a dimensões específicas. Tratando-se, essencialmente, de uma avaliação cognitiva do desenvolvimento pessoal face a objectivos e expectativas globais, a satisfação com a vida remete para uma avaliação da congruência entre as circunstâncias de vida reais e as ideais, de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio indivíduo (Diener *et. al.*, 1985; Diener *et. al.*, 1999). Para a maioria dos autores, a satisfação com a vida constitui um dos indicadores de um funcionamento psicológico positivo.

A satisfação com a vida conjuntamente com a afectividade positiva e negativa constituem indicadores distintos embora complementares, de um construto mais amplo definido como o bem-estar subjectivo: a maneira positiva ou negativa como as pessoas experimentam a sua vida. Tal construto psicológico apresenta relações com conceitos tão importantes como a felicidade e a qualidade de vida, tendo sido alvo de investigação crescente nas últimas décadas, a qual, para além de sublinhar a sua grande utilidade e significado, tem vindo a revelar uma consistente estabilidade da satisfação com a vida (e.g., Diener e Suh, 1997; Diener, 2000).

Com base numa revisão dos estudos<sup>25</sup>, levados a cabo com amostras de milhares de participantes, em dezenas de países e ao longo de alguns anos, Diener e Suh (1997) concluem que a satisfação com a vida “parece manter-se relativamente estável entre as diferentes idades na maior parte das sociedades” (p. 310).

De facto, apesar da relevância e centralidade da escola e do trabalho, como variáveis organizadoras da vida do indivíduo, nas sociedades actuais, outras esferas da vida (família, lazer, voluntariado, participação na vida comunitária, etc.) têm vindo a ganhar uma importância crescente. Pelo menos nos países ocidentais, o entrecruzamento das esferas académicas e profissionais e as dimensões do não-trabalho é cada vez mais intrincado, relação que, nos últimos anos, tem sido alvo de uma quantidade considerável de investigações empíricas, as quais têm vindo a confirmar a sua complexidade.

Apesar do volume de investigação produzida e do consistente apoio à hipótese de uma correlação positiva entre a satisfação com a vida em geral e o bem-estar noutras

---

<sup>25</sup> Um deles envolveu cerca de 60 000 sujeitos de 43 nações diferentes, dos 5 continentes (World Value Survey, 1994), enquanto outro analisou os dados de 300 000 participantes de 8 países europeus, entre 1980 e 1990 (Okma & Veenhoven, 1996). Neste último, os autores concluem que entre os 18 e os 90 anos não se regista, praticamente, qualquer mudança na satisfação com a vida.

esferas, o sentido de tal relação continua a constituir fonte de debate e de alguma controvérsia, ainda que a *hipótese de generalização* pareça emergir com alguma consistência. Tal como o nome indica, esta hipótese sugere uma generalização emocional entre as diversas esferas da vida, pressupondo que uma alta satisfação ou insatisfação num dos seus aspectos se possa estender a outros, como por exemplo as relações intergrupais.

Para os defensores de um enquadramento teórico disposicional<sup>26</sup>, a satisfação com a vida, enquanto predisposição ou característica relativamente estável, influencia as avaliações relativas às outras esferas da vida. Deste modo, os indivíduos satisfeitos com a vida sentem-se, provavelmente, mais satisfeitos com a dimensão social, porque a sua predisposição positiva em relação à vida se generaliza à interpretação e avaliação das condições de sociabilidade. Embora esta perspectiva tenha vindo a receber alguns apoios empíricos (e.g. Staw *et. al.*, 1986; Judge *et. al.*, 1998), ela é, igualmente, controversa, carecendo, ainda, de investigação adicional. Parece-nos, no entanto, que a estabilidade registada, de forma consistente, por Diener e Suh (1997), para a satisfação com a vida, entre indivíduos de diferentes idades e contextos sócio-culturais, permite fundamentar, de algum modo, uma conceptualização que valorize as predisposições.

Em síntese, embora possamos estar agora mais confiantes de que a satisfação com a vida em geral e a satisfação com as outras esferas da vida se correlacionam de forma significativa, é também certo que há ainda questões que permanecem por esclarecer, nomeadamente no que se refere ao sentido de tal relação.

Apesar de alguma fragilidade teórica e limitações metodológicas, que marcam os diversos estudos, e “tendo como certeza que o optimismo traz mais saúde mental e física e maior felicidade, e que mistura uma maior leveza com uma mais forte estrutura para aguentar os embates da vida” (Marujo, Neto e Perloiro, 1999, p. 21), parece-nos ser possível admitir que a satisfação com a vida em geral possa estar positivamente associada às atitudes que manifestemos perante diferentes grupos étnicos.

---

<sup>26</sup> Estudos recentes têm vindo a sugerir a existência de uma componente biológica significativamente associada às nossas atitudes e comportamentos em relação à vida em geral, de que a satisfação é apenas um indicador. Os defensores do efeito da influência de predisposições consideram que estas podem afectar a forma como o indivíduo racionaliza as suas condições de vida. Deste modo, indivíduos com predisposições positivas tendem a fazer avaliações mais optimistas das suas condições de vida

## 4.2. Distância Social

Segundo Bogardus, o conceito de distância social expõe os graus de compreensão e de simpatia que subsistem entre as pessoas, entre as pessoas e grupos sociais, e entre grupos sociais. Neste sentido pode existir distância social horizontal, entre pares, e ao mesmo tempo distância social vertical. Para Bogardus (1965), as distâncias sociais podem ser de *dois tipos*: o primeiro refere-se à falta de capacidade que um grupo ou um indivíduo tem de compreender e comunicar com outros indivíduos ou grupos sociais; o segundo verbaliza as diferenças que surgem entre distintos grupos sociais no seu contacto e intimidade, onde sentimentos e crenças se contrapõem, e conflitos se desenvolvem. Este segundo tipo de distância social é o que interessa de maneira particular a Bogardus e o considera o objecto dos seus estudos. Para o autor, a distância social é uma medida actual do potencial conflito social.

As causas do distanciamento social são variadas e muitas vezes estão baseadas em preconceitos sociais, tradições e opiniões aceites socialmente; contudo, Bogardus (1965) assinala que o medo é o mais dinâmico e preponderante dos factores que produzem a distância social. Inclusivamente o medo é às vezes exacerbado entre distintos grupos sociais para incrementar seu afastamento com a finalidade de manter o *status quo*; por exemplo, nas sociedades autoritárias e autocráticas, a distância social é constantemente reforçada. Nas sociedades democráticas, pelo contrário, Bogardus (1965) argumenta que os grupos e indivíduos encontram-se procurando, constantemente, pontos de referência com respeito aos outros, pelo que a edificação de distâncias sociais se multiplica em função de diversos referentes como a raça, o sexo e as preferências sexuais, a etnia e a nacionalidade, entre outros.

Numa época caracterizada por um grande fluxo migratório de grupos de origem asiática e europeia para os EUA, Bogardus (1928) estudou as ‘atitudes raciais’ dos americanos a partir de uma Escala de Distância Social. Os inquiridos deveriam indicar as suas atitudes face a diversos grupos *raciais, étnicos e religiosos* (por exemplo: franceses, indianos, judeus, chineses, ingleses, negros, etc.), numa escala de sete pontos, ordenados da menor distância à maior distância social: ‘casaria com um membro deste grupo’, ‘aceitaria como amigo íntimo’, ‘aceitaria como vizinho do lado’, ‘aceitaria como colega de escritório’, ‘aceitaria como conhecido’, ‘apenas como turista no país’, ‘excluí-los-ia do país’ (Lima, 2004). O estudo revelou que os participantes, americanos

‘brancos’, enjeitavam especialmente os grupos de origem asiática e africana, preferindo os imigrantes de origem europeia, sobretudo os anglo-saxónicos e os nórdicos.

Hartley (1969, citado por Cabecinhas, 2002), no início da década de quarenta, realizou um estudo sobre o preconceito em relação a quarenta e nove grupos-alvo utilizando a escala de Bogardus. Para além dos grupos-alvo presentes no estudo precedente, Hartley investigou o preconceito em relação a grupos políticos (nazis, socialistas, comunistas, etc.) e a três grupos fictícios: *Danarean*, *Pirenean* e *Wallonian*. Os resultados mais baixos (indicando maior distância social) são obtidos pelos grupos políticos ‘extremistas’ - nazis, fascistas e comunistas -, logo seguidos dos grupos étnicos minoritários – judeus, negros, turcos, árabes, chineses, hindus, mexicanos, imigrantes da Europa de Leste (romenos, russos, lituanos, etc.), e imigrantes da Europa Mediterrânica (gregos, italianos e portugueses). Mais uma vez os imigrantes anglo-saxónicos e nórdicos (irlandeses, ingleses, alemães, dinamarqueses, etc.) obtiveram resultados reveladores de menor distância social, e o endogrupo foi o único a ocupar o topo da escala. O aspecto mais peculiar deste estudo, é que os três grupos fictícios tiveram resultados análogos aos dos grupos étnicos indesejáveis, indicadores de grande distância social, ou seja, a ideia de um grupo estranho, logo minoritário, levou os participantes a rejeitar esses grupos. Os resultados, demonstram que o preconceito não está directamente associado ao grau de informação dos grupos-alvo, e são indicadores da discriminação social nesta época, visto que os participantes não vacilaram em discriminar com base numa simples etiqueta evocativa de minoria étnica.

Neto e Ruiz (1998) examinaram as atitudes de maior ou menor afastamento ou aproximação, numa amostra de adolescentes, em relação às minorias étnicas em geral e, em particular, aos colegas da escola oriundos dessas minorias e concluíram que existe unanimidade “quanto a não estabelecer uma distância social em relação às minorias étnicas” (p. 200). A escala utilizada, nesta investigação, foi inspirada e adaptada da escala de Bogardus, assim surgem afirmações, tais como: “A presença de minorias étnicas pode trazer coisas positivas à turma”; “ Aceitação como companheiros de turma”; “A presença de minorias étnicas facilita o conhecimento de outras culturas”.

No estudo, já citado de Lages *et al.* (2006), a informação relativa à rejeição de intimidade acusa alguma complexidade, um pouco mais de um terço dos inquiridos

afirma sentir “algum desconforto”<sup>27</sup> no caso de um familiar directo (filho ou irmão) casar com um imigrante africano, brasileiro ou de Leste. É de salientar que esta diferença é, ligeiramente maior em relação aos africanos. No mesmo estudo apurou-se ainda que apenas menos de um em cada cinco inquiridos alegam, claramente, que não aceitavam ser vizinhos de imigrantes, brasileiros ou de Leste. E, mais uma vez, os imigrantes africanos aparecem destacados negativamente nas apreciações dos portugueses inquiridos, designadamente por comparação com o grupo dos imigrantes brasileiros.

Assim sendo, como a rejeição da intimidade tem sido considerada como um indicador relevante da intolerância face ao “Outro”, considerou-se como dimensão importante deste estudo descobrir quais as atitudes de aceitação ou rejeição, de proximidade ou intimidade, relativamente, às pessoas de cor negra, por parte dos alunos brancos.

## **5. Religião e Preconceito**

Ao longo dos séculos, a crença e a prática religiosa estiveram sempre na base do progresso e do desenvolvimento das nações. Sob uma forma ou outra, a religião existe em todas as sociedades humanas conhecidas. Segundo Barros (2000), “Seria impossível interpretar a história dos povos, as diversas culturas e civilizações sem a religião” (p. 6).

Devido à grande variedade de religiões (Cristianismo, Budismo, Judaísmo, Islamismo, Confucionismo, etc.) e de comportamentos e rituais religiosos é difícil chegar a um consenso para alcançarmos uma só definição de religião. No mundo Ocidental, grande parte das pessoas “identifica a religião com o Cristianismo – uma fé num ser supremo, que nos obriga a um comportamento de índole moral na terra, e nos promete uma vida além da morte” (Giddens, 2004, p. 535).

Francis (1987; citado por Neto e Ferreira, 2004, p. 172) “considera a atitude uma predisposição, podendo predizer os comportamentos”. O autor desenvolveu a Escala de Atitudes face ao Cristianismo (Francis Scale of Attitude towards Cristianity), durante a década de setenta, que foi testada em crianças, adolescentes e adultos, demonstrando a

---

<sup>27</sup> Entre aspas nosso

sua fidelidade e validade nos numerosos estudos efectuados. Esta escala é utilizada como uma medida genérica e unidimensional sobre o interesse face à religião, em concreto, clarifica a percepção que as pessoas têm sobre a religião cristã, ao mencionar a Bíblia, Deus e Jesus, a oração e a igreja.

Assim, ao consideramos a religião como uma atitude, esta também (segundo o modelo tripartido das atitudes) tem três componentes. Como refere Cañero e Solanes (2002), as três componentes da atitude religiosa são: a componente cognitiva, constituída por um conjunto de crenças; a afectiva, relacionada com a experiência religiosa; e a componente da conduta (comportamental) associada aos rituais.

A religião é um fenómeno inevitável do ser humano, como refere Barros (2000), “Ela influencia o sentido da vida e da morte, o modo como se encara o mundo e os homens, as alegrias e o sofrimento, o modo como se vive a vida familiar (atitude frente ao divórcio, ao aborto, ao número de filhos, etc.), a maneira como se interpreta e vive a sexualidade, a tolerância ou o racismo, a política, a profissão. A religião (...) está presente nos ritos de nascimento, de iniciação adolescencial, no casamento, na morte” (2000, p. 5).

Como é de adolescentes que trata o nosso estudo empírico interessa-nos perceber a relação deles com a religião, para entendermos a correlação desta com as atitudes dos adolescentes. Segundo Barros (2000) «com o surgir da adolescência propriamente dita (13/14-15/16) normalmente verifica-se uma ‘crise’ que se faz notar na prática religiosa, particularmente um progressivo afastamento dos sacramentos e da oração» (p. 113), mais adiante o autor diz « mais de do que uma ‘crise’ talvez se possa falar de ‘crítica’ ou de revisão e atitude crítica frente às teorias e práticas religiosas da infância , ou ainda de ‘conversão’ de uma religiosidade infantil (...) a uma religiosidade mais consciente e subjectiva (personalizada)» (p. 114). Claro está que esta ‘crise’ ou ‘crítica’ depende do desenvolvimento cognitivo do adolescente, bem como do contexto no qual vive. O meio social no qual está inserido, os pais, os amigos, escola é uma forte influência.

Existe, no âmbito da Psicologia da Religião, uma quantidade de investigações em que a preocupação que se destaca é a relação entre preconceito e religião. A pergunta básica que surge é, na maioria dos estudos, segundo Cañero e Solanes (2002) “¿incrementa la religión personal el amor universal y la aceptación de los otros, por el contrario, contribuye al prejuice?”(p. 244).

As principais religiões universais anunciam a tolerância face aos outros, amar os outros, mas a evidência empírica encontra pouco apoio que comprove a eficácia dos ensinamentos religiosos. Hunsberger (1995; citado por Cañero e Solanes, 2002) aponta que, em geral, religião e preconceito estão positivamente correlacionados. Do mesmo modo, outros estudos aliam diversos aspectos da religiosidade com o desenvolvimento de atitudes discriminatórias. Claro está, para o senso comum deveria acontecer o contrário, como referem os autores “ aquellos que reciben las enseñanzas religiosas deberían ser menos prejuiciosos” (Cañero e Solanes, 2002, p. 244). Se nos debruçarmos um pouco sobre a religião cristã, como nós a conhecemos, sabemos que pregam, de um modo explícito e preciso, o amor universal, independentemente das características raciais, etnias, género e sexo das pessoas. Assim, a religião tem o potencial de cooperar para o bem-estar humano e fomentar a compreensão e o respeito entre as pessoas diferentes do mundo.

Mas a relação religião-preconceito não é assim tão linear, como afirma Allport (1962, citado por Cañero e Solanes, 2002, p. 245) que estudou durante vários anos o preconceito, “ el papel que desempeña la religión es paradójico. Crea prejuicios y los dasbarata”. Neto (1998, p. 552) diz “ A ligação religião-preconceito desaparece, todavia, quando a religião é encarada em termos de compromisso ético e não tanto de membro da igreja ou da ortodoxia.”

Quando ajuizamos a investigação sobre a relação entre preconceito e religião, é importante ter em conta alguns aspectos fundamentais: o emprego de uma variedade de diferentes medidas de intolerância, preconceito e fanatismo; as investigações centrarem-se sobre as relações entre as formas de religião e preconceito, entre brancos e cristãos da classe média residentes nos Estados Unidos da América (o preconceito dentro deste grupo foi um problema social relevante, especialmente nas últimas cinco décadas, e não devemos esquecer que estamos a falar de um contexto totalmente díspar do de Portugal); as amostras são constituídas por jovens e adultos; os estudos centram-se na perspectiva da pessoa preconceituosa e não na vítima do preconceito. E não devemos esquecer que a investigação é *correlacional*, ou seja, não avalia verdadeiramente a influência da religião sobre o preconceito, meramente as relações entre os dois. Como ressalva Cañero e Solanes (2002, p. 253) “Cualquier relación encontrada podría resultar de la influencia del prejuicio sobre la religión en vez de la influencia de la religión sobre el individuo o podría resultar de la influencia de alguna tercera variable que influya a las

dos”. Assim, como concluem os autores, são fundamentais novas técnicas que possibilitem uma análise mais precisa. Pois e como afirma Neto e Ferreira (2004, citando Wulff, citado por Hood *et al.*, 1996) “Usando uma variedade de medidas de devoção – afiliação religiosa, frequência de igreja, ortodoxia doutrinal, e outras – os investigadores encontraram consistentes correlações positivas com etnocentrismo, autoritarismo, dogmatismo, distância social, rigidez, intolerância e formas específicas de preconceito, especialmente contra os judeus e negros” (pp. 194-195). Por exemplo, Batson *et al.* (1993, citado por Cañero e Solanes, 2002), encontraram relações significativas entre um ou vários índices de quantidade de envolvimento religioso – ser membro da igreja e assistir aos serviços religiosos, atitudes positivas face à religião e ortodoxia ou conservadorismo das crenças religiosas – e um ou vários dos quatro tipos de intolerância ou preconceito (etnocentrismo, preconceito racial, anti-semitismo, bem como outros tipos de preconceito. Muitas outras investigações confirmaram que existe uma relação positiva entre o grau de religiosidade e preconceito, ou seja, entre a quantidade de implicação religiosa e a quantidade de preconceito. “Por tanto, la relación positiva entre grado de religiosidad y prejuicio, se puede tomar como um hecho.” (Cañero e Solanes, 2002, p. 254). Também Allport (citado por Neto e Ferreira, 2004) “notou uma inesperada relação entre frequência da igreja e preconceito étnico” (p. 195).

Todas estas investigações precisam de levar em conta que existem diferentes modos de expressar a religiosidade. Assim, Allport e Ross (1967; in Cañero e Solanes 2002) indicam duas concepções distintas de ser religioso: uma extrínseca, que mantém que a religião é usada como meio para alcançar os objectivos pessoais e utilizada em seu próprio proveito; e outra intrínseca, em que a religião se toma seriamente como um fim íntimo em si mesma, reflecte o interesse da religião em si. Segundo estudos empíricos, chegaram à conclusão que “Los individuos clasificados como intrínsecamente religiosos son menos prejuiciosos que los clasificados como extrínsecamente religiosos”(Cañero e Solanes, 2002, p. 255). Concluíram, após investigação, que, de uma maneira geral, as pessoas que pontuam alto em religiosidade extrínseca têm alto grau de intolerância e preconceito. Pelo contrário as pessoas que concebem a religião como um fim em si mesmo (religiosidade intrínseca) não são mais intolerantes que os indivíduos que não professam nenhum tipo de religião. O contraditório, nestas duas medidas de religiosidade, é que são independentes e

conduzem a resultados opostos, pois existem indivíduos que pontuam alto em ambas as dimensões.

Cañero e Solanes (2002) propõem um novo modelo teórico para medir a relação religião/preconceito. O modelo consta de três conjuntos de variáveis: medidas de preconceito (sobretudo do preconceito racial: racismo moderno e sutil); medidas de religiosidade (fundamentalismo religioso, orientação de busca religiosa, e ortodoxia cristã); variáveis de personalidade, que medem a relação entre religiosidade e preconceito (orientação de dominância social, autoritarismo de direita e escala de dogmatismo). Depois de estudos empíricos demonstrando a relação entre, por exemplo, a escala de autoritarismo de direita ou de fundamentalismo religioso e o preconceito étnico, verificam que o paradoxo de Allport se mantém. Embora seja considerável a quantidade de investigação acumulada até ao momento, não se pode concluir que “la relación religión y prejuicio pueda probarse con rotundidad” (Cañero e Solanes, 2002, p. 273). Segundo os autores, não se pode generalizar esta relação sem estudar os ensinamentos da religião em questão e isto é válido para cada uma das religiões universais. Só quando se dispuser de um corpo de investigação que trespasse os limites ideológicos de uma tradição religiosa específica, então poderemos afirmar ou negar o paradoxo. “Hoy por hoy creemos que no es posible” (Cañero e Solanes, 2002, p. 273).

Cañero e Solanes (2002) conjecturam que com uma formação apropriada, tendo como finalidade a convivência e a multiculturalidade, a diversidade de raças, etnias e religiões, talvez a relação religião-preconceito possa ser ultrapassada e alcançar-se, um dia, uma relação negativa, livre (independente) da religião professada.

## **II PARTE**

---

### **ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO III**

---

### **PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA**

Neste capítulo apresentaremos a problemática que serviu de base ao estudo desenvolvido. Assim, começaremos por especificar os objectivos do presente estudo, definindo a sua problemática e formulando as hipóteses de investigação. Após a exposição da metodologia utilizada e da caracterização da amostra, descrevemos o instrumento utilizado. Seguidamente, pretendemos operacionalizar as variáveis e construtos psicológicos considerados, procedendo-se a uma apresentação do inquérito usado no nosso estudo, bem como à descrição dos instrumentos (e respectivas escalas) nele utilizado, finalizando com os procedimentos.

## **1. Problemática**

Na sociedade portuguesa, e em particular nas escolas, importa conhecer como se relacionam os alunos brancos com os alunos negros. Que atitudes e generalizações adjectivadas partilham a seu respeito? Como variam essas atitudes e em que circunstâncias? Essas atitudes constituem uma realidade com particular relevo nas relações intra-grupais e inter-grupais?

Assim, pretendemos abordar certas questões, nomeadamente verificar se a saliência categorial da cor da pele - ser negro - influência as atitudes dos alunos brancos para com os alunos negros - apenas e só - por possuírem um fenótipo diferente. Parece-nos relevante verificar-se qual o padrão de resultados quando os grupos são definidos a partir da categorização brancos *versus* negros, na qual a norma anti-discriminação é mais facilmente activada.

No que respeita especificamente aos efeitos de categorização, pretendemos comparar a saliência da categorização do endogrupo, do exogrupo e da auto-categorização dos alunos brancos.

Queremos ainda verificar quais as variáveis sócio-demográficas e psicossociais que influenciam as atitudes dos nossos alunos brancos perante os nossos alunos negros.

## **1.1. Objectivos da investigação**

O objectivo subjacente a este estudo é o de investigar se os alunos negros são, efectivamente, alvo de atitudes negativas por parte dos alunos brancos. Nesta perspectiva, a presente investigação foi realizada tendo em vista os seguintes objectivos:

- Analisar se existem atitudes negativas por parte dos alunos brancos face aos alunos negros.
- Analisar se existem diferenças significativas entre as atitudes associadas ao endogrupo (alunos brancos) e ao exogrupo (alunos negros).
- Analisar se há variáveis sócio-demográficas (tais como, idade, sexo, religião) que influenciem as atitudes em relação aos alunos negros.
- Averiguar se existe algum tipo de relação entre a satisfação com a vida, a distância social, a tolerância e as atitudes face ao Cristianismo e as atitudes demonstradas pelos alunos brancos perante os alunos negros.

## **1.2. Formulação das hipóteses**

Face aos objectivos definidos para o nosso estudo e tendo em conta as principais conclusões da revisão da bibliografia, pretendemos agora especificar as nossas hipóteses de trabalho.

Assim, neste quadro de investigação formulamos onze hipóteses que tentaremos testar.

*Hipótese 1* - Os alunos brancos através das dimensões da significação afectiva revelam atitudes positivas em relação aos alunos negros.

*Hipótese 2* - Os alunos brancos apresentam atitudes mais positivas do grupo branco do que do grupo negro.

*Hipótese 3* - Os alunos brancos apresentam atitudes mais positivas deles próprios do que dos alunos negros.

*Hipótese 4* - Os alunos brancos têm uma atitude mais favorável deles próprios do que do seu endogrupo.

*Hipótese 5* - As atitudes em relação aos alunos negros não varia, significativamente, com a idade.

*Hipótese 6* - As atitudes em relação aos alunos negros não depende do sexo dos alunos.

*Hipótese 7* - As atitudes em relação aos negros não depende da religião.

*Hipótese 8* - Os alunos brancos que expressam maior satisfação com a vida têm atitudes mais positivas em relação aos alunos de cor negra.

*Hipótese 9* - Os alunos brancos que demonstram menor distância social têm atitudes mais positivas em relação aos alunos de cor negra.

*Hipótese 10* - Os alunos brancos que manifestam maior tolerância têm atitudes mais positivas em relação aos alunos de cor negra.

*Hipótese 11* - Os alunos brancos mais religiosos têm atitudes mais positivas em relação aos alunos de cor negra.

## **2. METODOLOGIA**

Apresentamos neste ponto as metodologias usadas na recolha de dados e também da análise, terminando com uma sucinta caracterização da amostra em estudo. Assim temos como princípio, não só o de esclarecer o modo de obtenção de respostas mas também os instrumentos, bem como a sua validade e fidelidade, usados que permitem dar resposta às hipóteses colocadas.

Face ao objectivo proposto, o método adequado ao tipo de investigação foi o método quantitativo, uma vez que nos propusemos fazer uma medição rigorosa e controlada do conhecimento das atitudes dos alunos fenotipicamente brancos perante os alunos que apresentam um fenótipo negro. Como afirma Reichardt e Cook, “o paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados...” (citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 177).

Mas e segundo o pensamento de Quivy e Campenhoudt, “Os métodos não são mais do que formalizações particulares de procedimentos, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (1998, p. 23).

Assim sendo, as metodologias utilizadas no trabalho estão directamente ligadas às condições e objectivos que se pretendem atingir, são o inquérito por questionário para a recolha de dados e o uso da estatística no seu tratamento, como refere Ferreira (1986, p.165), “Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar”.

Podemos afirmar que a opção pelo inquérito por questionário está em função dos seus próprios objectivos e, no sentido geral, possibilita calcular certas grandezas absolutas (percentagens de pessoas com uma determinada opinião), estimar grandezas relativas (fazer uma estimativa da proporção de cada tipo na população estudada), descrever uma população ou sub-população (as que afirmam ter uma certa opinião) (Ghiglione e Matalon, 1993, pp. 116-117).

A este propósito Ghiglione e Matalon (1993) referem que “uma outra consequência do carácter estatístico da exploração de um questionário é que o investigador nunca tem conhecimento da totalidade das respostas de um mesmo indivíduo (...) não há uma compreensão, mais ou menos sistemática ou intuitiva, da ocorrência das respostas de um só indivíduo. Neste caso (...), o problema é passar de uma colecção de indivíduos para uma população, agregar um conjunto de discursos sobre as pessoas num único discurso relativo à população” (pp. 119-120).

Assim, optamos usar inquéritos por questionário, um método formal e estruturado, devido ao nível do rigor necessário, o que nos conduz, inevitavelmente, para um tratamento quantitativo dos resultados, usando a técnica estatística.

A prática do inquérito tem-se apresentado muito eficaz na «obtenção de informação de um número reduzido de pessoas que através das técnicas de amostragem, se torna estaticamente representativo de um conjunto mais vasto (...) A sua natureza quantitativa e sua capacidade de “objectivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominada pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos» (Ferreira, 1986, pp. 167-168).

No âmbito do nosso estudo empírico e atendendo ao objectivo deste, a amostra sobre quem recai o mesmo e às condições de que dispúnhamos para a realização, optamos pela administração de um inquérito a todos os sujeitos que compunham a amostra. Segundo Quivy *et al.* (1998) “o inquérito por questionário consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p. 188).

E, na opinião de Neto (1993a), o inquérito é “uma técnica bastante rica e maleável para dar resultados sobre o assunto que nos ocupa” (p. 163).

## **2.1. Amostra**

Participaram neste estudo 221 estudantes de ambos os sexos (47,1% rapazes e 52,9% raparigas) (quadro 4), com idades compreendidas entre os doze e os dezoito anos, a idade média dos participantes é de catorze anos (D.P. = 1,475) (quadro 5), todos fenotipicamente brancos. Frequentam o terceiro ciclo do ensino básico, 50,7% no 7º ano, 24,9% no 8º ano e 24,4% no 9º ano (quadro 6), numa escola situada no centro da cidade do Porto.

**Quadro 4. Alunos da amostra em função do sexo**

Sexo	Frequência	Percentagem
Masculino	104	47,1
Feminino	117	52,9
Total	221	100,0

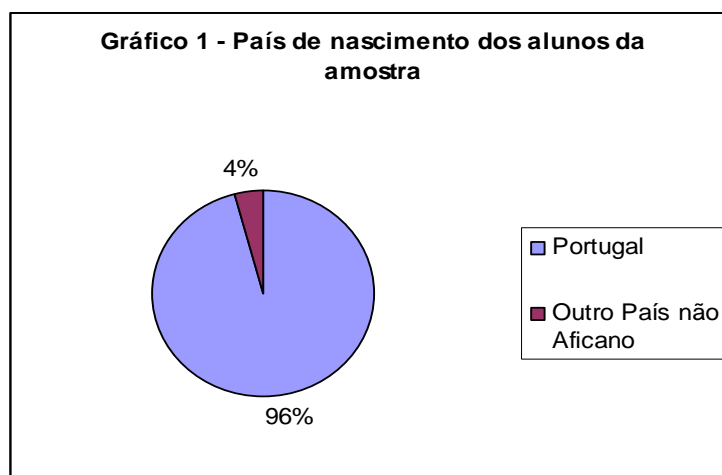
**Quadro 5. Alunos da amostra em função da idade**

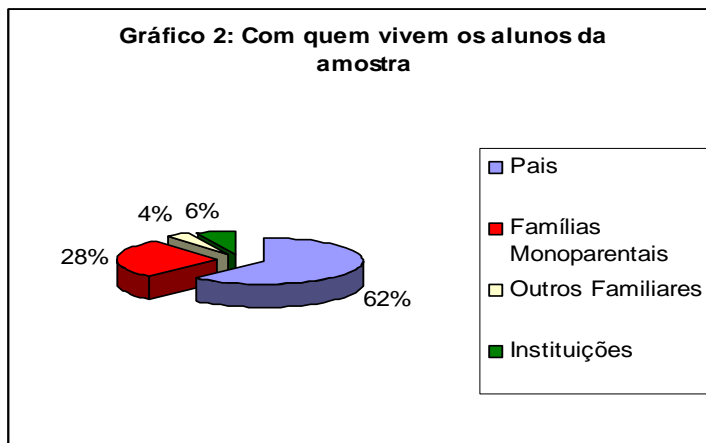
Idade	Frequência	Porcentagem
12	47	21,3
13	49	22,2
14	57	25,8
15	36	16,3
16	20	9,0
17	9	4,1
18	3	1,4
Total	221	100,0

**Quadro 6. Alunos da amostra em função do ano de escolaridade**

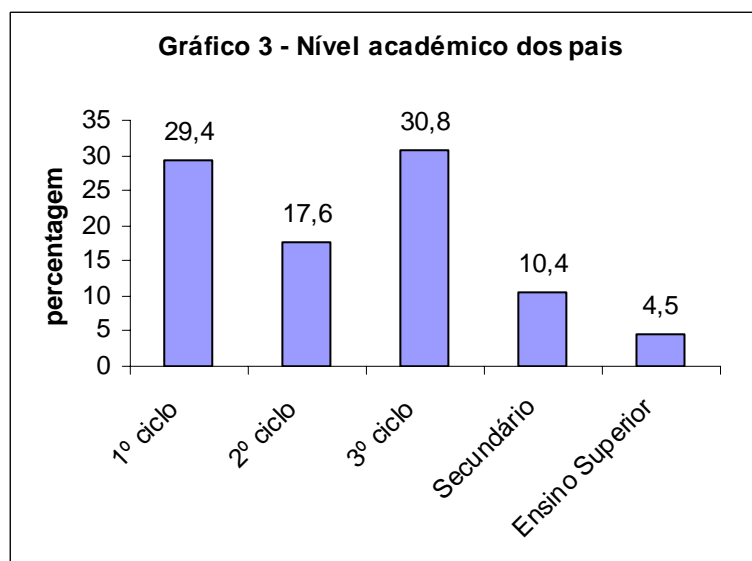
Ano	Frequência	Porcentagem
7	112	50,7
8	55	24,9
9	54	24,4
Total	221	100,0

A maioria dos participantes (95,9%) nasceram em Portugal e somente 4,1% nasceram noutro país, mas não africano (gráfico 1). 62% dos alunos vivem com os pais , 27,6% pertencem a famílias monoparentais, 4,1% coabitam com outros familiares e 6,3% são alunos institucionalizados (gráfico 2).

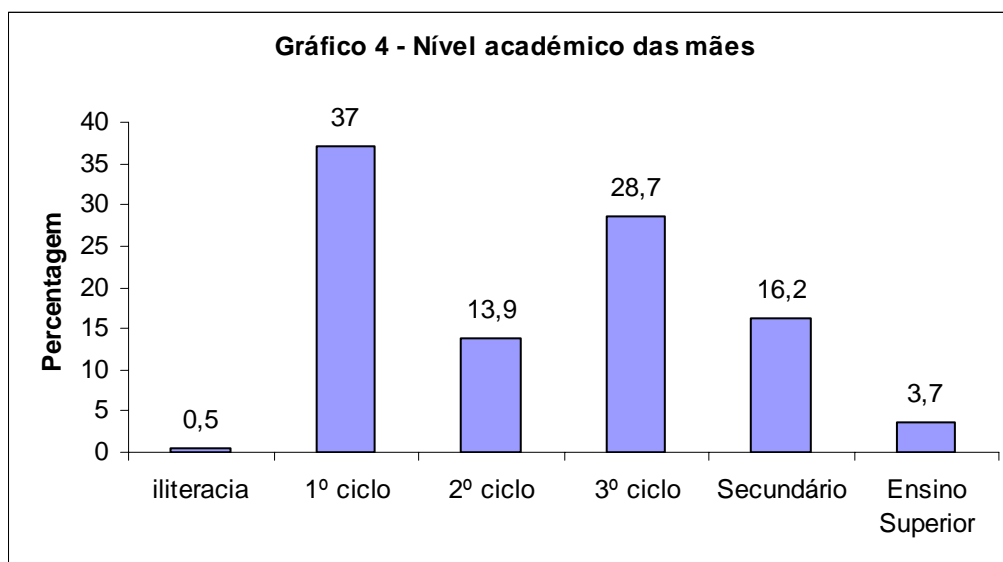




Relativamente à escolaridade do pai 21,3% dos alunos inquiridos não responderam e quanto à sua profissão a percentagem foi de 7,2. Os pais dos alunos possuem habilitações literárias reduzidas, pois somente 4,9% concluíram o ensino superior, em contraste com 50,7% que frequentaram até ao 2º ciclo do ensino básico.(gráfico 3). O que está de acordo com as ocupações profissionais que acabam por reflectir o nível escolar. Assim, apenas 4% ocupam cargos de direcção, enquanto que os restantes 57,5% são essencialmente operários fabris e da construção civil e empregados de comércio e serviços. Existe ainda uma percentagem (38,5%) com profissões de técnicos e vendedores.



Quanto à profissão e escolaridade da mãe o panorama pode considerar-se similar. 12,2% dos alunos não respondem quanto à profissão da mãe e 2,3% quanto à escolaridade. Como podemos constatar, pelo gráfico 4, existe uma percentagem de 0,5% de progenitoras que não detêm qualquer grau de instrução, 37% só frequentaram até ao 1º ciclo do ensino básico e, meramente, 3,7% frequentaram o ensino superior.



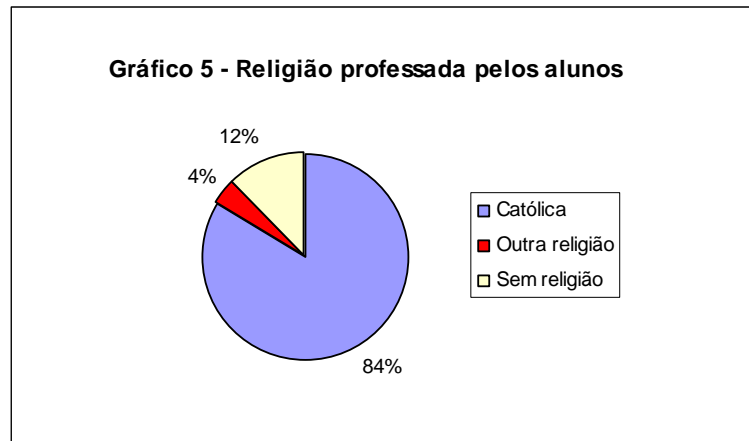
No que concerne à profissão das mães, a maioria exerce funções ligadas à limpeza, ao comércio, ao serviço e às actividades fabris.

Devemos salvaguardar que, após pesquisa feita no registo biográfico dos alunos, na percentagem dos alunos que não responde quanto à profissão dos progenitores está incluída uma grande percentagem que se encontra, actualmente, numa situação de desemprego.

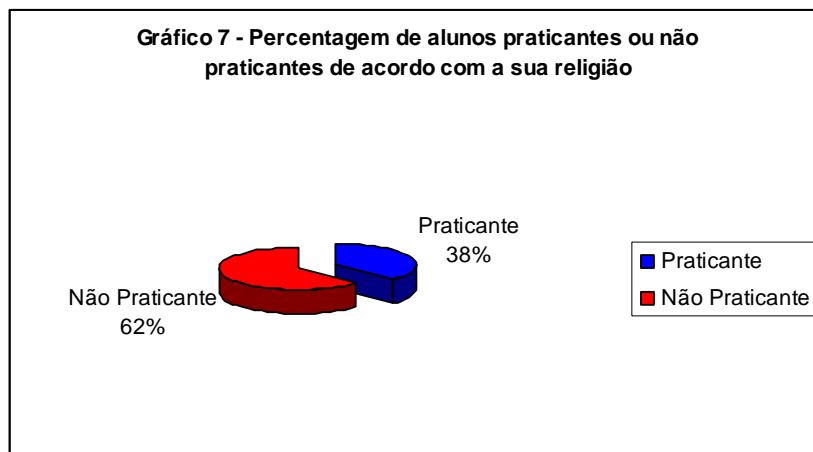
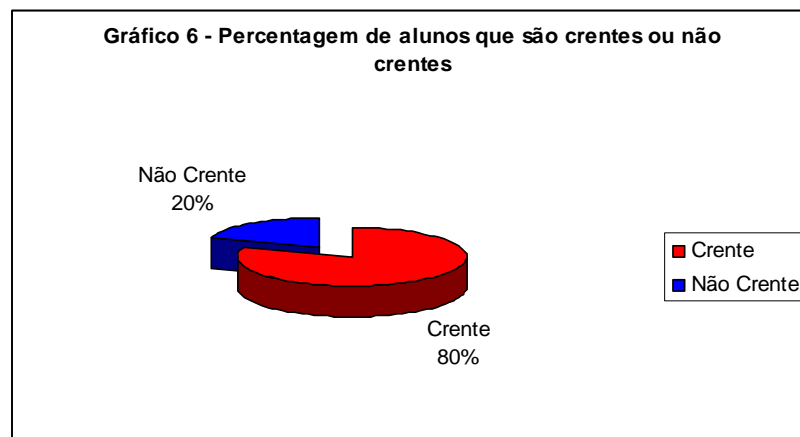
Quanto à naturalidade dos pais (pai e mãe) a maioria nasceu em Portugal, 92,3% e 96,8%, respectivamente. Quanto a terem ou não familiares de outra nacionalidade, 31,2% afirmam que têm, embora a maior parte seja em países europeus. Podemos colocar a dúvida, se destes 31,2%, muitos não são, simplesmente, emigrantes.

Estes são, pois, alguns traços possíveis e gerais das famílias de origem dos alunos que estiveram envolvidos na investigação.

Quanto à posição religiosa, 83,7% dos alunos declararam-se católicos. Dos restantes, 12,2% respondem não ter religião (são agnósticos ou ateus) e 4,1% professam outra religião (gráfico 5).



E, embora 80,4% dos alunos declarem serem crentes (gráfico 6), somente 37,6% afirmam serem praticantes (gráfico 7).



## 2.2. Instrumento

A construção do primeiro instrumento, que consta no inquérito, utilizado na nossa pesquisa surgiu de uma investigação preliminar realizada somente em duas turmas (cinquenta e sete alunos). Assim, a investigadora distribuiu a cada participante duas folhas (tamanho A4) com a seguinte instrução: “*Na tua escola, no teu bairro, entre os teus amigos existem diferentes grupos de pessoas que diferem em diversos aspectos: língua, cor da pele, religião...*” e solicitou que caracterizassem os seus colegas brancos e negros, através de dez adjectivos ou simplesmente expressões, respectivamente em cada uma das folhas (anexo 1).

Analisando as respostas que nos interessavam para efeito deste estudo, seleccionámos aquelas características citadas mais frequentemente pelos participantes da pesquisa. O anexo 2 apresenta a frequência, bem como a percentagem, das características citadas pelos alunos.

Com base nas características mencionadas, simultaneamente, para descrever os dois grupos (brancos e negros), elaborámos uma lista de adjectivos que foi, posteriormente, utilizada na elaboração do nosso primeiro instrumento. Organizámos, assim, uma lista de atributos que pudessem caracterizar tanto os alunos brancos como os alunos negros, com base nas frequências obtidas (anexo 3).

É de salientar que foram eliminados todos os traços relativos a características físicas (por exemplo: “pele escura”, “pele clara”), ou atributos tais como: “música rap”, “cheios de ritmo”, “musicais”, visto serem ou irrelevantes, para o estudo que pretendíamos, ou indutores de efeitos não controlados.

Assim, o questionário (anexo 4) utilizado para obtenção da informação pretendida divide-se em duas partes. As cinco primeiras questões (I parte) permitem proceder à identificação do aluno, nomeadamente, quanto às suas características pessoais e sociais. Das dez questões seguintes, sete referem-se às características da família, designadamente, profissão, escolaridade e país de nascimento dos progenitores e sobre a existência de familiares de outra nacionalidade que não a portuguesa. As três últimas questões, da primeira parte, referem-se a questões de cariz religioso.

A segunda parte do inquérito tem como objectivo a recolha de informação sobre as atitudes dos alunos brancos em relação a alunos negros e consiste em cinco instrumentos.

Seguidamente, apresentaremos os cinco instrumentos de medida, utilizados no questionário, na ordem em que vão ser expostos no capítulo de resultados, começando por explicitar alguns dos aspectos relativos à sua construção e processo de validação, tal como foi realizado pelos autores respectivos

### *O Diferencial Semântico na medição das Atitudes*

Como refere Page *et al.* (1998, p. 16) “As escalas de diferencial semântico, criadas por Osgood *et al.* (1957), são um método para medir o significado de conceitos, particularmente a sua dimensão mais comum, para um conjunto de pessoas”. Segundo Isaak e Michael (1995; citado por Page *et al.*, 1998), este método tem sido utilizado para “Estudar atitudes e opiniões em termos afectivos ou avaliativos” (p. 16).

Assim, o procedimento metodológico utilizado para a verificação das atitudes foi o diferencial semântico” (DS) ou “semântica diferencial” o que possibilitou a medição da “significação conotativa” (Osgood, 1982, p. 833) da percepção de pessoa. Este instrumento consiste basicamente na “observação e medição do significado psicológico que para um indivíduo têm as coisas e particularmente os conceitos” (Ander-Egg, 1994, p. 191). O diferencial semântico permitiu-nos avaliar a associação, a significação, a intensidade e a frequência, tendo em conta os juízos dos sujeitos Este instrumento de medida é considerado válido e fiável atendendo, às suas características psicométricas, como demonstraram diversos estudos através da consistência interna dos resultados (e.g., Osgood, 1982 e Ander-Egg, 1994) e consiste numa escala para avaliação das características interaccionais (Fiske, 1995).

Foi construída uma escala bipolar ou dípolo, para o presente estudo (anexo 3), com dezasseis características na totalidade (dezasseis características e os seus extremos opostos, por exemplo feliz-infeliz, para entendimento da ancoragem psicossológica, e expostas numa escala de 1 a 7 itens para cotação posterior) (Freeman, 1990). Para obviar o facto da literatura indicar a propensão dos sujeitos escolherem o mesmo lado da escala, procedeu-se à inversão de alguns pares ( Pardal e Correia, 1995).

Este instrumento de medição é adequado à verificação empírica presente, uma vez que permite a observação e medição do significado psicológico de heteropercepção, comparando as diferenciações do mesmo conceito, tendo em conta, ainda, a frequência e a intensidade (Lessand-Hébert *et al.*, 1994).

Segundo Osgood, os estudos sobre sinestesia e estereotipia demonstraram que as escalas descritivas (por exemplo justo/injusto, bom/cruel, honesto/desonesto) apresentam, entre si, correlação de .90 ou mais na utilização de julgamentos de conceitos sociais, para além de reafirmarem os critérios de objectividade, validade, fidelidade, sensibilidade e comparabilidade através da análise factorial.

#### *Escala da Satisfação com a Vida*

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) foi delineada e estruturada por Diener e colaboradores (1985) no sentido de avaliar o juízo subjectivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida, de acordo com critérios estabelecidos por si e não em função de padrões impostos externamente, pelo investigador ou por outrem. Assim sendo, a SWLS deixa ao sujeito respondente a liberdade de integrar e ponderar, da forma que entender, os vários domínios da sua vida em geral (por exemplo, a saúde, a família ou o bem-estar académico e profissional) e os diversos estados de espírito, de modo a chegar a um entendimento global, positivo ou negativo, sobre a própria existência.

Os estudos em torno da construção dos itens conduziram a uma versão de 5 itens, todos formulados no sentido positivo. Constituída como uma escala de tipo Likert de 7 pontos, a pontuação do sujeito pode variar entre um mínimo de 5 e um máximo de 35 pontos. A SWLS de 5 itens foi passada, então, a uma amostra de 176 estudantes universitários do Curso de Psicologia da Universidade de Illinois, tendo sido encontrada uma consistência interna (através do alfa de Cronbach) de .87, valor bastante bom se considerarmos que se trata de uma medida constituída, apenas, por 5 itens. Uma análise factorial em componentes principais revelou a emergência de um só factor, contribuindo para 66% da variância, resultado que sugere uma grande coerência para o conceito (Diener *et. al.*, 1985; Pavot e Diener, 1993).

A SWLS foi validada, pela primeira vez em Portugal, por Neto *et. al.* (1990). Num estudo realizado com base numa amostra de 308 professores do ensino básico e

secundário, com idade média de 38,8 anos e tempo de serviço médio de 16 anos, os autores encontraram uma consistência interna (através do alfa de Cronbach) de .78, tendo a análise factorial em componentes principais revelado a existência de um só factor, contribuindo para 53,1% da variância.

Num estudo com jovens adultos e, mais concretamente, com estudantes universitários, Neto (1999) volta a sublinhar a adequação das características psicométricas da versão portuguesa da SWLS, tendo encontrado uma correlação positiva e significativa entre a auto-estima e a satisfação com a vida em geral, a qual surge associada, ainda, a uma maior internalidade e à atribuição de responsabilidades pelos resultados positivos.

Neto (1993) numa investigação preliminar, ao estudar os resultados psicométricos discriminados por Dinner *et al.* (1985), concluiu que a escala de SWLS pode ser aplicada em grupos etários diferentes, o que nos interessa para o nosso estudo em particular com adolescentes.

Em síntese, a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) é um instrumento constituído por 5 itens tipificados numa escala de Likert de 7 pontos, que tem vindo a evidenciar índices de fidelidade e de validade adequados, aliados à simplicidade de resposta e à brevidade de aplicação.

#### *Escala de Distância Social*

Emory Bogardus criou a escala de Distância Social em 1925, com a finalidade de avaliar o grau de distância que uma indivíduo deseja conservar nas relações com pessoas de outros grupos - atitudes étnicas. A escala, constituída por sete questões, foi usada pela primeira vez em 1926 e revista em 1933, após o próprio autor ter vários problemas metodológicos na sua aplicação o que dificultou a avaliação dos resultados.

Segundo Neto (1998), ao nível da fidelidade a escala tem alcançado resultados acima de 0.90 o que traduz um valor satisfatório e ao nível da validade foi demonstrada alguma positividade. Mas e segundo o mesmo autor existem diversas críticas quanto à “linearidade da escala e os seus intervalos desiguais” (p. 371), não é evidente a suposição de igualdade de distância entre os pontos da escala.

Devido à idade dos indivíduos da nossa amostra decidimos usar uma escala adaptada a partir da Escala de Distância Social de Bogardus, com apenas cinco questões. Assim, foi utilizada uma versão cujos itens são: ter vizinhos negros; ter um(a) namorado(a) negro(a); ter colegas negros; ter amigos negros; ter um(a) professor(a) negro(a)., na qual se pede aos participantes para os avaliarem numa escala de cinco pontos desde muito desagradável (1) até muito agradável (5).

#### *Escala da Tolerância*

A Escala da Tolerância utilizada no nosso inquérito encontra-se para publicação (Neto, no prelo). Ao nível dos índices de fidelidade e de validade da escala não vamos tecer nenhum comentário pois não possuímos informação, mas podemos afirmar que evidencia rapidez na aplicação e facilidade de resposta.

As instruções para administração da escala foram: “As frases que se seguem expressam opiniões sobre diferentes grupos étnicos, culturais e de imigrantes. Para cada uma das frases que se seguem faz uma cruz no quadrado que corresponde à tua opinião”. É um instrumento constituído por 7 itens tipificados numa escala de Likert de 5 pontos (desde concordo totalmente (5) até discordo totalmente (1)).

Os itens não se encontram todos formulados no sentido positivo e propõe uma abordagem que enfatiza, por um lado, as dimensões humanas quer na vertente afectiva social e emocional, por outro lado, sugere uma variedade de possíveis posicionamentos do participante face à coexistência da diversidade cultural no país.

#### *Escala de Atitudes face ao Cristianismo*

Esta escala foi desenvolvida, por Francis, durante a década de setenta e aplicada a diferentes grupos etários, desde crianças a adultos. A escala é utilizada como uma medida geral e unidimensional sobre a importância da religião. A validade e fidelidade da escala baseiam-se em estudos efectuados pelo autor em diferentes países.

A versão portuguesa da Escala de Atitudes face ao Cristianismo foi validada em Portugal por Ferreira e Neto (2002a). Num estudo realizado com base numa amostra de 323 alunos do ensino superior e todos católicos, os autores encontraram uma consistência interna (através do alfa de Cronbach) de .96, tendo a análise factorial em

componentes principais revelado que o principal factor contribui para 56,7% da variância (Neto e Ferreira, 2004).

Resumindo, a Escala de Atitudes face ao Cristianismo é um instrumento constituído por vinte e quatro itens tipificados numa escala de Likert de 5 pontos (desde concordo totalmente até discordo totalmente), que tem vindo a evidenciar índices de fidelidade e de validade adequados.

### **2.3. Procedimentos**

Primeiramente, foi passado um pré-questionário numa turma de 5º ano (segundo ciclo do ensino básico) com carácter mais qualitativo que quantitativo. Este procedimento teve como finalidade garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se estava de acordo com os objectivos inicialmente formulados, se todas as questões seriam compreendidas da mesma forma e do modo previsto, se o instrumento era considerado difícil ou demasiado longo. Após análise dos resultados e das questões levantadas pelos alunos do segundo ciclo, decidimos administrar o inquérito somente aos alunos do 3º ciclo do ensino básico. Esta fase levou a uma maior simplificação do instrumento, na sua linguagem, no ordenamento e na sua redução em função do tempo de execução.

A administração do inquérito foi executada pela investigadora numa das aulas a todos os alunos de cada turma, independentemente da sua origem étnica ou do seu fenótipo. Foi pedido aos alunos que respondessem a todas as questões e levantassem possíveis dúvidas que surgissem aquando do preenchimento. Porém é de ressaltar que, logo após da distribuição dos inquéritos, explicou-se aos alunos como funcionava a escala do diferencial semântico de Osgood. Foi solicitado que não conversassem com os colegas, enquanto respondiam ao questionário, e que respondessem segundo a ordem de aparição das perguntas. Certificámos os alunos, oralmente, quanto ao anonimato da pesquisa, bem como quanto à ausência de respostas certas ou erradas, melhores ou piores, numa tentativa de evitar respostas estereotipadas, guiadas apenas pela desejabilidade social.

Posteriormente, a investigadora separou os inquéritos que foram preenchidos pelos alunos que apresentavam um fenótipo negro.

## **CAPÍTULO IV**

---

### **APRESENTAÇÃO**

**E**

**DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Após a descrição e apresentação dos aspectos relativos ao processo de construção e de validação dos instrumentos utilizados na presente investigação, pretendemos, neste capítulo, fazer uma análise preliminar dos instrumentos quando aplicadas aos estudantes da nossa amostra, para depois apresentarmos os resultados referentes ao teste das hipóteses. Seguir-se-á uma análise e discussão dos resultados encontrados. Concluiremos reflectindo sobre os objectivos traçados no nosso estudo e procurando discutir as limitações metodológicas do presente estudo, bem como as suas implicações para a investigação e prática futuras, apontando, dentro do possível, pistas para outros projectos de pesquisa.

## **1. Análise Preliminar dos Instrumentos**

A análise das características psicométricas das escalas teve como objectivo, por um lado, verificar a sua adequação à amostra utilizada na nossa investigação e, por outro, contribuir para o estudo da sua validade.

No processo de validação de instrumentos de avaliação psicológica, a análise da correlação de cada item com o total da escala a que pertence, excluindo o item em causa (*r corrigido*), é sempre efectuada com o objectivo de escolher os melhores itens. Para um maior rigor na selecção, alguns autores consideram que os itens devem apresentar correlações com o total da escala superiores a .30, enquanto outros apontam para a importância do nível de significância da correlação como critério de selecção do item (Nunnally, 1978; Cortina, 1993).

No sentido de verificar qual o grau de homogeneidade existente entre as respostas aos diversos itens que constituem cada escala, procedemos à análise da consistência interna, calculando o coeficiente alfa de Cronbach, pois é considerado o método de análise mais adequado para escalas de tipo Likert (Cortina, 1993). Alguns autores concordam que um instrumento, apresentando uma consistência interna de .70, pode ser considerado adequado para avaliar a variável que pretende medir (Nunnally, 1978), embora o desejável seja que o alfa, enquanto valor de fidelidade, se situe acima de .80 (Bryman e Cramer, 1993).

No que se refere ao processo de validação das escalas, a revisão da literatura revelou-nos que a análise factorial constitui um dos métodos mais eficazes e poderosos, sendo, frequentemente, utilizada com instrumentos de avaliação psicológica, a fim de calcular a sua adequação para medir a dimensão que pretende avaliar, ou noutros termos, a possibilidade de

explicação dos resultados com base em constructos hipotéticos previamente definidos (Tinsley e Tinsley, 1987; Bryman e Cramer, 1993).

De facto, o objectivo primeiro da análise factorial (AF) é o de identificar os agrupamentos de itens, simultaneamente independentes e internamente consistentes. “A análise factorial possibilita-nos saber quantos e quais os factores o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada factor” (Almeida e Freire, 2003, p. 194), cuja covariância se designa por saturação. No que se refere à apreciação das saturações costuma apontar-se, como mínimo desejável, valores não inferiores a .30 (Tinsley e Tinsley, 1987). As variáveis com saturações mais elevadas são consideradas como as mais importantes, ou tendo maior influência, na atribuição do nome ou designação do factor.

Na presente investigação, a validade factorial do primeiro instrumento, do nosso inquérito, foi avaliada, através de uma análise em componentes principais (ACP), com rotação Varimax. Ainda que os componentes principais sejam adequados para sumariar a maior parte da variância de um grande conjunto de variáveis, num pequeno número de dimensões, muitas vezes estas não são facilmente interpretáveis. Para aumentar a sua interpretabilidade existem, então, as chamadas rotações dos factores. Trata-se de um procedimento de uso frequente e que tem como principal objectivo maximizar as saturações dos itens nos respectivos factores, obtendo-se alguns factores teoricamente significativos e, se possível, a estrutura factorial mais simples (Bryman e Cramer, 1993; Almeida e Freire, 2000).

### **1.1. Medição das Atitudes através do Diferencial Semântico**

Tendo em conta os objectivos que nos propusemos alcançar, foi nossa pretensão medir as atitudes dos alunos brancos relativamente aos alunos negros, aos outros alunos brancos e a eles próprios. Para tal recorreu-se, como já foi referido a uma escala de Diferencial Semântico.

Assim, para o estudo da dimensionalidade das atitudes, ao conjunto dos 16 itens, foi efectuada uma análise em componentes principais (ACP). Emergiram dois factores (com valor próprio superior a 1) que explicam 46,0%, 47,5% e 43,6% da variância total, respectivamente, para o grupo dos alunos negros, brancos e deles próprios. Estes factores foram ainda submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax. O primeiro factor

permite identificar a dimensão Avaliação (composto por nove itens) e o segundo factor permite identificar a dimensão Actividade (agrupando sete itens).

***Atitudes dos alunos brancos em relação a alunos negros – dimensões da significação afectiva***

O primeiro factor agrupa os nove itens da dimensão Avaliação, apresentando um valor próprio de 5,73 e explicando 35,81% da variância. No que se refere à dimensão Actividade, esta agrupa sete itens, apresentando um valor próprio de 1,63 e contribuindo para explicar 10,23% da variância.

A distribuição dos itens por factor, bem como as respectivas saturações (contribuições superiores a 0.50 para cada um desses dois factores) encontram-se sistematizadas no Quadro 7. No factor 1 surgem nove itens que permitem identificar a dimensão Avaliação, a salientar: simpáticos (.60), inteligentes (.59), responsáveis (.67), felizes (.65), bons (.75), amorosos (.70), agradáveis (.69), estudiosos (.61) e sinceros (.58). No factor 2 emergem sete itens que parecem reportar-se à dimensão Actividade como, por exemplo, os adjectivos: trabalhadores (.52), pacíficos(.49), honestos (.71), não perturbadores (.61), disciplinados (.70), sociáveis (.56) e educados (.68). De notar que os itens saturam, de forma significativa, em dois dos factores previstos por Osgood *et al.* (Neto, 1998), apresentando todos eles saturações superiores a .50, o que na opinião de Pearson e Hall (1993) constituem saturações boas.

**Quadro 7 - Contribuição factorial dos itens dos factores da significação afectiva em relação aos alunos negros**

Avaliação		
simpáticos	.60	
inteligentes	.59	
responsáveis	.67	
felizes	.65	
bons	.75	
amorosos	.70	
agradáveis	.69	
estudiosos	.61	
Sinceros	.58	
Actividade		
trabalhadores	.52	
pacíficos	.49	
honestos	.71	
não perturbadores	.61	
disciplinados	.70	
sociáveis	.56	
educados	.68	
%Variância	35,81	10,23
%Variância acumulada	35,81	46,05

Os valores de consistência interna obtidos, através do teste de Alpha de Cronbach,  $\alpha = .86$  para a dimensão avaliação e  $\alpha = .77$  para a dimensão Actividade sublinham a adequação dos índices de fidelidade deste instrumento e tendo em conta o número reduzido de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados aceitáveis.

A análise dos itens permite-nos verificar que, em cada uma das dimensões, estes se correlacionam de forma significativa e com valores de r corrigido superiores a .40, conforme se pode ver no quadro 8, onde sistematizamos também as respectivas estatísticas descritivas. A dimensão relativa à percepção da Avaliação obteve uma média de 46,6 (DP=8,68) e uma média das correlações corrigidas de 0,59. Quanto ao factor que integra os itens relativos à percepção da Actividade a média obtida foi de 33,36 (DP=7,21) e a média das correlações corrigidas de 0,49.

**Quadro 8 - Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para os factores da significação afectiva dos alunos negros**

Itens	Alunos Negros		
	Média	Desvio Padrão	r*
<b>AVALIAÇÃO</b>			
Simpáticos	6,00	1,13	0,46
Inteligentes	5,2	1,36	0,53
Responsáveis	4,9	1,55	0,57
Felizes	5,4	1,56	0,57
Bons	5,2	1,45	0,67
Amorosos	5,0	1,28	0,61
Agradáveis	5,2	1,45	0,66
Estudiosos	4,7	1,50	0,54
Sinceros	5,1	1,41	0,57
<b>ACTIVIDADE</b>			
Trabalhadores	4,2	1,85	0,37
Pacíficos	4,5	1,61	0,48
Honestos	5,2	1,55	0,57
Não perturbadores	4,4	1,54	0,48
Disciplinados	4,8	1,35	0,63
Sociáveis	5,1	1,70	0,30
Educados	5,1	1,56	0,60

Nota: \*Correlação do item com a escala excepto o próprio item.

Em suma, considerando que ambos os factores da escala de atitudes se revelaram internamente consistentes e bem definidos pelos itens e que a estrutura bifactorial do instrumento é congruente com as soluções factoriais encontrados noutros estudos de validação, parece-nos legítimo concluir pela sua adequação para avaliar a percepção das atitudes dos alunos brancos perante os alunos negros.

*Atitudes dos alunos brancos em relação aos alunos brancos – dimensão da significação afectiva*

Os dois factores que exprimem, respectivamente, 34,9% e 12,5% da variância, foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax.

No quadro 9 figuram as contribuições superiores a 0.50 para cada um desses dois factores. No factor 1 surgem nove itens que permitem identificar a dimensão Avaliação, a evidenciar: simpáticos (.74), inteligentes (.72), responsáveis (.64), felizes (.66), bons (.73), amorosos (.65), agradáveis (.74), estudiosos (.56) e sinceros (.63). No factor 2 surgem sete itens que nos remete à dimensão Actividade: trabalhadores (.55), pacíficos (.63), honestos (.63), não perturbadores (.63), disciplinados (.54), sociáveis (.66) e educados (.73).

Reconhecidos os dois factores procedeu-se, seguidamente, à avaliação da consistência interna destas duas dimensões, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujos os valores são, para o factor 1 (Avaliação);  $\alpha = .87$  e factor 2 (Actividade);  $\alpha = .78$ . Devido ao número limitado de itens em cada uma dessas dimensões, 9 e 7, estes valores podem ser avaliados como satisfatórios.

**Quadro 9 - Contribuição factorial dos itens dos factores da significação afectiva perante os alunos brancos**

<b>Avaliação</b>		
simpáticos	.74	
inteligentes	.72	
responsáveis	.64	
felizes	.66	
bons	.73	
amorosos	.65	
agradáveis	.74	
estudiosos	.56	
sinceros	.63	
<b>Actividade</b>		
Trabalhadores	.55	
pacíficos	.63	
honestos	.63	
não perturbadores	.63	
disciplinados	.54	
sociáveis	.66	
educados	.73	
%Variância	34,97	12,54
%Variância acumulada	47,51	47,51

A análise dos itens permite-nos verificar que, em cada uma das dimensões, estes se correlacionam, de forma significativa e com valores de r corrigido superiores a .40, conforme se pode ver no quadro 10, onde sistematizamos também as respectivas estatísticas descritivas.

A dimensão relativa à percepção da Avaliação obteve uma média de 47,86 (DP=8,37) e uma média das correlações corrigidas de 0,59. Quanto ao factor que integra os itens relativos à percepção da Actividade a média obtida foi de 32,71 (DP=7,01) e a média das correlações corrigidas de 0,50.

**Quadro 10 - Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para os factores da significação afectiva dos alunos brancos**

Itens	Alunos Brancos		
	Média	Desvio Padrão	r*
<b>AVALIAÇÃO</b>			
Simpáticos	5,8	1,30	0,65
Inteligentes	5,4	1,24	0,64
Responsáveis	5,0	1,45	0,56
Felizes	5,2	1,24	0,55
Bons	5,4	1,27	0,68
Amorosos	4,9	1,59	0,52
Agradáveis	5,1	1,36	0,57
Estudiosos	5,7	1,23	0,54
Sinceros	5,3	1,35	0,66
<b>ACTIVIDADE</b>			
Trabalhadores	4,2	1,78	0,38
Pacíficos	4,5	1,38	0,50
Honestos	5,1	1,50	0,55
Não perturbadores	4,1	1,55	0,49
Disciplinados	4,8	1,41	0,51
Sociáveis	5,0	1,65	0,42
Educados	5,1	1,44	0,65

Nota: \*Correlação do item com a escala excepto o próprio item.

Resumindo, considerando que os dois factores da escala de atitudes se mostraram internamente consistentes e bem delimitados pelos itens e que a estrutura bifactorial do instrumento é congruente com as soluções factoriais encontrados noutros estudos de validação, assim parece-nos lícito inferir pela sua adaptação para avaliar a percepção das atitudes dos alunos brancos perante os alunos brancos.

#### ***Atitudes do aluno branco perante o próprio – dimensões da significação afectiva***

Os dois factores Avaliação e Actividade que exprimem, respectivamente, 33,2% e 10,4% da variância, foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax.

No quadro 11 figuram as contribuições iguais ou superiores a 0.34 para cada um desses dois factores. No factor 1 aparecem nove itens que firmam a dimensão Avaliação e, novamente, no factor 2, Actividade, sete itens. Assim, na dimensão Avaliação surgem os

itens, por ordem decrescente, tais como: amorosos (.74), simpáticos (.72), bons (.71), responsáveis (.70), agradáveis e inteligentes (ambos com .66), felizes (.62), sinceros (.43) e por último estudiosos (.34). Quanto à dimensão Actividade surgem, pela mesma ordem, os itens: disciplinados (.73), educados (.69), pacíficos (.63), trabalhadores e honestos (.58), não perturbadores (.50) e sociáveis (.46).

A análise da consistência interna destes dois factores baseou-se no teste de Alpha de Cronbach. Desta forma os valores encontrados são para o factor 1 (Avaliação);  $\alpha = .84$  e factor 2 (Actividade);  $\alpha = .75$ . Estes valores foram considerados admissíveis relativamente ao número delimitado de itens, 9 e 7, em cada uma dessas dimensões.

**Quadro 11 - Contribuição factorial dos itens dos factores da significação afectiva perante o próprio**

<b>Avaliação</b>		
simpáticos	.72	
inteligentes	.66	
responsáveis	.70	
felizes	.62	
bons	.71	
amorosos	.74	
agradáveis	.66	
estudiosos	.34	
sinceros	.43	
<b>Actividade</b>		
trabalhadores	.58	
pacíficos	.63	
honestos	.58	
não perturbadores	.50	
disciplinados	.73	
sociáveis	.46	
educados	.69	
%Variância	33,20	10,43
%Variância acumulada	43,64	43,64

A observação dos itens permite-nos aferir que, em cada uma das dimensões, estes se correlacionam, de forma significativa e com valores de r corrigido superiores a 0,40, conforme se pode ver no Quadro 12, onde organizamos também as respectivas estatísticas descritivas. A dimensão respeitante à percepção da Avaliação obteve uma média de 50,89 (DP=7,21) e uma média das correlações corrigidas de 0,54. Quanto ao factor que integra os itens relativos à percepção da Actividade a média obtida foi de 36,81 (DP=6,56) e a média das correlações corrigidas de 0,45.

**Quadro 12 - Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para os factores da significação afectiva do próprio**

Itens	O próprio		
	Média	Desvio Padrão	r*
<b>AVALIAÇÃO</b>			
Simpáticos	6,2	1,05	0,61
Inteligentes	5,5	1,09	0,57
Responsáveis	5,7	1,24	0,62
Felizes	5,8	1,44	0,44
Bons	5,7	1,21	0,63
Amorosos	5,5	1,11	0,60
Agradáveis	5,7	1,06	0,59
Estudiosos	5,1	1,42	0,36
Sinceros	5,7	1,43	0,45
<b>ACTIVIDADE</b>	Média	Desvio Padrão	r*
Trabalhadores	4,2	1,82	0,38
Pacíficos	5,4	1,42	0,52
Honestos	5,9	1,24	0,51
Não perturbadores	4,8	1,68	0,33
Disciplinados	5,7	1,25	0,55
Sociáveis	4,9	1,93	0,34
Educados	6,1	1,21	0,54

Nota: \*Correlação do item com a escala excepto o próprio item.

Tal como nas duas situações anteriores, os dois factores da escala de atitudes apresentam-se internamente consistentes e bem definidos pelos itens e que a estrutura bifactorial do instrumento é congruente com as soluções factoriais encontrados noutros estudos de validação, assim parece-nos lícito inferir pela sua adaptação para avaliar a percepção das atitudes dos alunos brancos perante eles próprios.

## 1.2. Satisfação com a Vida

A satisfação que a pessoa sente com a sua situação, depende da auto-avaliação que a pessoa faz da sua vida em geral, bem como do sentimento de realização profissional e pessoal. A satisfação com a vida pode ser interpretada como uma variável que influi nas relações com os outros, estas sim situadas no centro da nossa investigação.

Assim, e de acordo com um dos nossos objectivos, foi nosso propósito investigar se as atitudes dos alunos brancos, relativamente aos seus colegas negros, variavam consoante a sua satisfação com a vida, para tal recorreu-se à escala supra-citada.

No Quadro 13 encontram-se as estatísticas descritivas da SWLS (Escala de Satisfação com a Vida) e os valores das correlações item-score total corrigida para cada item.

**Quadro 13 – Estatísticas descritivas e correlações corrigidas item-score total da Escala de Satisfação com a Vida**

Item	Média	Desvio Padrão	Correlações Item-score total
1	4,6	1,42	0,67
2	4,8	1,54	0,68
3	5,1	1,66	0,80
4	5,1	1,71	0,66
5	4,3	2,03	0,59

Nota: n = 221

A análise dos itens permite-nos verificar que a correlação item-score total corrigida para cada item da SWLS foi substancial, isto é, acima de +0,50, oscilando entre 0,59 e 0,8. Todas as correlações são altamente significativas ( $p < .05$ ). A escala obteve uma média de 23,9 (DP = 6,7), confirmando, estes dados, o que Neto (1993b) verificou com adolescentes residindo em Portugal (média = 22,9; D.P. = 5,6). O valor de consistência interna, avaliado através do alfa de Cronbach, foi de 0,86, valor que pode ser considerado bom, se atendermos ao número de itens da escala.

Atendendo às saturações relevantes obtidas pelos itens, bem como ao seu valor de consistência interna adequado, parece-nos, então, que a SWLS constitui um instrumento merecedor da nossa confiança para avaliar a satisfação com a vida em geral dos alunos da nossa amostra.

### **1.3. Escala de Distância Social**

Para sabermos até que os nossos alunos aceitam ou rejeitam a proximidade de pessoas negras na sua vida social, pessoal e mesmo na escola utilizamos uma escala inspirada, ou melhor, adaptada da escala de Distância Social de Bogardus.

No Quadro 14 encontram-se as estatísticas descritivas da escala de Distância Social utilizada e os valores das correlações item-score total corrigida para cada item.

**Quadro 14 – Estatísticas descritivas e correlações corrigidas item-score total da Escala de Distância Social**

Item	Média	Desvio Padrão	Correlações Item-score total
1	3,5	0,79	0,62
2	3,3	0,93	0,52
3	4,1	0,79	0,78
4	4,1	0,80	0,76
5	3,8	0,84	0,72

Nota: n = 221

A análise dos itens permite-nos verificar que a correlação item-score total corrigida para cada item da escala foi substancial, isto é, acima de +0,50, variando entre 0,52 e 0,78. Todas as correlações são altamente significativas ( $p < .05$ ). A escala obteve uma média de 18,78 (DP = 3,34). O valor de consistência interna, avaliado através do alfa de Cronbach, foi de 0,87, valor que pode ser considerado bom, se atendermos ao número de itens da escala.

Atendendo às saturações relevantes obtidas pelos itens, bem como ao seu valor de consistência interna adequado, parece-nos, então, que a esta escala constitui um instrumento merecedor da nossa confiança para avaliar a distância social em geral dos alunos da nossa amostra.

#### **1.4. Escala de Tolerância**

A Escala da tolerância foi aplicada com o intuito de perceber até que ponto os nossos alunos são tolerantes com os imigrantes em geral, com os diferentes grupos étnicos que residem em Portugal e também se são ou não influenciados pelos mass-média.

No Quadro 15 encontram-se as estatísticas descritivas da escala de Tolerância utilizada e os valores das correlações item-score total corrigida para cada item.

A análise dos itens permite-nos verificar que a correlação item-score total corrigida para cada item da Escala de Tolerância foi substancial, isto é, acima de +0,30. A escala obteve uma média de 15,69 (DP = 4,59). O valor de consistência interna, avaliado através do alfa de Cronbach, foi de 0,69, valor que pode ser considerado satisfatório, se atendermos ao número de itens da escala.

**Quadro 15 – Estatísticas descritivas e correlações corrigidas item-score total da Escala de Tolerância**

Item	Média	Desvio Padrão	Correlações corrigidas Item-score total
1	1,8	1,04	0,52
2	2,4	1,18	0,33
3	2,6	1,24	0,24
4	2,7	1,33	0,28
5	2,0	1,03	0,38
6	2,0	0,89	0,50
7	2,2	1,16	0,43

Nota: n = 221

Atendendo às médias obtidas pelos itens, bem como ao seu valor de consistência interna adequado, parece-nos, então, que a esta escala constitui um instrumento merecedor da nossa confiança para avaliar a tolerância em geral dos alunos da nossa amostra.

### **1.5. Escala de Atitudes face ao Cristianismo**

Esta escala permite-nos averiguar o interesse demonstrado pelos alunos face à religião, em particular a percepção que têm sobre a religião cristã ao mencionar Deus, Jesus, a igreja, a Bíblia e o rezar.

No Quadro 16 encontram-se as estatísticas descritivas da escala de Escala de Atitudes face ao Cristianismo usada no nosso estudo e os valores das correlações item-score total corrigida para cada item.

A análise dos itens permite-nos verificar que a correlação item-score total corrigida para cada item da Escala de Atitudes face ao Cristianismo foi substancial, isto é, acima de +0,30, e com uma média de 0,74. A escala obteve uma média de 86,1 (DP = 20,00). O valor de consistência interna, avaliado através do alfa de Cronbach, foi de 0,97, valor que pode ser considerado muito bom.

Atendendo às médias obtidas pelos itens, bem como ao seu valor de consistência interna adequado, parece-nos, então, que a esta escala constitui um instrumento digno da nossa segurança para apreciar as atitudes, face ao Cristianismo, dos alunos da nossa amostra.

**Quadro 16 – Estatísticas descritivas e correlações corrigidas item-score total da Escala de Atitudes face ao Cristianismo**

Item	Média	Desvio Padrão	Correlações corrigidas item-score total
1	2,9	1,16	0,66
2	3,8	1,05	0,83
3	3,4	1,08	0,72
4	3,0	1,04	0,75
5	3,5	1,15	0,64
6	3,4	1,08	0,76
7	3,2	1,07	0,51
8	4,1	0,98	0,39
9	3,8	1,03	0,85
10	3,5	1,05	0,82
11	3,6	1,04	0,87
12	3,9	1,07	0,85
13	3,4	1,07	0,80
14	3,7	1,08	0,86
15	3,6	1,10	0,80
16	3,5	1,04	0,37
17	3,8	1,05	0,79
18	4,1	1,09	0,75
19	3,4	1,17	0,75
20	3,7	1,18	0,71
21	3,6	1,06	0,86
22	3,8	0,99	0,86
23	3,7	1,10	0,86
24	3,8	1,22	0,73

**Em síntese**, os resultados psicométricos, obtidos na presente investigação, apontam no sentido de que as escalas utilizadas avaliam, na generalidade, os construtos propostos. As medidas aplicadas no nosso estudo caracterizam-se por uma fidelidade boa ou adequada e estruturas factoriais interpretáveis, sugerindo que todas avaliam, de forma consistente, as variáveis que pretendem medir. Estas conclusões encontram-se sumariadas nos Quadros 17 e 18, onde podemos observar a consistência internas e as estatísticas descritivas dos instrumentos psicométricos usados.

**Quadro 17 – Visão geral dos instrumentos psicométricos**

Escala	# de itens	Alpha de Cronbach
<b>Atitudes:</b>		
Avaliação dos alunos negros	9	0,86
Avaliação dos alunos brancos	9	0,87
Avaliação do próprio	9	0,84
Actividade dos alunos negros	7	0,77
Actividade dos alunos brancos	7	0,78
Actividade do próprio	7	0,75
<b>Satisfação com a vida</b>	5	0,87
<b>Distância social</b>	5	0,87
<b>Tolerância</b>	7	0,69
<b>Atitudes face ao Cristianismo</b>	24	0,97

**Quadro 18 – Estatística descritiva dos instrumentos psicométricos**

Escala	Média	Desvio Padrão	Média das Correlações corrigidas item-score total
<b>Atitudes:</b>			
Avaliação dos alunos negros	46,6	8,7	0,59
Avaliação dos alunos brancos	47,9	8,4	0,59
Avaliação do próprio	50,9	7,2	0,54
Actividade dos alunos negros	33,4	7,2	0,49
Actividade dos alunos brancos	32,7	7,0	0,50
Actividade do próprio	36,8	6,6	0,45
<b>Satisfação com a vida</b>	23,9	6,7	0,68
<b>Distância social</b>	18,8	3,3	0,68
<b>Tolerância</b>	15,7	4,6	0,38
<b>Atitudes face ao Cristianismo</b>	86,1	20,0	0,74

## **2. Teste das Hipóteses**

Tendo o nosso estudo incidido no objectivo de conhecer as atitudes demonstradas pelos alunos brancos em relação aos alunos negros (portugueses ou não), obtivemos como resultado os dados a seguir descritos. Ainda, como termo de comparação, quisemos conhecer até que ponto estas diferem das atitudes (dos mesmos alunos brancos) perante o seu endogrupo e face a si próprios.

Foram consideradas diversas dimensões possíveis na construção da imagem que os alunos brancos fazem dos negros, nomeadamente no que se refere à maneira como os descrevem, ao sentimento de proximidade, à tolerância, à percepção das suas diferenças culturais. Foram, também, consideradas as atitudes que os alunos brancos têm perante a sua própria vida e a religião, para verificarmos se estas influenciam ou não a visão que têm dos seus colegas negros somente por terem um fenótipo diferente.

Depois de termos avaliado as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados com a nossa amostra de 221 alunos brancos a frequentarem o 3º ciclo do ensino básico, vamos agora avançar para as análises estatísticas centradas nos resultados globais obtidos pelos alunos, tendo em conta as hipóteses de investigação previamente formuladas no ponto 1.2 (capítulo III).

Para o teste das nossas hipóteses, com variáveis dependentes intervalares, recorreremos ao teste t de Student quando a variável independente era composta por dois níveis e à análise de variância (ANOVA) para as variáveis independentes com mais de dois níveis. Para uma especificação das diferenças encontradas, utilizámos o teste de Scheffé (Post Hoc). Para a verificação das hipóteses recorreremos ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson.

O tratamento estatístico foi efectuado com base no programa SPSS 14.0.

## 2.1. Atitudes dos alunos brancos em relação a alunos negros, ao endogrupo e a eles próprios

Considerando a *hipótese 1*, que prevê a possibilidade dos alunos brancos, através das dimensões da significação afectiva, revelarem atitudes positivas em relação aos alunos negros, apresentamos no quadro 19 as médias e os respectivos desvio-padrão.

**Quadro 19 – Médias e desvios-padrão para as duas dimensões da significação afectiva em relação aos alunos negros**

Dimensões	Média	Desvio-padrão
Avaliação	5,2	0,96
Actividade	4,8	1,03

Como podemos constatar, através da análise do quadro anterior, os alunos brancos avaliam os alunos negros de uma forma positiva, tanto na dimensão Avaliação (valor médio superior a 5) como na dimensão Actividade (valores médios sempre superiores a 4). Assim, de facto revelam atitudes positivas em relação aos seus colegas negros.

A *hipótese 2* expõe o facto dos alunos brancos apresentarem atitudes mais positivas do grupo de alunos brancos do que do grupo de alunos negros. O quadro 20 apresenta as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças, relativos aos resultados obtidos pelos alunos da nossa amostra.

**Quadro 20 – Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das dimensões da significância afectiva para o grupo dos negros e o grupo dos brancos**

Dimensões	Alunos	n	Média	Desvio-padrão	t	p
Avaliação	Negros	221	5,2	0,96	2,27	0,024
	Brancos	221	5,3	0,93		
Actividade	Negros	218	4,8	1,03	1,46	,144
	Brancos	218	4,7	1,00		

Quanto à dimensão Avaliação, os alunos brancos obtêm valores médios significativamente superiores aos alunos negros, mas na dimensão actividade são os alunos negros que obtêm valores médios ligeiramente superiores aos dos alunos brancos, embora não seja estatisticamente significativo.

Assim, enquanto que relativamente à dimensão Actividade não se registam diferenças estatisticamente significativas ( $t = 1,46$ ;  $p = 0,144 > 0,05$ ), o mesmo não se passa em relação à Avaliação, dimensão na qual os alunos brancos revelam valores médios superiores aos dos alunos negros, o que revela que avaliam os alunos brancos de forma mais positiva do que avaliam os alunos negros ( $t = 2,27$ ;  $p = 0,024 < 0,05$ ). A hipótese confirma-se parcialmente, os alunos brancos apresentam atitudes mais positivas do grupo dos alunos brancos do que do grupo dos alunos negros no que concerne à dimensão Avaliação, pois quanto à Actividade as atitudes não se diferenciam em relação aos dois grupos.

Na hipótese 3 sugerimos a possibilidade dos alunos brancos revelarem atitudes mais positivas deles próprios do que dos alunos negros. No quadro 21 apresentamos as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos alunos brancos.

Com base na análise dos resultados apresentados no quadro 21 verificamos que, em ambas as dimensões, a avaliação perante os próprios é mais positiva em relação à avaliação que fazem dos seus colegas negros. Isto é, os resultados do teste t de Student, demonstram uma diferença estatisticamente significativa tanto na dimensão Avaliação ( $t = 7,33$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ), como para a dimensão Actividade ( $t = 6,65$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ).

**Quadro 21– Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das dimensões da significância afectiva para os alunos negros e os próprios**

Dimensões	Alunos	n	Média	Desvio-padrão	t	p
Avaliação	Negros	221	5,2	0,96	7,33	0,000
	O Próprios	221	5,7	0,80		
Actividade	Negros	218	4,8	1,03	6,65	0,000
	O Próprio	218	5,2	0,93		

De facto, os alunos brancos apresentam atitudes mais positivas deles próprios do que dos alunos negros.

Quanto à hipótese 4 verificamos que os alunos brancos têm uma atitude mais favorável deles próprios do que do seu endogrupo, como podemos constatar com base no quadro 22.

**Quadro 22– Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das dimensões da significância afectiva para os alunos brancos e os próprios**

Dimensões	Alunos	n	Média	Desvio-padrão	t	p
Avaliação	Branco	221	5,3	0,93	5,70	0,000
	O Próprio	221	5,7	0,80		
Actividade	Branco	221	4,7	1,030	8,60	0,000
	O Próprio	221	5,3	0,93		

Em ambas as dimensões, Avaliação e Actividade, verificamos que as médias são mais altas quando se avaliam a si próprios em comparação com a avaliação que fazem do seu endogrupo. Os resultados do teste t de Student, demonstram uma diferença estatisticamente significativa tanto na dimensão Avaliação ( $t = 5,70$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ), como para a dimensão Actividade ( $t = 8,60$ ;  $p = 0,00 < 0,05$ ).

## **2.2. Variáveis sócio-demográficas (idade, sexo e religião) e as atitudes em relação aos alunos negros**

Considerando as *hipóteses 5, 6 e 7* nas quais se pesquisa a possibilidade de não se encontrarem diferenças nas atitudes dos alunos brancos perante os alunos negros em função, da idade, do sexo e da religião, respectivamente, apresentamos nos Quadro 23, 24 e 25 as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças respeitantes aos resultados obtidos pelos alunos da nossa amostra.

É de salientar que, atendendo à idade, os resultados inicialmente recolhidos revelaram-se bastante dispersos, pelo que foram recodificados para se poder fazer uma análise estatística. Assim, foram constituídos dois grupos etários: alunos com 12 e 13 anos e alunos com idade compreendida entre os 14 e os 18 anos.

Com base na análise dos resultados, apresentados no quadro 23, podemos afirmar que não existem diferenças, estatisticamente significativas, em relação a cada uma das dimensões da significação afectiva no que respeita à idade dos alunos. Com base nos resultados da ANOVA verificamos que, de facto, a variável idade não influencia as atitudes dos alunos brancos para com os alunos negros, tanto na dimensão Avaliação ( $F(1, 219) = 1,204$ ;  $p = 0,274$ ), como para a dimensão Actividade ( $F(1, 219) = 0,129$ ;  $p = 0,720$ ).

**Quadro 23– Médias, desvios-padrão e ANOVA em função da idade para as dimensões da significância afectiva**

Dimensões	Idade	N	Média	Desvio Padrão	F	P
Avaliação	12 - 13	96	5,3	0,93	1,204	0,274
	14 - 18	125	5,1	0,98		
Actividade	12 - 13	95	4,7	1,08	0,129	0,720
	14 - 18	123	4,8	0,99		

No quadro 24 sistematizamos as estatísticas descritivas e os resultados ANOVA em função do sexo dos alunos brancos, para a medida das atitudes para com os alunos negros.

**Quadro 24 – Médias, desvios-padrão e ANOVA em função do sexo para as dimensões da significância afectiva**

Dimensões	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	F	P
Avaliação	Masculino	104	5,1	0,93	0,224	0,636
	Feminino	117	5,2	0,99		
Actividade	Masculino	102	4,8	1,03	0,007	0,933
	Feminino	116	4,8	1,03		

Com base nos resultados, apresentados no quadro anterior, verificamos que, no geral, os dois géneros (masculino e feminino) não revelam diferenças estatisticamente significativas em relação a cada uma das dimensões estudadas, Avaliação e Actividade. Ou seja, com base nos resultados da ANOVA, verificamos que, de facto, tanto para a dimensão Avaliação ( $F(1,219) = 0,224$ ;  $p = 0,636$ ) como para a dimensão Actividade ( $F(1,219) = 0,007$ ;  $p = 0,933$ ), o sexo dos alunos não interfere nas atitudes em relação aos alunos negros.

Quanto à hipótese 7, com base nas perguntas 14 e 15 da I parte do questionário, recodificamos as respostas em três grupos: crentes e praticantes; crentes e não praticantes; não crentes (explicitamente não praticantes). Nesta hipótese sugeríamos a possibilidade da religião não interferir nas atitudes em relação aos alunos negros. No quadro 25 sistematizamos as estatísticas descritivas, os resultados da ANOVA e Teste de Scheffé no que se refere ao efeito da religião quanto às duas dimensões de significação afectiva.

Na dimensão Avaliação, os alunos crentes e não praticantes obtêm valores médios superiores aos dos alunos crentes e praticantes e não crentes. No que se refere à dimensão Actividade, são os alunos não crentes que obtêm os valores médios mais elevados.

Com base nos resultados da ANOVA, verificamos que, de facto, a religião não influencia nas diferentes dimensões de significação afectiva. Não se registam valores significativamente estatísticos na dimensão Avaliação ( $F(2,218) = 1,91$ ;  $p = 0,150$ ) nem na dimensão Actividade ( $F(2,215) = 1,56$ ;  $p = 0,212$ ).

**Quadro 25 - Médias, desvios-padrão e ANOVA em função da religião para as dimensões da significância afectiva**

Dimensão	Religião	N	Média	Desvio-padrão	F	P
Avaliação	Crentes e praticantes	83	5,0	1,01	1,91	0,150
	Crentes e não praticantes	97	5,3	0,88		
	Não crentes	41	5,1	1,02		
Actividade	Crentes e praticantes	82	4,6	1,02	1,56	0,212
	Crentes e não praticantes	95	4,8	1,05		
	Não crentes	41	4,9	0,96		

Nota: para a dimensão Avaliação:  $N = 221$ ; para a dimensão Actividade:  $N = 218$

Assim sendo, os resultados apresentados permitem-nos confirmar as hipóteses 5, 6 e 7 da nossa investigação, legitimando o pressuposto de que não há diferenças associadas à idade, ao sexo e à religião (ser crente e/ou praticante; não crente) dos alunos, pelo menos nas duas dimensões da significação afectiva estudadas, nas atitudes dos alunos brancos relativamente aos alunos negros.

### 2.3. Satisfação com a Vida, Distância Social, Tolerância e Atitudes Face ao Cristianismo

De forma a testar as *hipóteses 8, 9, 10 e 11* delineadas para o nosso estudo, recorremos ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson, valores sistematizados no Quadro 26.

**Quadro 26 – Correlações entre dimensões da significação afectiva e as Escalas SWLS, Distância Social, Tolerância e Atitudes face ao Cristianismo**

Escalas	Dimensões da significação afectiva	
	Avaliação	Actividade
SWLS (Satisfação com a Vida)	0,20**	0,13
Distância Social	0,31**	0,19**
Tolerância	0,29**	0,30**
Atitudes face ao Cristianismo	0,09	0,03

Nota: \*\*Correlação significativa para  $p < .01$

Relativamente à *hipótese 8*, os alunos brancos, que expressam maior satisfação com a vida têm atitudes mais positivas em relação aos alunos negros, verificam-se posicionamentos distintos para as duas dimensões da significação afectiva (avaliação e actividade). Como podemos constatar não se regista valor significativo para o coeficiente de correlação relativamente à dimensão actividade. Mas verifica-se que os alunos brancos estabelecem uma associação positiva e significativa para a dimensão avaliação ( $r = 0,20^{**}$ ) no que concerne aos seus colegas negros.

Podemos concluir que os alunos brancos, que revelam valores mais elevados na satisfação com a vida, valorizam sobretudo os alunos negros na dimensão afectiva Avaliação ( $. 20^{**}$ ). O factor Actividade ( $. 12$ ) estabelece uma relação mais ténue com a satisfação com a vida.

Na *hipótese 9* estabelecemos que, quanto menor for a distância social demonstrada pelos alunos brancos em relação aos alunos negros, as atitudes dos primeiros serão mais positivas em relação aos segundos. E, quando se procede ao cálculo do coeficiente de Pearson, verificamos isso mesmo para ambas as dimensões da significância afectiva

contempladas. Os alunos brancos estabelecem correlação positiva e significativa com ambas as dimensões, Avaliação e Actividade,  $r= 0,31^{**}$  e  $r= 0,19^{**}$ , respectivamente.

Quanto à *hipótese 10* na qual se questiona se os alunos brancos que manifestam maior tolerância têm atitudes mais positivas em relação aos alunos de cor negra, regista-se, para as duas dimensões da significância afectiva encontradas, uma correlação significativa e positiva com a avaliação ( $r= 0,29^{**}$ ) e com a actividade ( $r= 0,30^{**}$ ).

Foi, igualmente, calculada, para a *hipótese 11*, a correlação entre os alunos brancos mais religiosos e atitudes mais positivas em relação aos seus colegas negros. Não se encontrou qualquer correlação significativa entre as Atitudes Face ao Cristianismo e as duas dimensões da significação afectiva consideradas (avaliação e actividade).

Assim sendo, os resultados encontrados para as hipóteses 9 e 10 permitem-nos confirmar as nossas hipóteses. Quanto à hipótese 8 e 11, respectivamente, uma é parcialmente confirmada e a outra não é confirmada pelos resultados encontrados.

### 3. Discussão dos resultados

Chegado o momento de procurar dar algum sentido aos resultados encontrados, com base nas respostas dos 221 alunos, todos eles apresentando um fenótipo branco, frequentando o 3º ciclo do ensino básico e matriculados numa escola do centro do Porto, poderemos afirmar que se confirmam, quase todas, as nossas hipóteses de investigação previamente formuladas no ponto 1.2 (do capítulo III), com excepção das hipóteses 2 e 8 parcialmente confirmada e da última hipótese que não foi confirmada.

O diferenciador Semântico foi o instrumento utilizado para medir a componente cognitiva – avaliadora das atitudes interétnicas. Este instrumento tem sido um dos mais utilizados no estudo das atitudes (Stephan e Rosenfield, 1981; Amir e Sharan, 1984, citado por Diaz-Aguado, 1990).

Uma das formas através das quais podemos caracterizar um grupo e os seus membros é pela atribuição de traços positivos e negativos. A literatura relativa à atribuição de traços psicológicos tem incidido, especialmente, na forma como um grupo específico descreve outros grupos, ou o seu próprio grupo, nestas dimensões. No nosso estudo pediu-se aos alunos que avaliassem os seus colegas negros com base na imagem pessoal que estes possuem deles e não em relação ao estereótipo cultural<sup>28</sup>, ou seja, os traços que os portugueses brancos consideram que a maioria deles atribui aos negros.

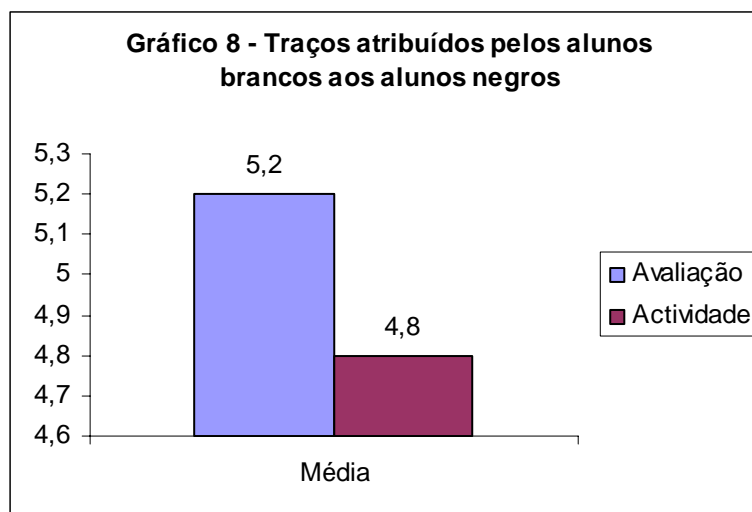
Quanto à hipótese – *Os alunos brancos através das dimensões da significação afectiva revelam atitudes positivas em relação aos alunos negros* – esta confirma-se para as duas dimensões consideradas.

Assim sendo, verificamos que os factores Avaliação e Actividade foram encontrados através de atributos positivos, pela existência de qualidades nos alunos negros. Assim, os alunos brancos avaliam de uma forma positiva os seus colegas negros. Estes são considerados, só a título exemplificativo, bons, amorosos, agradáveis, responsáveis, simpáticos quanto ao factor Avaliação e quanto ao factor Actividade, honestos, sociáveis, trabalhadores. Como podemos constatar pelo gráfico 8, tanto na dimensão Avaliação como para a Actividade os valores apresentam-se sempre acima da média. Os alunos brancos, de

---

<sup>28</sup> Os traços que utilizamos neste estudo não são estereótipicos do grupo dos negros, mas sim adjectivos /atributos que permitem caracterizar as pessoas.

uma maneira geral, não atribuem traços negativos aos alunos negros, privilegiando a dimensão avaliativa.



De acordo com as investigações, em geral, das atitudes interétnicas em relação aos grupos minoritários, neste caso os negros, encontramos que as pessoas brancas, na generalidade têm atitudes negativas, que podemos designar como preconceito, em relação aos negros. Os estudos realizados (e.g. Cabecinhas, 2002; França e Monteiro, 2002; Aboud, Mendelson e Purdy, 2003, Omar N'Doye, 1987, citado por Tajfel 1982; Pais, 1996, Lages *et al*, 2006; Vala, Brito e Lopes, 1999a) concluem que os negros são alvo de preconceito mas, actualmente, de uma forma mais subtil. Em relação, concretamente, às atitudes dos portugueses brancos em relação aos negros (portugueses ou não) este facto também se confirma.

A designação que escolhemos para o grupo em estudo na nossa investigação – negros – assenta na cor da pele como um traço distintivo dos outros grupos minoritários existentes no nosso país. Ser negro é o sinal fenotípico que torna visível a inclusão destas pessoas num determinado grupo, numa categoria social. Quanto a este facto, as investigações realizadas sobre a percepção da cor negra (e.g. Omar N'Doye, 1987; Neto e Williams, 1997; Campos e Neto, 2001; Adams e Osgood, 1973; Secord, Bevar e Katz citados por Tajfel, 1982) demonstraram que existe uma tendência pancultural de avaliarem as pessoas de pele clara mais positivamente que pessoas de pele escura, este facto foi documentado em crianças, em jovens adultos e em adultos. E nas pessoas muito preconceituosas a cor negra é percebida como ainda mais negra, conseqüentemente as diferenças entre brancos e negros ainda é mais saliente.

Na análise da primeira hipótese supracitada, verificamos que na nossa amostra não ressaltam atitudes negativas, o que não vai de encontro aos estudos acima nomeados. Mas, tendo em conta que examinamos as atitudes pessoais de adolescentes e que nesta etapa da vida – a adolescência – as atitudes ainda estão em formação e neste processo intervém, nomeadamente, os pares e os professores e não as figuras parentais. Além de que, os adolescentes tendem a interessarem-se pelos processos de comparação, caracterizado pela coordenação das diferenças e semelhanças, de tal forma que o próprio grupo e os demais são entendidos sobre uma base equivalente e recíproca, a qual conduz a relativizar o próprio grupo, conceitualizando como um grupo entre muitos. O adolescente é capaz de observar que um atributo pode estar no próprio grupo e nos outros, pode ter em conta ao mesmo tempo várias dimensões e reconhecer, portanto, que os membros de outras etnias são semelhantes a ele (e.g., Neto e Ruiz). Outra variável interessante é que a igualdade do estatuto (sócio-económico ou académico) de distintos grupos favorece o estabelecimento de relações positivas (e.g., Amir e Sharan, 1984, citado por Diaz-Aguado, 1990). De facto, os alunos que constituem a nossa amostra provém de um meio sócio-cultural que podemos considerar “baixo”<sup>29</sup> ( ver caracterização da amostra no que se refere à profissão e nível de escolaridade dos progenitores), tal como o meio de origem dos alunos negros existentes na escola. Podemos constatar que os alunos negros como os brancos, maioritariamente, ou vivem em contacto nos bairros sociais ou estão institucionalizados (6,3% dos alunos brancos da nossa amostra vivem nas mesmas instituições que os alunos negros). Sintetizando a nossa ideia: perante o exposto não parecem incongruentes os resultados obtidos quanto às atitudes dos alunos brancos em relação aos alunos negros.

Relativamente à hipótese - *Os alunos apresentam atitudes mais positivas do grupo branco do que do grupo negro*. encontramos esta tendência, sendo a hipótese confirmada parcialmente. Como podemos verificar pelo gráfico 9, e fazendo uma análise mais detalhada constatamos que os alunos brancos: quanto à dimensão Avaliação o grupo dos brancos obtém valores médios ligeiramente superiores ao do grupo dos negros e quanto à dimensão Actividade passa-se precisamente o inverso. Mas, enquanto que para a dimensão Avaliação registam-se diferenças estatisticamente significativas<sup>30</sup>, o mesmo não acontece para a dimensão Actividade<sup>31</sup>. Os alunos brancos valorizam sobretudo o grupo dos brancos na

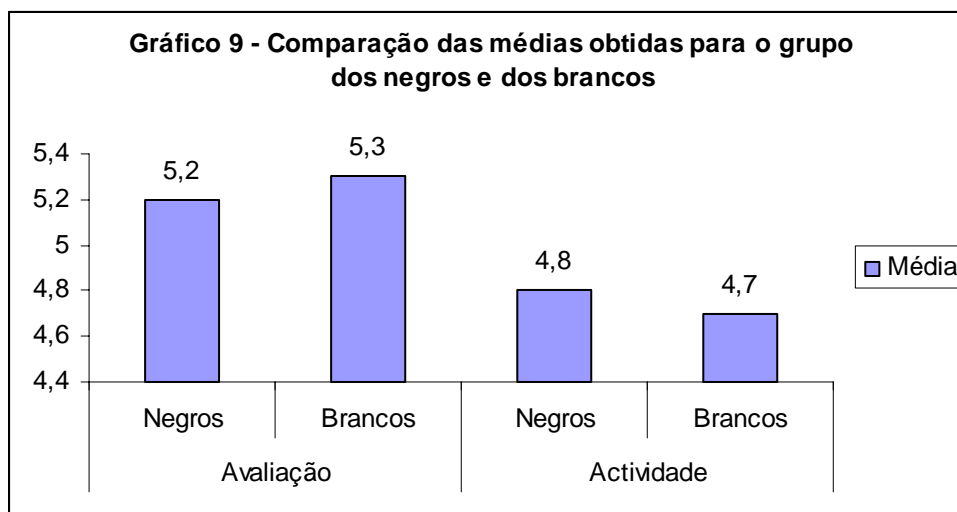
---

<sup>29</sup> Ver caracterização da amostra no que se refere à profissão e nível de escolaridade dos progenitores – capítulo III; ponto 2.2.

<sup>30</sup> Para a dimensão Avaliação  $p = 0,024$ ;

<sup>31</sup> Para a dimensão Actividade  $p = 0,144$

dimensão Avaliação, não se encontrando diferenças estatisticamente significativas nas atitudes no que se refere à dimensão Actividade.



Estes resultados podem ser compreendidos com base num dos mecanismos cognitivos que podem levar ao desenvolvimento do preconceito – a categorização social. De um modo global, verificamos que à semelhança de outras investigações, também na nossa amostra os alunos brancos categorizam de forma mais positiva o grupo de alunos brancos. Este facto não é de estranhar, já que a categorização com base na cor é aquela que se torna, automaticamente, mais saliente nos processos de comparação social. No nosso estudo os processos de identificação, categorização e generalização continuam a ser construídos a partir de um património fenotípico comum – ser negro.

A teoria e a pesquisa sobre as avaliações intergrupais, nomeadamente desde Allport (1954) a Sherif (1967) e, quinze anos depois, com Tajfel (1969), demonstram que os indivíduos tendem a favorecer o seu próprio grupo em detrimento dos restantes. O processo de comparação social, inicialmente estudado por Festinger (1954), e englobado em alguns quadros de análise teóricos, nomeadamente na teoria da identidade social (e.g., Taylor, Moghaddam e Bellerose, 1988; Verkuyten, 2002), está associado, de acordo com Tajfel, a uma necessidade de diferenciação do endogrupo em relação a outros grupos. O objectivo desta diferenciação consiste em manter ou alcançar superioridade em relação a um ou mais exogrupos, em uma ou várias dimensões, constituindo-se como via privilegiada para o acesso a uma identidade social positiva.

A Teoria da Identidade Social define a identidade social como parte do auto-conceito de uma pessoa que deriva do seu reconhecimento da pertença a um grupo social e, no contexto da comparação entre grupos, os indivíduos procuram estabelecer uma diferença favorável ao seu grupo; a simples pertença a um determinado grupo não contribui para uma identidade social positiva, a não ser que as características desse grupo possam ser comparadas, de uma forma favorável, àquelas de outros grupos, isto é, se existir uma diferença avaliativa favorável ao seu grupo de pertença, isto porque todos os indivíduos procuram uma identidade social positiva.

Encontram-se assim duas dimensões da identidade: a identidade pessoal – a dimensão da percepção do eu – e a dimensão social, que decorre da associação entre o eu e categorias sociais de pertença. A identidade social pode envolver várias dimensões (religiosas, étnica, nacional, profissional, ...) como muitos são os grupos aos quais os indivíduos associam o eu. As identidades sociais são criações sociais, reestruturadas consoante os contextos sociais, e podem ser entendidas a partir de três processos psicossociológicos básicos: a categorização social, a comparação social e a procura de uma auto-imagem positiva. A dimensão da identidade que estudamos tem a ver com a identidade étnica (branco / negro).

Nos numerosos trabalhos empíricos que foram efectuados ao longo dos anos, os resultados parecem indicar, de uma maneira geral, que desde muito novas, as crianças percebem o estatuto e o valor relativo dos grupos na sociedade (e.g. Yee e Brown, 1992; Hagendoorn, 1995). À semelhança dos resultados encontrados em adultos, num quadro de comparação complexo, que envolve um grupo maioritário e outro grupo minoritário, as crianças das minorias manifestam maior preferência endogrupal e menor preferência pelo outro grupo minoritário. Os resultados corroboram, assim, os resultados encontrados em adultos, nomeadamente por Brown (1978, in Tajfel), dado que todos os grupos procuram diferenciar-se positivamente, beneficiando o endogrupo: o grupo de estatuto mais elevado diferencia-se em relação aos restantes. Estes resultados mostram, à semelhança de outros estudos (França e Monteiro, 2002), que os membros da categoria dominante estabelecem uma hierarquização étnica de carácter etnocêntrico que, no contexto português, secundariza as crianças negras e remete para uma distância social máxima as crianças ciganas.

No quadro das relações inter-étnicas existe algum suporte empírico para a existência de um consenso social sobre o valor relativo dos grupos, ou aquilo que os autores designam por “hierarquização étnica” (e.g., Hagendoorn, 1995; Verkuyten e Kinket, 2000) e que significa uma aceitação diferenciada, num dado contexto, de diferentes minorias por parte das

maiorias. Essa aceitação é, habitualmente, consensual. Nesta linha, poderemos considerar a existência de dois tipos de consenso: um consenso apenas partilhado por indivíduos de uma mesma categoria social e um consenso intergrupar. Relativamente ao primeiro, ele corresponde, por exemplo, às preferências que as crianças da maioria expressam sobre diferentes minorias do seu país (e.g., Verkuyten e Kinket, 2000), ou às preferências que as crianças de um país expressam sobre crianças de diferentes nacionalidades. (e.g. Bennett, Lyons, Sani e Barrett , 1998). O segundo tipo de consenso, o consenso intergrupar, corresponde a uma hierarquização étnica que é partilhada, quer pelas maiorias quer pelas minorias. Esta hierarquização é habitualmente estabelecida pelo grupo dominante (Deschamps, 1984) e parece ser aceite pelas minorias apesar de, frequentemente, todos os grupos preferirem, ou colocarem no primeiro lugar da hierarquia, o endogrupo (e.g. Hagendoorn, 1995).

Neste contexto os alunos brancos, de acordo com as investigações realizadas e as conclusões retiradas, favoreceram o grupo dos brancos – o seu endogrupo - em detrimento do grupo negro, utilizando o processo cognitivo (que todos utilizamos e necessitamos) designado por categorização social.

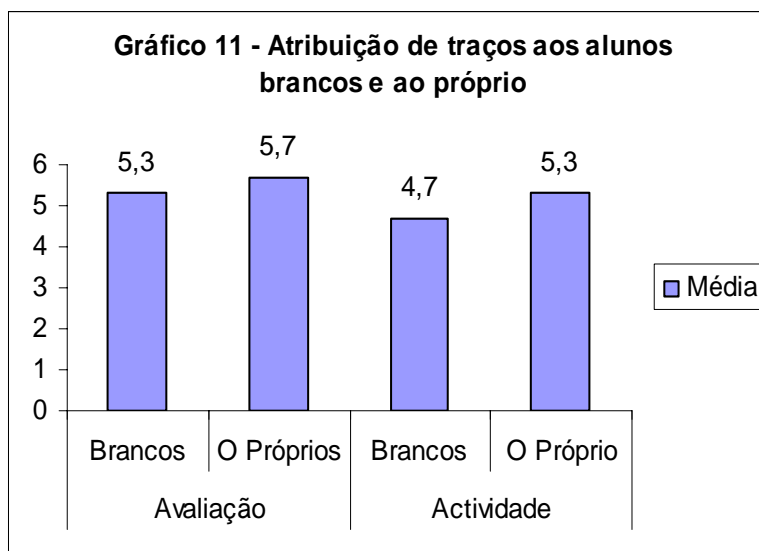
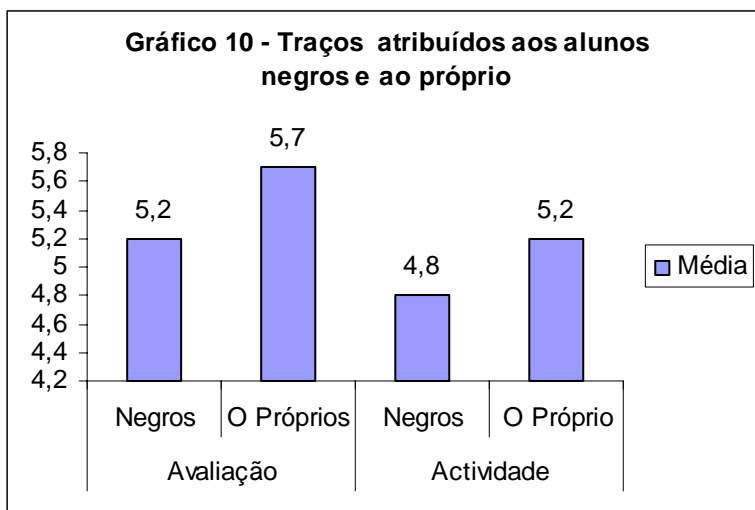
Analisemos agora duas das hipóteses formuladas:

- *Os alunos brancos apresentam atitudes mais positivas deles próprios do que dos alunos negros;*
- *Os alunos brancos têm uma atitude mais favorável deles próprios do que do seu endogrupo.*

Se observamos as médias, gráfico 10 e 11, obtidas podemos confirmar, claramente, ambas as hipóteses. A média de atribuição de traços positivos ao próprio, nas duas dimensões consideradas para as atitudes, é sempre superior às médias de traços positivos que atribuem aos negros e mesmo ao seu endogrupo. De facto para ambas as dimensões Avaliação e Actividade e para ambos os grupos considerados – negros e o endogrupo – as diferenças encontradas são estatisticamente significativas<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Negros Versus próprio –  $p = 0,00$ ; Endogrupo versus o próprio –  $p = 0,00$  tanto para a dimensão Avaliação como para a dimensão Actividade das Atitudes.



Estas hipóteses são confirmadas de acordo com a literatura ( ver Deschamps, 2003; Goffman, 1972.). Tajfel e os seus seguidores estabeleceram que todos nós procuramos manter uma identidade positiva, assim, são mais valorizadas as características dos grupos a que pertencemos ( no nosso caso ocorreu com o endogrupo) em detrimento dos grupos aos quais não pertencemos (o grupo dos negros), e ao nível da comparação intergrupar, é minimizado o favoritismo pelo *self* relativamente aos membros do nosso grupo<sup>33</sup>.

Segundo Neto (1998), referindo-se a Tajfel e Turner (1979) “Os aspectos mais privados do self fornecem-nos um sentido de identidade pessoal, ao passo que os aspectos

<sup>33</sup> Se comparamos as médias obtidas, tanto para a Avaliação como para a Actividade, verificamos que a nível do endogrupo versus o próprio a diferença entre as médias não são tão salientes como no caso do exogrupo (negros) versus o próprio.

mais públicos do self propiciam-nos um sentido de identidade social”(p. 158). Ora de acordo, com Deschamps, a categorização mais do que actuar de forma alternativa e exclusiva, quer ao nível de uma categorização entre o *self* e o outro, quer ao nível de uma categorização entre grupos, pode, também, operar de uma forma sincrónica e conjunta ao nível intra e intergrupos. A categorização pode levar a um fortalecimento quer das diferenças interindividuais no interior do grupo de pertença, quer das diferenças intergrupais.

Segundo Goffman (citado por Eiser, 1980) as pessoas comparam-se com os outros, não só para serem iguais, mas também, para compreender como podem ser diferentes, e na idade da adolescência tentamos, por vezes, aumentar a nossa auto-estima, sobrevalorizando o nosso endogrupo e subavaliando o exogrupo, mas quando temos que nos comparar dentro do nosso próprio grupo diferenciamos-nos sempre pela positiva, ou seja atribuindo-nos maiores capacidades neste caso a nível cognitivo (somos os mais inteligentes, sinceros, responsáveis,...).

Decorrente desta conceptualização, importa recordar que o processo de auto-categorização é, em larga medida, um processo relacional e de comparação, porque permite que os indivíduos se vejam, simultaneamente, como semelhantes e diferentes, como melhores ou piores do que os indivíduos do seu grupo e/ou de outros grupos sociais.

Pretendeu-se verificar o efeito das variáveis sexo e idade nas atitudes dos alunos perante os seus colegas negros, neste âmbito formulámos as seguintes hipóteses:

- *As atitudes dos alunos não varia, significativamente, com a idade.*
- *As atitudes em relação aos alunos negros não depende do sexo dos alunos.*

Contudo, perante os resultados obtidos em nenhuma das hipóteses formuladas, destinadas a analisar as atitudes, aparece um efeito estatisticamente significativo nem da idade<sup>34</sup>, nem do sexo<sup>35</sup>.

Nos estudos relacionados com atitudes, preconceito e efeito pró-branco / anti-negro como uma tendência pancultural, os resultados obtidos quanto ao sexo demonstram que este

---

<sup>34</sup> Para as dimensões de significação afectiva consideradas no estudo das atitudes obtivemos: Avaliação – p = 0,274, Actividade – p = 0,720.

<sup>35</sup> Para as dimensões de significação afectiva consideradas no estudo das atitudes obtivemos: Avaliação – p = 0,274, Actividade – p = 0,720.

não interfere nas atitudes para com as minorias ou somente por causa da cor negra (e.g. Neto e Ruiz, 1998; Neto e Williams, 1997; Campos e Neto, 2001).

Quanto à idade, a adolescência é uma fase de formação das atitudes em que os pares interferem muito e as figuras parentais pouco. Neto e Ruiz no seu estudo, “Atitudes pré-xenófobas em Adolescentes”, verificaram que o factor idade não interferia nas atitudes e representações dos adolescentes perante as minorias étnicas. Quanto à tendência pró-branco e pró-pele clara verificaram que existia uma interacção com a idade, quando as avaliações são feitas por crianças de cinco e oito anos a tendência é mais forte nas mais velhas.

Segundo a pesquisa actual as crianças não se tornam mais preconceituosas com a idade, observa-se uma relação em “U” invertido (Aboud e Amato, 2001), ou seja, a partir dos oito aos dez anos as crianças começam a dar mais importância à pessoa e não aos grupos. Se as atitudes tendem a fixar-se entre o fim da adolescência e por volta dos trinta anos e, como já foi referido, a adolescência é um período vital para a formação e, também, na mudança das atitudes, é provável que a idade não interfira com o posicionamento que os adolescentes adoptam, no nosso estudo, face aos seus colegas negros. Pois e não devemos esquecer que os adolescentes, nesta etapa da vida, passam por uma fase identitária, em que o processo de comparação social está activo e o contexto escolar é um local excelente para os contactos interétnicos.

Existem várias teorias sobre o que determina a satisfação com a vida ou a felicidade das pessoas. Neto (1993b) observa que o bem estar subjectivo foi, nas últimas décadas, objecto de pesquisa por parte de alguns investigadores. Neste vasto campo de investigação, foram reconhecidas três elementos do bem-estar subjectivo, que consideraram parcialmente independentes: afecto positivo, afecto negativo e satisfação com a vida. O afecto positivo e negativo aparecem ligados a aspectos emocionais, enquanto a satisfação com a vida refere-se mais a aspectos cognitivos, de julgamento. Foi com este último construto que trabalhamos.

O score médio da escala de satisfação com a vida, obtido com os alunos da nossa amostra, foi de 23.9 (D.P. = 6.7), confirmando estes dados o que Neto (1993b) verificou com adolescentes residindo em Portugal (média = 22.9; D.P. = 5.6). Podemos considerar que os nossos alunos se consideram satisfeitos com a vida.

Assim, no que concerne à hipótese, *os alunos brancos que expressam maior satisfação com a vida têm atitudes mais positivas em relação aos colegas de cor negra*, os resultados permitiram concluir parcialmente a sua verificação, ainda que não nos conduzam a uma

especificação do sentido de tal relação. Ou seja, quanto à dimensão avaliação existe uma associação positiva e significativa (0,20\*\*), quanto à dimensão actividade a relação é bastante ténue (0,13). Assim, os alunos brancos que revelam maior satisfação com a vida perspectivam os alunos negros de forma mais positiva na dimensão avaliação. Tal como refere Neto (1999) a satisfação com a vida “parece estar em grande medida relacionada com a qualidade do nosso relacionamento social”(p. 57). A literatura destaca a ligação entre contacto social e satisfação com a vida. Os nossos valores, determinam o modo como nos aproximamos dos outros e como interagimos com eles, bem como interpretamos as atitudes dos outros em relação a nós. Sendo a adolescência uma idade de crise mas também da descoberta, sendo um período concludente na formação das atitudes, parece provável que os alunos brancos se relacionem com os alunos negros de uma forma salutar.

Porém, se admitirmos os pressupostos da perspectiva disposicional da satisfação com a vida em geral, considerada como uma predisposição ou característica relativamente estável do indivíduo, que influencia as outras esferas da vida, é de esperar que os adolescentes mais satisfeitos com a sua vida tenham atitudes positivas no que concerne ao seu relacionamento com os alunos negros.

Contudo e como refere Neto (1997) “Se muitos estudos mostraram que as pessoas que têm amigos tendem a ser mais felizes (Larson, 1978), os nossos resultados acrescentam que, nos sujeitos que estão em contacto com pelo menos duas culturas, quando todos os melhores amigos são da mesma nacionalidade isto é uma fonte de menor satisfação do que ter apenas alguns amigos da mesma nacionalidade”(p. 161). Embora no nosso estudo não determine a nacionalidade dos alunos negros, estes podem ser vistos como de uma cultura diferente.

Noutra linha de pensamento e de acordo com Neto, no seu estudo “Preditores da satisfação com a vida entre os filhos de migrantes”, o estudo demonstra que a maior satisfação com a vida dos jovens migrantes está mais associada, com uma das categorias do modelo de aculturação de Berry, a integração. Extrapolando para o nosso estudo podemos, embora muitos dos alunos negros sejam de nacionalidade portuguesa e não imigrantes, supor que estes estejam de tal modo integrados na nossa sociedade que os alunos brancos não façam diferenciação. Ou seja, os alunos mais satisfeitos com a vida valorizam os seus colegas negros na dimensão avaliação, atendendo à variabilidade qualitativa, assim definem os colegas negros como bons, simpáticos, inteligentes, responsáveis. É importante salientar que estes alunos não valorizam a dimensão actividade, tal como os resultados obtidos por Ventura e

Neto (2004) quanto à relação **entre** satisfação com a vida dos professores e o aluno oriundo dos PALOP.

Portanto, como refere Ventura e Neto (2004) citando Bodenhausen (1993) “na literatura recente se preconiza uma forte possibilidade de um estado de felicidade ou de contentamento poder conduzir a uma menor produção de preconceitos” (p. 213). O que está de acordo com os resultados obtidos pelos alunos da nossa amostra.

Relativamente à hipótese levantada – *os alunos brancos que demonstram menor distância social têm atitudes mais positivas em relação aos alunos de cor negra* – esta foi confirmada perante as duas dimensões das atitudes consideradas no nosso trabalho. De facto, os alunos brancos estabelecem uma correlação positiva e significativa para ambas as dimensões: Avaliação ( $r = 0,31^{**}$ ) e Actividade ( $r = 0,19^{**}$ ).

Foi Bogardus (1925) quem, ao criar a sua escala de distância social, a concebeu baseada na intimidade, entendida esta como um contínuo em que num extremo a situação é de máxima implicação pessoal (matrimónio) até à rejeição radical (expulsão do país) de qualquer grupo ( Judeus, Negros, Chineses, Indianos...), de facto esta escala mede a atitude das pessoas em relação a um determinado grupo.

Devido ao contexto do nosso estudo e ao tipo de amostra com que trabalhamos, a escala foi adaptada. A escala de distância social utilizada apresentou um valor de consistência interna que podemos considerar bom ( $\alpha = 0,87$ ). Este instrumento é constituído por cinco itens (numa escala tipo Likert de cinco pontos) e todos eles apresentaram médias acima de 2,5. O item “Ter amigos negros” foi o que obteve uma média mais elevada (4,1) e o item “Ter um namorado negro” foi o que atingiu a média mais baixa ( 3,3). Verificamos de facto que os alunos brancos demonstram um consenso bastante elevado quanto a não estabelecer uma distância social em relação aos negros, o que vai de encontro às atitudes que demonstram ao avaliarem os alunos negros.

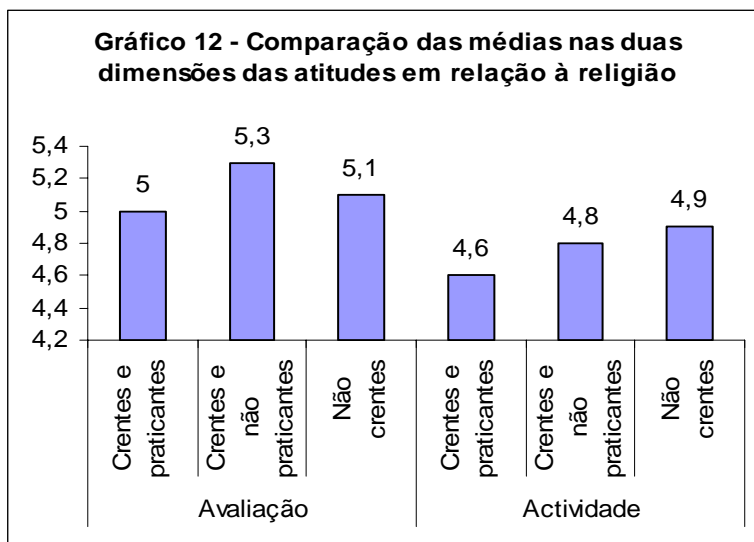
Sobre a análise deste construto - a tolerância - utilizamos uma Escala de Tolerância (Neto, no prelo), como podemos constatar os alunos demonstram espírito de abertura à existência de diferentes grupos étnicos a viver no país, à promoção da igualdade entre os portugueses independentemente da origem étnica, que pessoas de diferentes etnias casem umas com as outras, aos imigrantes reivindicarem direitos iguais aos dos portugueses.

Assim, quanto hipótese - *Os alunos brancos que manifestam maior tolerância têm atitudes mais positivas em relação aos alunos de cor negra* - o estudo correlacional efectuado demonstrou que, de facto, para ambas as dimensões da significação afectiva encontrou-se uma correlação significativa e positiva, ou seja, para a Avaliação  $r = 0,29^{**}$  e para a Actividade  $r = 0,30^{**}$ . Se consideramos a tolerância como o oposto do preconceito, os resultados comprovam que de facto os alunos da nossa amostra não são preconceituosos. Este resultado vêm ao encontro do facto dos alunos avaliarem de uma forma positiva os alunos negros e dos resultados obtidos na escala da Distância Social.

Quanto à influência da religião nas atitudes dos alunos formulámos as seguintes hipóteses:

- *As atitudes em relação aos negros não depende da religião.*
- *Os alunos brancos mais religiosos têm atitudes mais positivas em relação aos alunos de cor negra.*

Ambas as hipóteses foram infirmadas pelos resultados obtidos. Verificamos, quanto à primeira hipótese, que ser crente e praticante, crente e não praticante ou não crente não influencia as atitudes, dos alunos brancos em relação aos negros, para em ambas as dimensões da significância afectiva – Avaliação e Actividade. Como podemos verificar pelo gráfico 12, as médias são semelhantes para os três grupos que diferenciamos. Embora não se encontre, mesmo após a utilização do Teste de Scheffé, diferenças estatisticamente significativas, é de realçar que os alunos que se “intitulam” crentes e praticantes são os que obtêm médias mais baixas para as duas dimensões das atitudes.



Quanto à segunda hipótese, em que se questiona as Atitudes face ao Cristianismo, também não se encontram correlações significativas para nenhuma das dimensões consideradas.

Devemos ter em conta que esta parte da nossa investigação é correlacional, isto é, não se avalia realmente a influência da religião sobre as atitudes, somente a relação entre as duas. Como refere Neto e Ferreira (2004), em relação à investigação produzida por Francis sobre as atitudes face à religião, “existe uma relação positiva entre as atitudes e as práticas religiosas (frequência da igreja, rezar e leitura da bíblia) e as atitudes e as crenças religiosas”(p. 177).

De facto a literatura, contraditória e controversa nesta matéria, tem gerado interesse e muita pesquisa por parte dos investigadores.

Segundo Cañero e Solanes (2002), Allport (1962) já afirmava que o papel que desempenha a religião é incongruente, tanto gera preconceitos como os evita, contudo os ensinamentos religiosos, das grandes religiões, são unânimes em difundirem a ideia da “irmandade entre os homens”. De acordo com a literatura (Hood *et al*, 1996; Argyle, 2002, citado por Neto e Ferreira, 2004) é importante assinalar que a religião não se limita ao conceito de atitude, mas afirma-se que é “como” uma atitude para se poder compreender o conceito de religião. Assim, se atendermos que é uma atitude, pode ser favorável ou desfavorável em relação a qualquer objecto e, se na nossa investigação, tentarmos compreender o fenómeno religioso em relação às atitudes que os alunos brancos desenvolvem em relação aos alunos negros, verificamos que de facto não existe relação entre os dois. E ao

consideramos uma atitude desfavorável como sendo preconceito verificamos que este não é visível na nossa amostra.

Contudo, os resultados das investigações são contraditórios. Cañero e Solanes (2002), ao reverem os trabalhos (entre 1940 e 1990) sobre a relação entre o preconceito e o grau de religiosidade (tal como a frequência da igreja, ser membro da igreja, atitudes positivas face à religião...), encontraram relações significativas entre os dois. Allport e Kramer (1946) e Rosenblith (1949), citados pelos mesmos autores, verificaram e confirmaram que os estudantes católicos eram mais preconceituosos em relação aos negros do que os estudantes que não tinham nenhuma afiliação religiosa.

Trabalhos realizados, até 1995, por diversos autores continuam a espelhar resultados que indicam existir uma relação positiva entre o grau de religiosidade e o preconceito. Contudo esta relação pode ser posta em causa pois podem distinguir-se diferentes modos de expressar a religiosidade, assim se referem Cañero e Solanes (2002), citando Allport(1966) “el preconceito y la religión son formulaciones subjectivas dentro de la vida personal” (p. 255). Tal como vimos, no capítulo II, ponto 5, as pessoas podem ser classificadas como intrinsecamente religiosas ou extrinsecamente religiosas e este facto afecta a relação religião – preconceito. Alguns estudos revelaram que, se tivermos em conta o modo de ser religioso, aqueles que concebem a religião como um fim intrínseco em si mesmo não são mais intolerantes que aqueles que não são crentes. Outros estudos concluíram que as pessoas que frequentavam a igreja eram as mais preconceituosas; outros afirmaram serem os com o mais baixo nível de preconceito; noutros estudos chegaram a concluir que as pessoas que assistiam com regularidade aos serviços religiosos eram tão pouco preconceituosas como os que nunca assistiam; outros investigadores apontaram que as pessoas que assistem frequentemente (pelo menos uma vez por semana) e que são membros activos da igreja não são preconceituosas comparativamente com as pessoas que vão pouco a moderadamente aos serviços religiosos, as quais são mais preconceituosas.

Mesmo tendo em conta novas formas de estudar a relação religião-preconceito (ver Cañero e Solanes, 2002) , e a abundante investigação em redor deste tema, esta relação não se pode provar com certeza absoluta, pois existem muitos factores que intervêm nela (a deseabilidade social, o tipo de personalidade, o contexto social e histórico, a tradição religiosa que está em causa, o tipo de preconceito com que “jogamos”).

## *Apresentação e Discussão dos Resultados*

Em síntese, estatisticamente não existe correlação entre as atitudes face à religião e as atitudes dos alunos, mas os alunos crentes e praticantes são os que obtêm médias mais baixas (em comparação com os crentes e não praticantes e os não crentes), quando avaliam os alunos negros nas duas dimensões consideradas, embora positivamente. Mas, poderemos ultimar que de acordo com as investigações e os estudos realizados até hoje, os nossos resultados, embora não encontremos nenhum tipo de correlação, não são completamente díspares de alguns dos estudos referidos.

---

## **CONCLUSÃO**

O dia 21 de Março 1996 foi proclamado o *Dia Internacional do Racismo*, tendo sido comemorado também em Portugal. Nesse mesmo ano foi criado o programa "Todos diferentes, todos iguais" no âmbito da *Secretaria de Estado da Juventude* (SEJ), tendo por finalidade sensibilizar os jovens para os valores da paz e da tolerância (Miranda, 2001).

O ano 1997 foi consagrado *Ano Europeu Contra o Racismo*, o que reforçou a visibilidade desta questão nos meios de comunicação social e na sociedade em geral, já que foram realizados inúmeros seminários, cursos , e debates ao longo do ano, com a participação de representantes das mais variadas organizações e dos cidadãos em geral. Ano em que a problemática do racismo foi alvo de diversas campanhas de sensibilização , nos estabelecimentos de ensino e nas associações juvenis. Dez anos passados e ainda surgem em Portugal cartazes alusivos à imigração de carácter xenófobo!

Os alunos que participaram no nosso estudo já tinham nascido em 1997 mas deveriam ter, em média, três a quatro anos no máximo. Assim a campanha de sensibilização desse ano não terá tido impacto sobre eles mas sim sobre os seus educadores. O que parece, segundo os resultados que obtivemos na nossa investigação, é que estes alunos, pertencentes a uma maioria, mas sendo uma minoria, tiveram “sorte” nos educadores (pais, encarregados de educação, professores). Porquê? Porque, embora a campanha não tenha surtido efeitos imediatos sobre eles, produziu resultados sobre quem contribui para educação dos mesmos pois, como podemos constatar os alunos brancos não demonstram atitudes negativas em relação aos seus colegas negros, somente porque a sua pele é negra! Assim, tendo como nosso primeiro objectivo – *Analisar se existem atitudes negativas por parte dos alunos brancos face aos alunos negros* – podemos afirmar que o objectivo foi alcançado.

Relativamente, ao segundo objectivo – *Analisar se existem diferenças significativas entre as atitudes associadas ao endogrupo (alunos brancos) e ao exogrupo (alunos negros)* – verificámos que de facto estas existem. Os alunos brancos diferenciam o grupo dos brancos do grupo dos negros fundamentalmente na dimensão avaliação das atitudes; e quando são confrontados para se auto-avaliarem em função do exogrupo ou do endogrupo, avaliam-se sempre de uma forma mais positiva

Quanto ao terceiro objectivo delineado – *Analisar se há variáveis sócio-demográficas (tais como, idade, sexo, religião) que influenciam as atitudes em relação aos alunos negros* – apurámos que nenhuma destas variáveis intervém nas atitudes dos alunos.

O último objectivo, do nosso estudo, foi traçado com a finalidade de trabalhar os seguintes aspectos correlacionais – *Averiguar se existe algum tipo de relação entre a satisfação com a vida, a distância social, a tolerância e as atitudes face ao Cristianismo e as atitudes demonstradas pelos alunos brancos perante os alunos negros* – mostra-nos para a satisfação com a vida, a distância social e a tolerância, uma associação estatisticamente significativa e positiva com as atitudes dos alunos com excepção das atitudes face ao Cristianismo que não apresenta nenhum tipo de correlação com as atitudes.

Este trabalho é sobre as atitudes de uma maioria branca em relação a uma minoria negra. Uma maioria que, para construir a sua própria identidade, criou categorias classificatórias que os diferenciam dos *outros*. Mas muitos desses *outros*, que no nosso estudo são adolescentes negros, são portugueses, muitos nasceram em Portugal, uns são filhos de portugueses, outros são filhos de imigrantes, outros são mesmo imigrantes. Mas a maioria destes, estuda nas nossas escolas, socializa-se nas nossas ruas, nas nossas instituições e nos nossos bairros com os *outros*, que neste caso são os brancos.

É de realçar que, no estudo preliminar sobre a caracterização dos alunos brancos e negros, participaram alunos brancos e negros, o que nos permitiu averiguar a perspectiva dos membros de grupos que ocupam posições assimétricas na estrutura da sociedade portuguesa: o grupo maioritário (brancos) e um grupo minoritário (negros). Este aspecto levou a que não utilizássemos, para a construção do nosso instrumento para a medição das atitudes, somente os traços ou conteúdos descritivos na perspectiva do grupo maioritário.

O objectivo que atravessa todo o nosso trabalho é o de investigar se os alunos negros são, efectivamente, alvo de atitudes negativas - preconceito - por parte dos alunos brancos, baseado na cor da pele, sem aspirar à generalização dos resultados à população portuguesa em geral. Pois um estudo assente sobre uma reduzida amostra, 221 adolescentes brancos, invalida qualquer generalização relativamente às conclusões,

pode no entanto constituir matéria de reflexão no que se refere aos resultados que foram encontrados.

Reflexão porque, actualmente, nas sociedades ocidentais que se auto-proclamam anti-racistas, assiste-se a situações de clara manifestação de preconceito, mas estes são cada vez menos justificados pela percepção de diferenças genéticas que se traduzem no fenótipo e cada vez mais pela percepção de diferenças culturais ou religiosas (étnicas). As normas sociais de hoje limitam a expressão do preconceito como atitude negativa, tal como foi dado a conhecer durante muito tempo. Os trabalhos sobre o preconceito evidenciam, com base em argumentos teóricos e empíricos, que se verifica, hoje, uma deslocação das formas abertas de expressão do preconceito para formas mais subtis. Estas formas mais subtis assentam numa nova representação sobre as diferenças entre grupos humanos, que não inferioriza, claramente, a cultura do outro, limitando-se a salientar as diferenças culturais. Nesses mesmos estudos, a acentuação das diferenças culturais (ou etnização) associa-se a uma atitude negativa face aos negros. Os resultados destes estudos mostram que o preconceito sofreu uma transmutação nas suas formas de expressão, mas não desapareceu. Os indivíduos têm estratégias de adaptação ao contexto social e histórico de modo a redireccionar o preconceito, protegendo a sua imagem pública de adesão aos valores da igualdade. O preconceito não desapareceu, tornou-se um fenómeno muito difícil de diagnosticar e de prognosticar as suas implicações.

Segundo esta perspectiva, e até para futuras investigações/estudos, devemos reflectir sobre a investigação realizada principiando pelas limitações do nosso trabalho, nas questões que surgem quando chegamos ao fim do estudo, nos pontos que pensamos que deveríamos ter introduzido ao analisarmos os resultados.

Começamos então por comentar algumas dessas limitações com que nos debatemos ao longo do trabalho.

As limitações:

- As Fontes Bibliográficas: Contrariamente aquilo que desejávamos, não tivemos, algumas vezes, oportunidade de ter acesso a determinados autores na fonte. Como forma de contornar esta condição, referimos e citámos alguns autores através de outros.

- A Estatística: as nossas limitações quanto à estatística que é, indubitavelmente, uma linguagem fundamental para a pesquisa no domínio das Ciências Humanas e principalmente no domínio da Psicologia Social. No entanto, a tomada de consciência das nossas limitações neste domínio e, simultaneamente a tomada de consciência da importância do mesmo, funcionaram positivamente na medida em que nos estimularam para o seu estudo.
- A Psicologia Social: a experiência num domínio conceitual, rico e fértil como é o da Psicologia Social, âmbito em que se insere o nosso estudo, é de facto fundamental. Contudo a nossa inexperiência foi, seguramente, um obstáculo, na medida em que fez com que não nos tivéssemos, naturalmente, apercebido de muitos outros pontos que poderíamos ter examinado com a informação de que tínhamos.
- As Variáveis: não termos procedido a mais cruzamentos do que aqueles que foram efectivados, entre as variáveis que definimos como núcleo privilegiado do nosso trabalho e outras variáveis levantadas através do inquérito.

Sabendo que o conhecimento se faz mais com as questões colocadas do que nas respostas dadas, ficamos com um conjunto de interrogações.

As questões:

- Quais as implicações das atitudes, que temos vindo a descrever, no processo de inserção da minoria negra na sociedade de acolhimento?
- Em que medida podemos interpretar as atitudes dos alunos brancos em relação aos alunos negros, como uma manifestação de um preconceito inibido pela norma anti-discriminatória, percebidas como socialmente aceitáveis?
- Como explicar as atitudes dos portugueses perante os indivíduos negros, focados em diversos estudos realizados, e as atitudes demonstradas pelos alunos que constituíam a nossa amostra?
- Se factores como a categorização social e o contacto interpessoal entre negros e brancos se revelam tão importantes na (des)construção de atitudes preconceituosas, o que pode ser feito a esse respeito?

Pontos a considerar ao analisar os resultados obtidos:

- Mesmo não querendo adoptar leituras centralizadas nas teorias do handicap sócio-cultural, não podemos deixar de mencionar que deveríamos ter explorado o nível social e cultural das famílias, pois poderiam vir a revelar-se importantes para compreendermos os resultados obtidos.
- Deveríamos, como parte integrante do nosso inquérito, ter questionado os alunos sobre a existência ou não de uma educação intercultural a nível da escola.
- Ter questionado qual a visão dos alunos sobre as consequências da imigração para Portugal.
- Verificar se os adolescentes tinham conhecimento do que é o preconceito, o racismo, através de perguntas abertas.
- Introduzir medidas indirectas sobre o preconceito subtil para verificar se os alunos apenas interiorizaram uma norma anti-racista ou se são mesmo tolerantes face a uma minoria negra.

Consideramos que este estudo foi muito importante na medida em que nos permitiu tomar contacto com uma realidade que julgamos conhecer, lançando, assim, alguma luz no nosso conhecimento feito de ideias simplistas e até enviesadas sobre as atitudes. Foi uma oportunidade privilegiada no sentido de começarmos a conhecer verdadeiramente e a tentar compreender um fenómeno que a todos diz respeito – o preconceito -, principalmente aos professores como educadores e, em particular, foi uma maneira de nos conseguirmos situar de uma forma mais consciente e responsável, relativamente aos alunos ligados indirecta e directamente à migração, na escola e na sociedade em geral.

Assim, consideramos que uma pedagogia intercultural não deve ser vista como um projecto interessante para a escola, mas sim um “mecanismo” que pode colaborar para obviar as situações problemáticas que os jovens ligados à migração, directa ou indirectamente, transportam consigo. A pedagogia intercultural engrandece a tolerância através da prática da diferença. No entanto, a prática da diferença passa por uma revolução nos agentes educativos, não só nos professores mas nos auxiliares de educação e nos próprios pais ou encarregados de educação. Só esta mudança pode

despoletar outras mudanças que conduzam à tolerância relativamente a todos aqueles que transportam consigo os traços, físicos, linguísticos, comportamentais e outros, que os distinguem da generalidade dos alunos. Só educando na tolerância e na pluralidade conseguimos que os nossos alunos sejam tolerantes.

Mas o que nunca devemos esquecer é que sem educação não existe humanidade, sem humanidade não existe(m) sociedade(s).

Ironicamente, apesar da educação ou por causa dela, os homens continuam a encarar-se e a interagir não como iguais, mas como dominadores e dominados. Os preconceitos e os estereótipos catalogam seres humanos que, uma vez caracterizados de determinada forma, poucas hipóteses têm de alterar a imagem que deles foi construída. O etnocentrismo é ainda o ponto de vista dominante através do qual as sociedades se avaliam umas às outras, sendo o resultado dessa avaliação uma desvalorização do que é diferente.

Contudo, as sociedades culturalmente homogéneas são, actualmente, cada vez mais raras. Então, é preciso aproveitar a diversidade e, em lugar de a assimilar, separar ou marginalizar, o caminho é integrá-la, uma vez que a integração implica aceitação e respeito. Essa integração só acontecerá quando não for necessário distinguir populações migrantes de populações de acolhimento, maiorias étnicas de minorias étnicas.

Para que tal evolução se verifique, o caminho está na educação, não na educação monocultural, concebida a pensar num determinado grupo e que, por isso mesmo, é uma das principais fontes de discriminação das minorias, mas na educação inter/multicultural. Esta educação, tal como a sua designação indica, dirige-se a todos os grupos culturais, sem privilegiar nenhum deles, pois encara todas as culturas como possuindo o mesmo valor, como sendo igualmente importantes e válidas.

Esta educação implica uma reformulação de métodos, de técnicas de avaliação, de conteúdos e currículos, mas implica principalmente uma nova visão do homem e do mundo, a visão da comunicação, da interacção, da solidariedade, da igualdade, do crescimento psicológico, moral e intelectual de todos nós.

---

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Aboud, F. E. (1987). The development of ethnic self-identification attitudes. In J. S. Phinney e M. J. Rotheram (Eds.). *Children's ethnic socialization: pluralism and development*, 32-55. London: Sage.
- Aboud, F. E. e Amato (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown, e S. L. Gaertner (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: intergroup processes*, 65-85. London: Blackwell.
- Aboud, F. E. e Doyle, A. B. (1995). The development of in-group pride in black Canadians. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 243-254.
- Aboud, F., Mendelson, M. e Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 165-173.
- Alcántara, J. (1998). *Como Educar as Atitudes*. Porto: Plátano Editora.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge. MA: Addison- Wesley.
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alto comissário para a imigração e minorias étnicas. Em <http://www.acime.gov.pt>.
- Amâncio, L. (2004). Identidade social e relações intergrupais. In Vala, J. e Monteiro M. B. (Coords.). *Psicologia social*. (4ª ed.), 387-409. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ander-Egg. (1974). *Introducción a las técnicas de investigación social*. (4ª ed.). Buenos Aires: Ed. Humanitas,
- Atkinson, R e Hilgard, E. (1983). *Introduction to psychology*. (8ª ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich,
- Barreto, A. (Org.) (2000). *A situação Social em Portugal. 1960-1999*. Instituto de Ciências Sociais.
- Barros, J. (1997). *Filosofia, Psicanálise Educação*. Coimbra: Livraria Almedina
- Barros, J. (2000). *Psicologia da religião*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bennett, M., Lyons, E., Sani, F. e Barrett, M. (1998). Children's subjective identification with the group and ingroup favoritism. *Developmental psychology*, 34, 902-909.
- Brewer, M .B. e Kramer; R. M. (1985). The psychology of intergroup attitudes and behavior. *Annual Review of Psychology*, 36, 219-243.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76 (1), 15-38.

- Brown, R. (2000). Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745-778.
- Bryman, A. e Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS para windows*. (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal: uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*. Braga: Tese de Doutoramento não publicada.
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. In J Demorgon e E.M. Lipiansky (Orgs.). *Guide de l'interculturel en formation*, 209-213. Paris: Éditions Retz.
- Campos, G. e Neto, F. (2001). Atitudes das crianças em relação à cor e à etnia. *Psicologia, Educação e Cultura*, V, 2, 271-288.
- Cañero, J. C. e Solanes, A. (2002). Religión y Prejuicio ¿Una Relación Paradójica?. *Psicologia Educação e Cultura*, VI, 2, 243-278.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H., e Ferreira, M. (1998): *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Chaplin, J.P. (1981). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Clanet, C. (1990). Situations interculturelles et sciences humaines. In *L'Interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Corenblum, B. e Annis, R. C. (1993). Development of racial identity in minority and majority children: an affect discrepancy model. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 19, 254-265.
- Cortesão, L. e Pacheco, N. A., (1991), O conceito de educação intercultural - interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação*, Vol. 4, nº 2-3, 33-44.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 ,(1), 98-104.
- Cunha, M. (2000). A natureza da "raça". *Sociedade e Cultura 2. Cadernos do Noroeste*, 13, 191-203.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In *Multiculture et education en europe*. Berna: Peter Lang

- Delors, J. (Coord.). (2001). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. (7ª ed.). Porto. Edições Asa.
- Deschamps, J.-C. (2003). Identidade e relações de poder em contexto intergrupar. In M. Lima, P. Castro e M. Garrido (Orgs.). *Temas e debates em Psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Devine, P. G. e Elliot, A. J. (1995). Are stereotypes really fading? The Princeton trilogy revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1139-1150.
- Dias, J. (1990). “Os elementos fundamentais da cultura portuguesa”. In *Estudos de antropologia*. Vol.I. Lisboa: Imprensa-Nacional Casa da Moeda.
- Dias, J. (1993). Filosofia da educação. Pressupostos, funções, método, estatuto. In *Revista Portuguesa de Filosofia*, 49, 1-2, 3-28.
- Dias, M.R., Ferrer, J.G., e Rigla, F.R. (1997) Investigação transcultural sobre atitudes face aos imigrantes: estudo piloto de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 25, 139-153.
- Diaz-Aguado, M. (1990). *La interaccion entre companeros. Um modelo de intervencion psicoeducativa*. Madrid: Centro de Investigacion Y Documentation Educativa.
- Diaz-Aguado, M. (1996). *Escuela y tolerancia. Coleccion «Psicología»*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. e Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, (1), 71-75.
- Diener, E. e Suh, M. E. (1997). Subjective well-being and age: an international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.
- Diener, E., Suh, M. E., Lucas, R. e Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276- 302.
- Eagly, A. H. e Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Forth North, Ph: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eiser, J. R.. (1980). Group processes. In *Cognitive social psychology. A guidebook to theory and research*, 262-312. United Kingdom: McGraw-Hill.
- Ferreira, A. e Neto, F. (2002a). Psychometric properties of the Francis scale of attitude towards christianity among portuguese university students. *Psychological Reports*, 91, 995-998.

- Ferreira, V. (1986). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva e J. Pinto. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fiske, J. (1995). *Introdução ao estudo da comunicação*. Rio Tinto: Asa.
- Fiske, S. T. (2000). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the steam between the centuries: evolution, culture, mind, and brain. *European Journal of Social Psychology*, 30, 299-322.
- França, D. X. e Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia*, 16, 293-323.
- Freeman, F. S. (1990). *Teoria e prática dos testes psicológicos*. (3.<sup>a</sup>ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fullat, O. (1992). *Paidea. Filosofias de la education*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Gabinete de informação e avaliação do sistema educativo. Em <http://www.giase.min-edu.pt>
- Garcia-Marques, L. (2004). O inferno são os outros: o estudo da influência social. In J. Vala e M. B. Monteiro (Orgs.). *Psicologia social*. (6.<sup>a</sup>ed.), 227-292. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garcia-Marques, T. e Garcia-Marques, L. (Eds.). (2003). *Estereótipos e cognição social*. Vol. 1. Lisboa: ISPA.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gillborn, D. (1990). «Race», ethnicity and education. *Teaching and learning in multi-ethnic schools*, 100-105. London: Unwin Hyman.
- Glória, J. (2004). Orientações metodológicas na psicologia social. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coords.). *Psicologia social*. (6.<sup>a</sup> ed.), 60-88. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, M. (1978). L'émigration portugaise. Histoire d'une constante structurale. *Revista de História Económica e Social*, 1, 5-32.
- Goffman, E. (1973). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Granege, D. e Lebart, L. (1994). *Traitements statistiques des enquêtes*. Paris: Ed. Dunod.
- Guimarães, F. (2004). *Atitudes das crianças lusas e ciganas na escola*. Dissertação de M.R.I.. Porto: Universidade Aberta.
- Guimarães, F. e Neto, F. (2005). As atitudes das crianças em relação à escola: efeitos da etnia e da idade. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX, 1, 109-129.

Guttek, G. (1988). Philosophie and education. In *Philosophical and ideological perspectives on education*. New Jersey: Prentice Hall.

Hagendoorn, L. (1995). Intergroup biases in multiple group systems: the perception of ethnic hierarchies. In W. S. Stroebe e M. Hewstone (Eds.). *European Review of Social Psychology*, VI, 7, 199-228.

Hamilton, D. L. (1979). A cognitive-attributonal analysis of stereotyping. *Advances in Experimental Sociol Psychology*, 12, 53-84.

Instituto nacional de estatística. Em <http://www.ine.pt>

Jones, E. E. e Sigall, H. (1971). The bogus pipeline: a new paradigm form measuring affect and attitude. *Psychological Bulletin*, 76, 349-364.

Jordán, J. (1996) *Propostas de educacion intercultural para profesores*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.

Judge, T. A., Locke, E., Durham, C., e Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83 (1), 17-34.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.

Katz, D. e Braly, K. W. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.

Katz, D. e Braly, K. W. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-193.

Katz, P. A. (1982). A review of recent research in children's racial attitude acquisition. In L. Katz (Ed.). *Current topics in early childhood education*, 17-54. Norwood, NJ: Ablex.

Katz, P. A., Sohn, M. e Zalk, S. R. (1975). Perceptual concomitants of racial attitudes in urban grade-school children. *Development Psychology*. 11, 135-144.

Khôi, Lê T. (1995) Pluralisme et éducation: perspectives générales. In *Actes du colloque de l'association francophone d'éducation comparée*. Québec: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education.

Kinket, B. e Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluations and social context: a multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 29, 219-237.

Kinnear, T. C. e Taylor, J. R. (1991). *Marketing research: an applied approach*. New York: McGraw Hill.

- Lages, M.F. e Policarpo, V. (2002). Análise preliminar de duas sondagens sobre os imigrantes em Portugal. *Centro de estudos dos povos e culturas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Lages, M. F. e Policarpo, V. (2003). *Atitudes e valores perante a imigração* Lisboa: ACIME.
- Lages, M. F., Policarpo, V., Marques, J., Matos, P. e António, J. (2006). *Os Imigrantes e a população portuguesa: imagens recíprocas*. Lisboa: ACIME.
- Léssard-Hébert, M., Goyett, G., e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévi-Strauss, C. (1980). *Raça e história*. Lisboa: Editorial Presença.
- Leyens, J-P. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social – abordagem psicossocial das teorias implícitas da personalidade*. Lisboa: Verbo.
- Leyens, J-P e Bourhis, R. Y. (1996). *Estereotipos, discriminacion y relaciones entre grupos*. Madrid: Impresos y Revistas, S.A.
- Leyens, J-P e Yzerbyt, V. (2004). *Psicologia social*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, L. (2004). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala e M. B. Monteiro (Orgs.). *Psicologia social*. (6ª ed.), 187-225. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural education principles and practice*. London: Routledge and Keagen Paul
- Machado, F. L. (2000). “Os novos nomes do racismo: especificação ou inflação conceptual?”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 9-44.
- Macrae, C. N., Milne, A. B., e Bodenhausen, G. V. (1994). Stereotypes as energy saving devices: a peek inside the cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 37-47.
- Malheiros, J M. (1996). *Imigrantes na região de Lisboa. Os anos da mudança. Imigração e processo de integração das comunidades de origem indiana*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marjoribanks, K. (1976). School attitudes, cognitive ability, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, (6), 653-660.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística – com utilização do SPSS*. (2.ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. e Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

- Meertens, R. e Pettigrew, T. F. (1999). Será o racismo subtil mesmo racismo?. In J. Vala (Coord.). *Novos racismos: perspectivas comparativa*, 11-30. Oeiras. Celta Editora.
- Milner, D. (1983). *Children and race: ten years ago*. London: Alan Sutton.
- Miranda, J. (1994). *Os estereótipos que os "portugueses" desenvolvem sobre os grupos étnicos residentes em Portugal*. Dissertação de M.R.I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Miranda, J. (1998). Comportamento intergrupar – revisão da literatura. *Análise Psicológica*, 4, XVI, 599-614.
- Monteiro, M. B. (2002). A construção da exclusão social nas relações interétnicas: orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento. *Psicologia*, 16, 271-292.
- Morissette, D. e Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Neto, F. (1993a). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1993b). Satisfaction with life scale: psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence.*, 22, 2, 125-134.
- Neto, F. (1997). *Estudos de psicologia intercultural: Nós e Outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, F. (1998). *Psicologia social*. Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Neto, F. (2002a). *Psicologia intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2000b). *Psicologia social*. Vol. II. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2002c), Acculturation strategies among adolescents from immigrant families in Portugal. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 17-38.
- Neto, F. (no prelo). *Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas*. Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Neto, F. e Barros, J. (2002). Satisfação com a vida: diferenças conforme a religião e a cultura. *Psicologia, Educação e Cultura*, VI, 2, 349-361.
- Neto, F., Barros, J. H., e Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, e J. Marques (Eds). *Acção educativa: análise psico-social*, 105- 117. Leiria: ESEL/APPORT.
- Neto F. e Ferreira, A. (2004). Psicologia social da religião. In F. Neto (Coord.). *Psicologia social aplicada*, 162-202. Lisboa: Universidade Aberta.

- Neto, F. e Paiva, L. (1998). Color and racial attitudes in white, black and biracial children. *Social Behavior and Personality*, 26 (3), 233-244.
- Neto, F. e Ruiz, F. (1998). Atitudes pré-xenófobas em adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura*, II, 1, 189- 207.
- Neto, F. e Sierra, J. C. (1997). Evaluación de las actitudes. In G. Buéla-Casal e J.C.Sierra (Dir.), *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. 881-899. Madrid. Siglo XXI.
- Neto, F. e Williams, J. E. (1997). Color bias in children revisited: findings from Portugal. *Social Behavior and Personality*, 25, (2), 115-122.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2ª ed.).New York: McGraw-Hill.
- Observatório da imigração. Em <http://www.oi.acime.gov.pt>.
- Osgood, C. E. (1982). Método e teoria na psicologia experimental. (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Osgood, C. E.; Suci, G. e Tannenbaum. (1978). *The measurement of meaning*. Chicago and London: University of Illinois Press Urbana.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2002). *Lés défis du pluralism en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Paris. L'Harmattan.
- Paèz, D., Fernandez, M.; Ubillos, S. e Zubieta, E. (2004) (Coords). *Psicología social, cultural y educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Page, R., Paixão, R. e Oliveira, R. (1998). Estudo factorial do método de diferenças semânticas numa população portuguesa. *Psycologica*, 20, 15-26.
- Pais, J. M. (1996), "Sociabilidades". In J. Ferreira de Almeida et al. *Jovens de hoje e de aqui*, 169-191.Loures: Câmara Municipal de Loures.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Patrício, F. (1993) *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pavrot, W. e Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.

- Pearson, L. C. e Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86 (3), 172 - 177.
- Pereira, A. (2006). *Guia prático de utilização do SPSS – análise de dados para ciências sociais e psicologia*. (6ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, M. E. (2002). *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: E.P.U.
- Perotti, A. (1993) *Le rôle de l'éducation préscolaire dans un projet de société interculturelle en Europe*. Toulouse: Crès.
- Pestana, M. E e Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pettigrew, T. F. e Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*,. 25, 57-75.
- Poinard, M. (1983). Emigrantes retornados de França: a reinserção na sociedade portuguesa. *Análise Social*, Vol XIX (76), 2º, 261-269.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rex, J. (1986). *Raça e etnia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rocha, F. (1990). Educação para valores e maturidade pessoal do educador. *Revista Portuguesa de Filosofia*.
- Rocha-Trindade, M. B. (1985) Emigração. In *Dicionário ilustrado da história de Portugal*. Navarra: Publicações Alfa, Vol I., 205-207.
- Rocha-Trindade, M. B. (1988). Espaços de herança cultural portuguesa – gentes, factos, políticas. *Análise Social*, Vol. XXIV (100), 1º, 313-351.
- Rocha-Trindade, M. B. (1993). Perspectivas sociológicas da interculturalidade. *Análise Social*, 123-124 (28), 869-878.
- Rocha-Trindade, M .B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Serrão, J. (1978). *Emigração portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serviço de estrangeiros e fronteiras. Em <http://www.sef.pt>.
- Sigall, H. e Page, R. (1971). Current stereotypes: a little fading, a little faking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 247-255.
- Siraj-Blatchford, I. (1993). Reproduction or reconstruction? Towards equality in teacher education. An introduction. In «Race», gender and the education of teachers. Buckingham: Open University Press.

- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.
- Staw, B. M., Bell, N. E. e Clausen, J. A. (1986). The dispositional approach to job attitudes: a lifetime longitudinal test. *Administrative Science Quarterly*, 31, 56-77.
- Stephan, W. e Rosenfield, D. (1981). Effects of desegregation on race relations and self-esteem. *Journal of Educational Psychology*, 70, 670-679.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H. (1972). Social categorisation. In S. Moscovici (Ed.). *Introduction à la psychologie sociale*. Vol. 1. Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais*. Vol. 1 e 2. Lisboa: Horizonte.
- Tajfel, H. e Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social conflict. In W. Austin, e S. Worschel (Orgs.). *The social psychology of intergroup relations*, 33-47. Brooks/Cole: Monterey.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Taylor, D. M., Moghaddam, F. M. e Bellerose, J. (1988). Social comparison in an intergroup context. *Journal of Social Psychology*, 129, 499-515.
- Tinsley, H. E., e Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counselling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (4), 414-424.
- Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona: Ediciones Toray.
- UNESCO (1973). *Le racism devant la science*. Paris: Gallimard.
- UNESCO (1995). *Año de naciones unidas para la tolerancia*. Organizacion de las naciones unidas para la education. Paris: La Ciência Y La Cultura.
- United nations educational, scientific and cultural organization. Em <http://www.unesco.org>.
- United nations. Em <http://www.un.org>.
- Vala, J. (Org.) (1999). *Novos racismos: perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora
- Vala, J. (Org.) (2003). *Simetrias e identidades: jovens negros em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Vala, J., Brito, R. e Lopes, D. (1999a). *Expressões dos racismos em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

- Vala, J., Brito, R. e Lopes, D. (1999b). O racismo flagrante e o racismo subtil em Portugal. In J. Vala (Org.). *Novos racismos: perspectivas comparativas*, 31-60. Oeiras: Celta Editora.
- Vala, J. e Monteiro, M., (Coord). (1997). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente Rosa, M. J., Seabra, H. e Santos, T. (2004), Contributos dos “imigrantes” na demografia portuguesa. O papel das populações de nacionalidade estrangeira In *Colecção de estudos do observatório da imigração*. Lisboa: ACIME.
- Valente Rosa, M. J. (2005). *(Des)encontro entre as migrações internacionais (laborais) e as qualificações (escolares): o caso dos europeus de leste em Portugal*. Em <http://www.socinovamigration.org>.
- Ventura, F. e Neto, F. (2004). Dimensões da significação afectiva do professor perante o aluno oriundo dos PALOP. *Psychologica*, 37, 203-215.
- Verkuyten, M. (2002). Ethnic minority and group context: self-descriptions, acculturation attitudes and group evaluations in an intra- and intergroup situation. *European Journal of Social Psychology*, 32, 781-800.
- Verkuyten, M. e Kinket, B. (2000). Social distances in a multi ethnic society: the ethnic hierarchy among dutch preadolescents. *Social psychology Quarterl.*, 63, 75- 85.
- Wieviorka, M. (1995). *Racismo e modernidade*. Lisboa: Bertrand.
- Yee, M. D. e Brown, R. J. (1992). Self-evaluations and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Child Development*, 63, 619-629.

---

## **ANEXOS**

**Sexo:**\_\_\_\_\_ **Idade:**\_\_\_\_\_. **Ano de escolaridade** \_\_\_\_\_ **Nacionalidade:**\_\_\_\_\_

**Local onde nasceu (Naturalidade):** \_\_\_\_\_

**Na Tua escola, no teu bairro, entre os teus amigos existem diferentes grupos de pessoas que diferem em diversos aspectos: língua, cor da pele, religião...**

1. Gostaríamos que indicasses DEZ adjectivos ou expressões que consideras que caracterizam os teus colegas negros.

2. Gostaríamos que indicasses DEZ adjectivos ou expressões que consideras que caracterizam os teus colegas brancos.

**Frequência e percentagens das características citadas pelos alunos no Estudo Qualitativo Prévio**

<b>Branços</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Negros</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Alegre	5	8,8%	Alegre	6	10,5%
Bons	32	56,1%	Bons	35	61,4%
Bem disposto	10	17,5%	Bem disposto	7	12,3%
Bonitos	9	15,8%	Bonitos	6	10,5%
Felizes	22	38,6%	Felizes	20	35,1%
			Cheio de ritmo	8	14,0%
Preocupados	8	14,0%			
Comunicativo	4	7,0%	Comunicativo	7	12,3%
Sinceros	8	14,0%	Sinceros	9	15,8%
Desconfiado	7	12,3%			
			Cor negra	6	10,5%
Agradáveis	10	17,5%	Agradáveis	12	21,1%
Dinâmico	16	28,1%	Dinâmico	10	17,5%
Divertido	18	31,6%	Divertido	20	35,1%
Educados	36	63,2%	Educados	38	66,7%
Extrovertido	4	7,0%	Extrovertido	9	15,8%
			Festivo	10	17,5%
Responsáveis	35	61,4%	Responsáveis	33	57,9%
Honesto	38	66,7%	Honesto	33	57,9%
Humilde	6	10,5%	Humilde	5	8,8%
Imaginativo	3	5,3%	Imaginativo	5	8,8%
Inteligente	27	47,4%	Inteligente	20	35,1%
Não perturbadores	19	33,3%	Não perturbadores	23	40,4%
Pacíficos	20	35,1%	Pacíficos	19	33,3%
Leais	8	14,0%	Leais	10	17,5%
			Musicais	12	21,1%
Pele clara	6	10,5%			
Orgulhoso	4	7,0%	Orgulhoso	7	12,3%
Pobres	6	10,5%	Pobres	8	14,0%
			Tristes	5	8,8%
Preguiçoso	20	35,1%	Preguiçoso	22	38,6%
Racista	7	12,3%			
Religioso	5	8,8%	Religioso	10	17,5%
Reservado	9	15,8%	Reservado	2	3,5%
Simpático	33	57,9%	Simpático	28	49,1%
			Simples	7	12,3%
Sociável	25	43,9%	Sociável	19	33,3%
Trabalhador	25	43,9%	Trabalhador	26	45,6%
Disciplinados	27	47,4%	Disciplinados	23	40,4%
Amorosos	22	38,6%	Amorosos	21	36,8%
Estudiosos	19	33,3%	Estudiosos	10	17,5%
Vaidoso	7	12,3%	Vaidoso	7	12,3%

<b>Branços</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Negros</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
			Optimistas	4	7,0%
Brutos	6	10,5%	Brutos	5	8,8%
Feios	4	7,0%		3	5,3%
Total	570			570	

Listagem das características mais mencionadas pelos alunos, no Estudo Qualitativo Prévio, utilizada na construção do nosso primeiro instrumento

Listagem dos adjectivos /características

<b>Branços</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Negros</b>	<b>%</b>
Agradáveis	10	17,5%	Agradáveis	21,1%
Amorosos	22	38,6%	Amorosos	36,8%
Bons	32	56,1%	Bons	61,4%
Disciplinados	27	47,4%	Disciplinados	40,4%
Educados	36	63,2%	Educados	66,7%
Estudiosos	19	33,3%	Estudiosos	17,5%
Felizes	22	38,6%	Felizes	35,1%
Honesto	38	66,7%	Honesto	57,9%
Inteligente	27	47,4%	Inteligente	35,1%
Não perturbadores	19	33,3%	Não perturbadores	40,4%
Pacíficos	20	35,1%	Pacíficos	33,3%
Responsáveis	35	61,4%	Responsáveis	57,9%
Simpático	33	57,9%	Simpático	49,1%
Sinceros	8	14,0%	Sinceros	15,8%
Sociável	25	43,9%	Sociável	33,3%
Trabalhador	25	43,9%	Trabalhador	45,6%

**Lista a utilizar no inquérito bem como os seus possíveis antónimos**

Agradáveis	Desagradáveis
Amorosos	Detestáveis
Bons	Maus
Disciplinados	Indisciplinados
Educados	Malcriados
Estudiosos	Não estudiosos
Felizes	Tristes
Honesto	Desonesto
Inteligente	Ignorante
Não perturbadores	Perturbadores
Pacíficos	Violentos
Responsáveis	Irresponsáveis
Simpático	Antipáticos
Sinceros	Mentirosos
Sociável	Tímidos
Trabalhador	Preguiçoso

**Inquérito**

Este trabalho tem por objectivo conhecer como tu te relacionas e vês os teus colegas negros, bem como os teus colegas portugueses brancos com quem convives na escola, na tua rua, no teu bairro. Lê com atenção as perguntas que se seguem e responde a cada uma delas, se tiveres alguma dúvida coloca o dedo no ar para seres esclarecido.

Não há respostas certas nem erradas. Interessa somente a tua opinião sincera.  
Muito obrigado pela tua colaboração.

**Identificação do aluno**

**I**

1. Ano de escolaridade \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ 2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: masculino  feminino

4. País de nascimento: Angola  Portugal   
Cabo-Verde  S. Tomé e Príncipe   
Guiné  Outro país  Qual? \_\_\_\_\_  
Moçambique

5. Tu vives com :  
os teus pais  a tua mãe  o teu pai  outros familiares  quais? \_\_\_\_\_  
numa instituição  qual? \_\_\_\_\_

**Família**

6. Qual é a profissão do teu pai ? \_\_\_\_\_

7. Qual é a escolaridade do teu pai ? (ou, até que ano andou na escola) \_\_\_\_\_

8. Em que país nasceu o teu pai: Angola  Portugal   
Cabo-Verde  S. Tomé e Príncipe   
Guiné  Outro país  Qual? \_\_\_\_\_  
Moçambique

9. Qual é a profissão da tua mãe ? \_\_\_\_\_

10. Qual é a escolaridade da tua mãe ? (ou, até que ano andou na escola) \_\_\_\_\_

11. Em que país nasceu a tua mãe: Angola  Portugal   
 Cabo-Verde  S. Tomé e Príncipe   
 Guiné  Outro país  Qual? \_\_\_\_\_  
 Moçambique

12. Tens familiares de outra nacionalidade? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_ Grau de parentesco \_\_\_\_\_

13. Indica qual é a tua religião? \_\_\_\_\_

14. És praticante? Sim   
 Não

15. És crente? Sim   
 Não

**II**

1. Gostaríamos que avaliasses cada uma das seguintes características em relação aos teus colegas negros. ( faz uma cruz no número que corresponde à tua resposta)

	Extremamente				Extremamente			
	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Antipáticos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Simpáticos
Ignorantes	-3	-2	-1	0	1	2	3	Inteligentes
Trabalhadores	-3	-2	-1	0	1	2	3	Preguiçosos
Pacíficos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Violentos
Irresponsáveis	-3	-2	-1	0	1	2	3	Responsáveis
Tristes	-3	-2	-1	0	1	2	3	Felizes
Maus	-3	-2	-1	0	1	2	3	Bons
Amorosos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Detestáveis
Honestos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Desonestos
Desagradáveis	-3	-2	-1	0	1	2	3	Agradáveis
Não perturbadores	-3	-2	-1	0	1	2	3	Perturbadores
Disciplinados	-3	-2	-1	0	1	2	3	Indisciplinados
Não estudiosos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Estudiosos
Mentirosos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Sinceros
Sociáveis	-3	-2	-1	0	1	2	3	Tímidos
Malcriados	-3	-2	-1	0	1	2	3	Educados

2. Gostaríamos que avaliasses cada uma das seguintes características em relação aos teus colegas brancos. ( faz uma **cruz** no número que corresponde à tua resposta)

	Extremamente				Extremamente			
Antipáticos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Simpáticos
Ignorantes	-3	-2	-1	0	1	2	3	Inteligentes
Trabalhadores	-3	-2	-1	0	1	2	3	Preguiçosos
Pacíficos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Violentos
Irresponsáveis	-3	-2	-1	0	1	2	3	Responsáveis
Tristes	-3	-2	-1	0	1	2	3	Felizes
Maus	-3	-2	-1	0	1	2	3	Bons
Amorosos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Detestáveis
Honestos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Desonestos
Desagradáveis	-3	-2	-1	0	1	2	3	Agradáveis
Não perturbadores	-3	-2	-1	0	1	2	3	Perturbadores
Disciplinados	-3	-2	-1	0	1	2	3	Indisciplinados
Não estudiosos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Estudiosos
Mentirosos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Sinceros
Sociáveis	-3	-2	-1	0	1	2	3	Tímidos
Malcriados	-3	-2	-1	0	1	2	3	Educados

3. Agora, gostaríamos que avaliasses cada uma das características em relação a como **tu** te consideras. (faz uma **cruz** no número que corresponde à tua opinião)

	Extremamente				Extremamente			
Antipáticos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Simpáticos
Ignorantes	-3	-2	-1	0	1	2	3	Inteligentes
Trabalhadores	-3	-2	-1	0	1	2	3	Preguiçosos
Pacíficos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Violentos
Irresponsáveis	-3	-2	-1	0	1	2	3	Responsáveis
Tristes	-3	-2	-1	0	1	2	3	Felizes
Maus	-3	-2	-1	0	1	2	3	Bons
Amorosos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Detestáveis
Honestos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Desonestos
Desagradáveis	-3	-2	-1	0	1	2	3	Agradáveis
Não perturbadores	-3	-2	-1	0	1	2	3	Perturbadores
Disciplinados	-3	-2	-1	0	1	2	3	Indisciplinados
Não estudiosos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Estudiosos
Mentirosos	-3	-2	-1	0	1	2	3	Sinceros
Sociáveis	-3	-2	-1	0	1	2	3	Tímidos
Malcriados	-3	-2	-1	0	1	2	3	Educados

4. A seguir encontram-se cinco afirmações com as quais podes discordar ou concordar. Para cada uma das afirmações faz uma **cruz** no quadrado que corresponde à **tua opinião**.

	<b>Fortemente em desacordo</b>				<b>Fortemente de acordo</b>			
1. De muitas formas a minha vida está próxima do meu ideal.	1	2	3	4	5	6	7	
2. As condições da minha vida são excelentes.	1	2	3	4	5	6	7	
3. Estou satisfeito com a minha vida.	1	2	3	4	5	6	7	
4. Até agora tenho tido as coisas importantes que quero na vida.	1	2	3	4	5	6	7	
5. Se pudesse viver tudo de novo não mudaria quase nada.	1	2	3	4	5	6	7	

5. Para cada uma das situações descritas nas frases, relativamente a pessoas de etnia negra, indica a tua opinião. ( faz uma **cruz** no quadrado que corresponde à **tua opinião**)

	Muito desagradável	Desagradável	Nem desagradável nem agradável	Agradável	Muito agradável
	1	2	3	4	5
1. Ter vizinhos negros					
2. Ter um(a) namorado(a) negro(a)					
3. Ter colegas negros					
4. Ter amigos negros					
5. Ter um(a) professor(a) negro(a)					

6. As frases que se seguem expressam opiniões sobre diferentes grupos étnicos, culturais e de imigrantes. Para cada uma das frases que se seguem faz uma **cruz** no quadrado que corresponde à tua opinião.

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. É má ideia que pessoas de diferentes etnias casem uma com a outra.					
2. Os que não são brancos que vivem aqui não devem esforçar-se para ir onde não são desejados.					
3. Se os empregadores apenas querem contratar certos grupos de pessoas, isso é com eles.					
4. Fico zangado(a) quando vejo imigrantes recentes na televisão a pedir os mesmos direitos que os portugueses.					
5. É bom ter pessoas de diferentes grupos étnicos a viver no mesmo país.					
6. Deveríamos promover a igualdade entre os portugueses independentemente da origem étnica.					
7. Não me sinto à vontade numa sala cheia de pessoas de culturas diferentes que agem de modo diferente e que falam com um sotaque acentuado.					

7. A seguir encontram-se afirmações com as quais podes discordar ou concordar. Para cada uma das afirmações faz uma **cruz** no quadrado que corresponde à **tua opinião**.

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Aborrece-me ouvir a Bíblia.					
2. Eu sei que Jesus me ajuda.					
3. Dizer as minhas orações ajuda-me imenso.					
4. A igreja é muito importante para mim.					
5. Eu penso que ir à igreja é desperdiçar o meu tempo.					
6. Eu quero amar Jesus.					
7. Penso que os serviços religiosos são aborrecidos.					
8. Penso que as pessoas que rezam são pouco inteligentes.					
9. Deus ajuda-me a levar uma vida melhor.					
10. Eu gosto de aprender acerca de Deus.					
11. Deus significa muito para mim.					
12. Eu acredito que Deus ajuda as pessoas.					
13. Rezar ajuda-me imenso.					
14. Eu sei que Jesus está junto de mim.					
15. Penso que rezar é uma coisa boa.					
16. Penso que a Bíblia está desactualizada.					
17. Acredito que Deus ouve os que rezam.					
18. Jesus não significa nada para mim.					
19. Deus é muito real para mim.					
20. Eu penso que rezar não ajuda nada.					
21. A ideia de Deus significa muito para mim.					
22. Eu acredito que Jesus ainda ajuda as pessoas.					
23. Eu sei que Deus me ajuda.					
24. Para mim é difícil acreditar em Deus.					