



Universidade de Aveiro
2010

Departamento de Ciências da Educação

**Sónia Batista
e Horta**

**Educação para a tolerância no 1.º ciclo:
agentes e instrumentos**



Universidade de Aveiro
2010

Departamento de Ciências da Educação

**Sónia Batista
e Horta**

**Educação para a tolerância no 1.º ciclo:
agentes e instrumentos**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, professor auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

O júri
Presidente

Prof. Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Alda Maria Martins Mourão
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Prof. Doutor Manuel Ferreira Rodrigues
Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro (orientador)

agradecimentos

Agradeço ao meu orientador científico, Doutor Manuel Ferreira Rodrigues, pelo incentivo, disponibilidade e carinho. Gestos que permanecerão num caminho comum e que fizeram toda a diferença na concretização deste projecto. Ao Prof. Doutor Carlos Meireles Coelho, Coordenador do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Formação Pessoal e Social, e ao Professor Vítor Carvalho, pela simpatia, disponibilidade e ânimo. Ao Prof. Doutor João Maria André, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pela total disponibilidade e pelos ensinamentos que se tornaram preciosos para a reflexão teórica.

À Prof. Doutora Maria Olívia Dias, da Universidade Católica Portuguesa de Viseu, por estar sempre disponível.

Quero também agradecer ao Dr. Filipe Simões e aos funcionários da Biblioteca D. José Pedro da Silva, da Universidade Católica Portuguesa de Viseu, por terem sido sempre solícitos em resposta aos meus pedidos de bibliografia.

Agradeço aos directores dos agrupamentos de escolas onde pude realizar a parte prática deste projecto com a aplicação dos questionários, nomeadamente ao Dr. Fernando Bexiga, do Agrupamento de Escolas de Marzovelos; ao Dr. Paulo França, do Agrupamento de Escolas de Silgueiros; ao Dr. Adelino Pereira do Aido, Sub-director do Agrupamento de Escolas Grão Vasco; e ainda ao Dr. Eduardo Jorge Fernandes Ferreira, do Agrupamento de Escolas de Sátão.

O meu agradecimento é devido a todos os professores dos referidos Agrupamentos de Escolas pela disponibilidade no preenchimento dos questionários, bem como àqueles que me abriram as portas das suas salas e despenderam algum do seu tempo lectivo à aplicação dos questionários aos alunos. Também uma palavra de gratidão é devida a todos os Encarregados de Educação, pelo tempo e atenção que dedicaram ao preenchimento dos questionários que lhes foram dirigidos. Uma palavra de agradecimento e carinho aos alunos pela cooperação e alegria com que participaram neste projecto, tanto no tempo de aplicação do questionário como nos momentos interessantes de discussão e reflexão em torno do tema abordado.

Ao Dr. Agostinho Batista, pela paciência e ajuda na formatação do texto, o meu muito obrigada.

A todos os colegas, especialmente àqueles que nas fases mais difíceis, me dirigiram palavras de alento e apoio. Também aos colegas que iniciaram os seus mestrados na mesma época e com os quais fui fazendo esta travessia, reforçando-nos mutuamente.

A todos os meus amigos que, de uma maneira ou de outra, me acompanharam e me reavivaram a importância de chegar ao fim.

À minha mãe, ao meu irmão e ao Diogo, meu marido, pelo que representam para mim.

Com muita saudade, agradeço sobretudo ao meu avô Manuel que, não obstante a doença tanto acreditou na concretização deste propósito.

A todos o meu profundo reconhecimento.

palavras-chave

Cultura de tolerância, direitos humanos, educação, cidadania renovada, violência, respeito pela diferença, desenvolvimento pessoal e social.

resumo

O debate em torno da questão da tolerância pôs-se, desde sempre, dos mais diversos modos e nos mais variados domínios em que se exerce a actividade humana. As formas de coexistência nunca foram tão largamente debatidas como nos dias actuais porque o encontro diário e a proximidade com a diferença nunca terá sido tão amplamente sentida. Valor imprescindível para o desenvolvimento das relações entre os homens, a tolerância revela-se ainda mais complexa, à medida que se cruzam as sociedades actuais, cada vez mais globais.

Procurando situar o conceito de tolerância e a sua relevância no mundo actual, pretendemos estudar os mecanismos de construção de uma cultura de tolerância entre crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico, dos 8 aos 10 anos, em situações concretas de convivência na escola.

Partimos da verificação de que é recorrente uma cultura de violência no convívio entre alunos, manifestada de múltiplas formas, nomeadamente pela retaliação através da linguagem, da violência física, atitudes perante os mais fracos ou pelos que têm comportamentos diferentes. Importa, pois, conhecer as origens desses fenómenos e compreender as dificuldades de interiorização individual e grupal de uma cultura de respeito pelos outros, de responsabilidade social, sem, todavia, querer escamotear a violência que cada aluno transporta em si mesmo, ou ignorar os mecanismos de funcionamento dos grupos.

keywords

A culture of tolerance, human rights, education, citizenship renewal violence, respect for differences, personal and social development.

abstract

The discussion around the question of the tolerance focused, since always, in several ways and in the most varied dominions in which the human activity is practised. The forms of coexistence were never debated so widely as in the current days, mainly because the daily meeting and the proximity with the difference will never have been so widely felt. As an essential value for the development of the relations between men, the tolerance turns out to be more complex, as more and more global societies get across. Trying to situate the concept of tolerance and his relevance in the current world, we intend to study the mechanisms for a positive tolerance education between basic education first graders, from 8 to 10 years old, in real circumstances of daily school interactions. We will start by making sure that exists a violence culture that is recurrent in the students daily relationships, it is clear that this violence manifests in several different forms, by oral language, retaliation, physical violence, attitudes before those who are weaker or even by those who possess different behaviors. However, it is important to understand the origins of these phenomena and to know the individual and grupal difficulty of self awareness by a respect culture for others, a social responsibility without conjuring the violence that each student carries within themselves even by ignoring the group functioning mechanisms.

ÍNDICE

Introdução	3
Desde o séc. XVI até à “tolerância” de hoje	6
1. O século XVI e a Reforma Protestante	6
1.1. A contra-reforma ou Reforma Católica	9
2. Novas demarcações rumo ao Iluminismo	14
2.1 Roberto de Nobili e o processo de acomodação	16
3. Do Iluminismo ao direito humano efectivo	19
4. Movimentos pelos direitos de hoje, tolerância sempre	23
5. Entre guerras e a paz	29
6. Tolerância: Sentidos e práticas	33
7. “Fusão de horizontes” — o diálogo e educação intercultural para uma cidadania renovada	41
8. O Sentido da Educação na Pós-modernidade	46
8.1 Octavi Fullat: a fenomenologia do sentido da educação	46
8.2 Educação na pós- modernidade	47
9. Estudo empírico: metodologia geral	49
9.1 Objectivos e fundamentação da opção metodológica	49
9.2 Procedimentos na recolha de dados	50
9.3 Questionários: estrutura formal e variáveis	51
10. Caracterização da amostra (alunos)	52
10.1 Descrição dos resultados dos inquéritos aos alunos e sua análise.....	53
10.2 Conclusões	64
11. Caracterização da amostra (professores)	66
11.1 Descrição dos resultados dos inquéritos aos professores e sua análise	68
11.2 Conclusões	102
12. Caracterização da amostra (Encarregados de Educação)	104
12.1 Descrição dos resultados dos inquéritos aos encarregados de educação e sua análise	106
12.2 Conclusões.....	137
13. Conclusões Gerais	139
14. Bibliografia	142
APÊNDICES	147
EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA	148
EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA	151
EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA	155

Que sejas pusilânime, ignorante ou orgulhoso, ou ainda mesquinho, sábio ou magnânimo, és sem dúvida uma criatura mortal, e incontestavelmente o meu semelhante, o meu irmão. Nesta qualidade te considero; trata-me da mesma maneira. Que o nosso laço de união seja a humanidade. Ainda que se albergue em teu seio o mais abjecto, o mais néscio, ou o mais malvado dos homens, não hesito em entrar em comunicação contigo. Escrevo, tendo em mente divulgar específicos que te curem as fraquezas, te corrijam dos defeitos te reprimam nos crimes e te ajudem a vencer os vícios. Sejas embora o espírito mais bem formado dos séculos, sintas esplendidamente a opressão da opulência e imagines possuir um sólida e rara ilustração, não me desprezes, não me anavalhes, não me abocanhes. Deixa-me sossegado; por mim, do coração te juro que te não toco [...] Se és romano ou português, não te escandalizes; não me encares como inimigo; já disse, sou teu irmão. Crê em mim e lê as minhas considerações. Por muito pouco que as medites, espero que tenham a força de te libertar de preconceitos, a virtude de te curar da cegueira, numa palavra, possuam as qualidades precisas para te reconciliarem comigo. (Cavaleiro de Oliveira)¹.

¹ Cavaleiro de Oliveira, "Recreação Periódica", Lisboa, Biblioteca Nacional, 1922, pág. 1 e 5

INTRODUÇÃO

O debate em torno da questão da tolerância pôs-se, desde sempre, dos mais diversos modos e nos vários domínios em que se exerce a actividade humana. As formas de coexistência nunca foram tão amplamente debatidas como nos dias actuais, porque o encontro diário e a proximidade com a diferença nunca terá sido tão amplamente sentida. Valor imprescindível para o desenvolvimento das relações entre os homens, a tolerância revela-se ainda mais complexa, à medida que se cruzam as sociedades actuais, cada vez mais globais. O conhecimento antropológico da nossa cultura passa sempre pelo conhecimento de outras culturas. A experiência da alteridade elabora-se através do encontro de culturas diferentes da nossa e da consequente modificação da visão que tínhamos até então. Compreender e valorizar as marcas de identidade e respeitar as formas de organização interna, bem como implicar actores sociais na resolução dos seus problemas levará os mais novos a cultivarem a auto-estima porque o facto de se estar bem enraizado na sua cultura é a condição básica para conseguir enfrentar outra e integrar-se. A aprendizagem das diferentes culturas deve realizar-se num contexto de valorização dos aspectos que cada grupo cultural traz consigo para a sociedade, no seu conjunto.

Hoje, o grande desafio que se põe às famílias e às escolas é a gestão de toda a diversidade, resultante da crescente amplitude de mudanças no mundo. A educação é a esperança num futuro onde a compreensão seja a base das relações entre os homens e os povos. Para tal, necessitamos que o sistema educativo assuma o axioma da igualdade e da tolerância que aparece, assim, como o princípio orientador das nossas acções e das políticas do Estado, num contexto não somente diferente como mais complexo. É fundamental que cada um respeite o outro por aquilo que ele é, ainda que seja diferente, e nenhum grupo ou indivíduo deve julgar o seu modo de vida como único e verdadeiro. Deste modo, urge pensar a tolerância nesta sua nova configuração, de modo a responder também aos desafios surgidos pelos crescentes processos de fragmentação social.

A presente dissertação está centrada no estudo do conceito de tolerância, apanágio da sociedade contemporânea, numa época que se caracteriza pelo pluralismo cultural, social, religioso e político. Neste trabalho cruzamos dois grandes objectivos: no plano teórico, pretendemos estudar a génese histórica da significação do conceito de tolerância e do diálogo intercultural, subjacente à educação para a tolerância, como uma das várias designações das correntes educativas que visam a construção de uma sociedade fraterna, democrática; no plano empírico, procuramos averiguar como é que um contexto específico de desenvolvimento e aprendizagem — a experiência educativa no âmbito da cidadania no Ensino Básico — interfere com a identidade moral e a capacidade de comunicação e diálogo com os demais. Ser tolerante, respeitar as diferentes e legítimas manifestações dos outros também se aprende. Que importância é dada a uma cultura de tolerância pelos professores e pais, cujo objectivo principal é educar para a vida? Até que ponto estes agentes educativos possuem conhecimentos do verdadeiro sentido de tolerância? Partindo da convicção de que a essência

da condição humana é ser tolerante e que para construir uma nova cultura a primeira tarefa é educar, estudamos a tolerância como um instrumento psicossocial de regulação das interações dos indivíduos consigo mesmos, com os outros e com a sociedade.

Procuramos situar o conceito de tolerância e a sua relevância no actual contexto sociocultural e defendemos que, enquanto instrumento de regulação da vida em comunidade, a sua complexidade evolui (desde o nível regulador biológico e cultural ao nível da consciência individual) com a complexificação da sociedade. Por outras palavras, argumentamos que o grau de complexidade (sociocultural, económico, político e ético) das sociedades e o grau de complexidade (intelectual, afectiva e ética) dos indivíduos se modelam e impulsionam reciprocamente e que, em sociedades complexas como as contemporâneas, os indivíduos dotados de níveis mais elaborados de reconhecimento emocional do outro (empatia, solidariedade, respeito pela diferença, capacidade de diálogo), conhecimentos sólidos (referentes históricos, culturais e éticos para a decisão fundamentada), esforço e valorização do trabalho necessário para aprender, evoluir e contribuir positivamente para o melhoramento da vida social. Com efeito, não há nada tão perigoso para a convivência entre os homens e para a democracia como a presunção dos que “erguem como absolutos os valores culturais de um mundo cuja perenidade é tudo menos certa.” (Maffesoli, 2002: 9). É em nome do bem totalitário que “se decreta o que deve ser vivido e pensado, como se deve viver e pensar, e que se declara tabu determinada maneira de viver.” (Maffesoli, 2002: 10). Num ambiente social multiculturalmente complexo, estas qualidades não são importantes apenas para os indivíduos, mas para todas as comunidades, que precisam, hoje talvez mais do que nunca, de pessoas tolerantes, capazes de construir uma cultura de paz e de esperança, de amor e solidariedade.

Com base na perspectiva geral que acabámos de sumariar e que procurámos suportar na revisão da literatura sobre esta temática, ao longo dos primeiros capítulos da presente dissertação, tecemos algumas considerações acerca do papel da educação e das instituições educativas na construção de uma boa sociedade, a sociedade ideal, composta por pessoas de bem e por bons cidadãos. Relativamente ao Ensino Básico, tomamos por suporte a convicção de que o seu papel é primordial na preparação de crianças moralmente livres e responsáveis, com suporte científico, mas também afectivo, aptas na relação com os outros, onde cada um assume uma verdade aberta ao diálogo, na perspectiva do bem comum. Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

Esta dissertação organiza-se em duas partes, sendo a primeira centrada em reflexões de natureza teórica e na revisão da literatura e a última na apresentação do estudo empírico que conduzimos, tendo por base um inquérito a estudantes do 4.º ano de escolaridade, outro a pais/encarregados de educação e outro a professores do 1.º ciclo do ensino básico.

A parte I inclui todo o enquadramento histórico da palavra tolerância, bem como os actos que levaram à mudança de sentido e de práticas, desde o século XVI até aos dias de hoje.

A revisão dos estudos sobre as pessoas cujas acções as tornaram exemplos de excelência, permite-nos identificar as características e circunstâncias comuns a estas pessoas

excepcionais e também aquilo que é comum à excelência, no campo da tolerância e de outros domínios. Concluimos que o que distingue as pessoas que melhor lidam com os problemas das sociedades complexas e aquelas que melhor contribuem para os resolver é uma correcta articulação entre as competências do programa escolar e um ensino efectivo dos direitos humanos. O acto de educar é, pois, o lugar privilegiado da confrontação entre o natural e o civilizado, onde educador e educando defendem, respectivamente, cultura e natureza: “A agonia entre natureza e civilização ou cultura converte a tarefa educativa em actividade agónica, em rivalidade — acometimento e oposição.” (Fullat, 1988: 70-71).

Na parte II da presente dissertação, apresentamos e discutimos os resultados dos três inquéritos acima referidos.

Por fim, nas conclusões gerais salientamos a ideia de que quanto maior for a sensibilidade das escolas e dos professores do 1.º ciclo, assim como dos respectivos encarregados de educação, aos problemas do mundo contemporâneo, como a exclusão, o racismo ou o *bullying*, quanto mais essas sensibilidades se revelarem em aspectos do currículo como as práticas guiadas e as oportunidades de reflexão sobre os temas sociais do mundo contemporâneo, quanto mais as escolas e as famílias se tornarem capazes de se orientarem para os alunos, tomando a sua formação integral, enquanto pessoas, cidadãos e profissionais, como centro do seu projecto, maior será o interesse e o grau de informação do aluno sobre os Outros e a apetência para alargar os seus horizontes intelectuais, culturais e sociais, tornando-se num adulto capaz de se envolver no bem comum.

DESDE O SÉC. XVI ATÉ À “TOLERÂNCIA” DE HOJE

A lei de ouro do comportamento é a tolerância mútua, já que nunca pensaremos todos da mesma maneira, já que nunca veremos senão uma parte da verdade e sob ângulos diversos (Gandhi).

1 O SÉCULO XVI E A REFORMA PROTESTANTE

Desde sempre, as questões religiosas suscitaram vontades senhoriais de poder. O mundo era governado por intolerâncias mútuas, que se justificavam com episódios sangrentos em nome de “um fio de nada”². A Igreja foi palco de falsos cenários de fé e, muitas vezes, pactuou com o Diabo que se transfigurava no homem que reinava. E o povo vivia na miséria assistindo, debilmente, a todo este teatro que decidia a sua existência. A Alemanha da Reforma é disto um eloquentíssimo exemplo.

Equacionar confissões cristãs e intolerância é um passo fundamental para o estudo da evolução semântica do conceito da própria tolerância, principalmente no virar do século XV para o século XVI. Até então, não se falava em aceitar a diferença, pois ela, mesmo que surgisse através de um qualquer movimento, era imediatamente extirpada da esfera de uma “paz perpétua”, defendida pela Igreja. Neste sentido, os séculos XV e XVI dão início a um fenómeno, de longa duração, de dessacralização da vida e da natureza, mas o século de Quinhentos regista um fenómeno de magna dimensão: a ruptura definitiva da unidade cristã e a difícil conciliação entre verdades absolutas. Assim, à perseguição aos muçulmanos e aos judeus — como o massacre de 19 de Abril de 1506, em Lisboa³ —, vai juntar-se a perseguição aos protestantes e, pela “primeira vez, assiste-se a uma heresia que dura e se estabelece para sempre” (Thierry, 2003: 11), alinhavando pontos de viragem no problema da tolerância, entre a pretendida unidade na crença e a diversidade, que já acontecia.

Toda a Época Moderna é marcada pelo conflito religioso que opõe católicos e protestantes, que se traduz num conflito político e também civilizacional. O poderio da Europa do Sul estava a ser suplantado pelo da Europa do Norte. O Norte protestante terá iniciado mais cedo a revolução do Eu (Georges Duby, 1990:373-391) e esse fenómeno poderá explicar todo o conflito.

Ainda em plena Idade Média, o homem exalta-se nas mais diversas áreas de expressão, aquando da tomada de consciência da sua identidade, primeiro pelo corpo, seguida da importância da espiritualidade e conhecimento para a suprema valorização desse mesmo corpo. Assim, dos séculos XII, XIV e XV surgem obras de arte representativas de toda a

² Diogo Pires Aurélio.

³ Cf. Elias Lepiner (1998). *Os baptizados em pé. Estudos acerca da origem e da luta dos Cristãos-Novos em Portugal*. Lisboa: Vega.

envolvência do homem: quadros alusivos a sonhos, a corpos de mulheres que exaltam a nobre feminilidade ou ao próprio homem em momento de absorção pela leitura que o eleva a um estado de recolhimento e meditação. A escrita assume contornos mais centrados no Eu que emerge singular e com crescente autonomia. Assiste-se, então, ao “nascimento do escrito pessoal” (Duby, 1990: 375) e “o imaginário literário é habitado pelos problemas de identidade” (idem: 381), inserido nos jogos da percepção da própria identidade, mergulhando em si mesma.

Ao movimento intelectual junta-se uma série de acontecimentos que tornam o século XVI um ponto de viragem, na história da Europa. É neste quadro que se desenvolvem os conflitos da Reforma, alterando irremediavelmente a estrutura dessa sociedade feudal. O século XVI foi rico em acontecimentos que mudaram a história religiosa, política, social e cultural do Ocidente. A Reforma Protestante descentralizou o poder eclesiástico e daí advieram profundas alterações na unidade religiosa da Europa Ocidental que se divide em dois principais paradigmas confessionais, o católico e o protestante. As guerras religiosas levantam a questão da tolerância, e a paz só parecia possível na unidade da crença. No entanto, os movimentos que se fizeram ouvir nesta luta, humanamente desmedida pela mensagem divina, revolveram pedras cimentadas que alimentavam estruturas pútridas de fé. A Igreja Católica nunca mais seria a mesma. E os homens não voltariam atrás. Contudo, aos olhos de August Franzen (1996: 269), “nunca existiu uma época tão penetrada de religiosidade” como neste virar para a era moderna.

Copérnico (1473-1543), Kepler (1571-1630), Galileu (1564-1642) e Giordano Bruno (1548-1600) são alguns dos nomes que anunciaram novos e revolucionários paradigmas científicos e epistemológicos. De acordo com Baumer (1977: 74), este último, teólogo e filósofo renascentista, acusado de heresia e condenado à morte pela Igreja Católica, defendia o infinito cósmico e uma nova visão do homem (humanismo), dando particular ênfase à sua capacidade de transcender a inerente condição finita. O filósofo renascentista não transferiu só os limites do cosmos do homem para mais além, como destruiu e encheu o universo com uma pluralidade de mundos. Acreditava que o Universo é infinito, ao contrário do mundo finito da Idade Média, que Deus é a alma universal do mundo e que todas as coisas são manifestações deste princípio infinito. Bruno é considerado um pioneiro da filosofia moderna, tendo influenciado, decisivamente, o filósofo holandês Spinoza e o pensador alemão Gottfried Wilhelm von Leibniz. Estes visionários marcam o caminho científico até aos nossos dias. O Mundo passa a ser compreendido de forma empírica, pela observação e análise dos factos, abrem-se as portas à aplicação da razão humana e do espírito científico (Machado, 1998: 337), e começa a nascer uma visão secularizada da história. Entidades como Deus e Diabo deixam lentamente de servir de explicação do devir dos homens.

O desejo de uma devoção particular e profunda e a subvalorização da Igreja abrem caminho para Martinho Lutero (1483-1546). Não pelas “suas teses sobre as indulgências, mas pelo facto de ter tematizado, nos seus três grandes escritos reformadores do ano de 1520, a totalidade dos desejos de reformas existentes. Todos aqueles que estavam insatisfeitos com a ordem eclesiástica, política e social foram atraídos por ele” (Franzen, 1996: 269). Mas, mais do

que um reformador, nas palavras de Lucien Febvre (1994: 70), Lutero era “um cristão ávido de Cristo, um homem sedento de Deus e em cujo coração fervem e palpitam desejos”. Para ele, só a Sagrada Escritura representava o fundamento e fonte de verdadeira fé, cujas influências se enraizaram no nominalismo de Guilherme de Ockham (1290-1349), no biblicismo ou evangelismo de Erasmo de Roterdão (1469-1536) e no humanismo cristão, também influenciado por Erasmo (Franzen, 1996: 272). No entanto, o autor das *95 Teses* seguia o seu caminho muito próprio, afastando-se das ideologias que o inspiraram inicialmente e, por detrás dessas teses, concretizaram-se “dez anos da sua vida, dez anos de esforços heróicos para encontrar a paz.” (Febvre, 1994: 96).

Erasmo de Roterdão, personalidade notável da Reforma Protestante, defendia que “a verdadeira religião cristã não estaria ameaçada pelo saber e pela devoção autêntica, mas pela ignorância e pela falta de formação que fariam do homem um ser permanentemente escravo e, por isso, intolerante, fanático e agressivo.” (Franzen, 1996: 274). Por Erasmo, a Reforma, interiormente ambicionada e totalmente marcada pela Sagrada Escritura, teria acontecido, é certo, mas sem tumultos de maior, em coexistência pacífica com a vida eclesiástica da Igreja Católica, proclamando que “através da liberdade do espírito” advém “a verdadeira devoção” (*Ibidem*). Porém, Erasmo era recebido por soberanos, homens do Estado e intelectuais (Corvisier, 1976: 67), enquanto Lutero, pelo contrário, fez-se ouvir nas grandes massas, incentivou movimentos e incendiou com palavras e ideias os seus contemporâneos. A sua nova doutrina teológica punha em causa a própria Igreja e passou a não ser conciliável com esta. O que começou por ser uma reforma interna passou a ser uma renovação, vinda do exterior, que, mais tarde, se viria a transformar num “movimento radical” contra toda a sustentabilidade eclesiástica (Franzen, 1996: 285).

No entanto, entre estes reformadores havia diferenças teológicas assinaláveis, as quais impediam acordos e a concretização da efectivação de uma união mais forte. O colorido religioso diversificou-se de tal forma que foram inúmeras as igrejas reformadas que nasceram ao longo do século XVI. O que se mantinha era a tolerância entre elas. Nasceram, então, as igrejas reformadas como a Luterana, a Calvinista, a Anglicana, a Presbiteriana e a Igreja Anabaptista, entre muitas outras que posteriormente se formaram.

É importante evidenciar que, com Calvino, “a Reforma encontrou um novo impulso” (Corvisier, 1976: 73), nomeadamente em território francês, de onde partiu a ideologia calvinista para o resto da Europa. Para João Calvino, a ideia doutrinária basilar é que “Deus nos é transcendente e incompreensível”, Deus é que nos escolhe para a fé (*ibidem*). Quem acredita foi eleito pela graça divina e quem recusa a Sua palavra, como a única fonte de salvação, foi por Ele rejeitado e condenado, sendo que “a consciência da eleição é assim para os adeptos de Calvino a mais forte força motora da vida quotidiana cristã.” (Franzen, 1996: 315). Este autor sublinha ainda que o pensamento da teologia calvinista foi marcado por um rigor sombrio e a sua propagação por uma agressividade irreconciliável. No entanto, afirmamos, apoiada nas palavras de Corvisier (1976: 73), que foi precisamente esse pessimismo de Calvino que gerou acção, impeliu o homem, dentro do preceito calvinista, na cruzada pela conservação da salvação e pela manifestação pública da fé verdadeira, para que também outros se salvassem

e fizessem parte dos escolhidos.

Apesar de todas as guerras religiosas e políticas incitadas pela Reforma, através dela, dão-se os primeiros passos para a tolerância e para a efectiva liberdade de consciência de religião e de expressão, pois “a consciência individual manifesta o seu vigor crítico e emancipatório” que passa a reivindicar direitos de igualdade e de reconhecimento, passando-se a atribuir uma “importância vital [...] à existência e ao comportamento moral, individual e colectivo, importância essa que se sobrepõe à deferência devida às tradições e às instituições” (Machado, 1998: 338). É um período em que a “parte da consciência nas discussões sobre o estatuto da tolerância tende a pesar mais e o seu aspecto de dispositivo constitucional, de concessão de uma autoridade, menos.” (Thierry, 2003: 11). Todavia, Sara Guerreiro (2005) acrescenta que o enfraquecimento do poder do papado e a própria natureza doutrinal das novas confissões favoreceram o despotismo.

O problema da tolerância modifica-se e, embora se renasça para grandes questões sociais e de devoção, há sempre o reverso deste tipo de manifestações, principalmente quando revolve com a ordem feudal e com a soberania do império.

1.1A CONTRA-REFORMA OU REFORMA CATÓLICA

Em resposta aos sucessivos movimentos protestantes, a Igreja pôs em marcha inúmeras perseguições, negociações e concílios para, por um lado, concretizar pontos de reflexão no âmbito da reforma interna e, por outro, organizar formas de combate à Reforma Protestante e aos seus agentes, excomungando-os e aniquilando um grande número de huguenotes, como eram tratados em França. De entre os mais variados episódios que assinalaram esta fase da história da Igreja e da sociedade, passamos a destacar alguns, como os mais marcantes na organização sócio-eclésiástica que se vive actualmente.

Aquando da formação do reino de Portugal, a tolerância entre cristãos e judeus era sentida na jovem nação e o seu engrandecimento dependia da boa articulação de funções, nomeadamente no foro das finanças, que Afonso Henriques delegava nos judeus. Viviam mesmo momentos de tranquilidade e prosperidade⁴. Esta tradição, de incumbir aos judeus a área das finanças, foi seguida pelos seus sucessores, até ao reinado de D. Manuel, no ano de 1497. O judaísmo, em Portugal, extinguiu-se completamente e, então, forçosamente cristãos-novos, os judeus apenas poderiam recordar, com alguma esperança oculta de retorno, o seu passado próprio (Lepiner, 1998: 387). Ao longo do século XV, a crescente tensão e a instabilidade social no dealbar do século XVI, emprestam aos acontecimentos uma inusitada magnitude.

A 19 de Abril de 1506, em Lisboa, cerca de 4000 judeus foram chacinados por uma multidão de cristãos, incitados por frades dominicanos. Ao longo das ruas de Lisboa, tiranas

⁴ Carlos Ribeiro, disponível em: http://www.caestamosnos.org/Pesquisas_Carlos_Leite_Ribeiro/Massacre_Judeus_em_Lisboa.html [Consult. em 29 de Janeiro de 2009].

perseguições decorriam e as execuções seguiam-se impiedosamente, no Rossio e no Terreiro do Paço, onde trinta anos mais tarde nasceriam as fogueiras da Inquisição.

E segue-se o desejo da Igreja Católica de reconduzir o cristianismo à sua pureza inicial e de preservá-la dos que considerava hereges e que, alegadamente, a corrompiam. Já pela mão do imperador Carlos V (1550-1558), homem absolutamente intolerante, a Dieta de Speyer⁵, no ano de 1529, encontrou lugar no quadro de uma escuridão espiritual, alheia à verdade do Evangelho, repleta de credices e superstições e, por outro lado, uma debilidade política face aos príncipes alemães e uma tentativa de acordo entre as partes. Mas, perante uma atitude de superioridade, a qual a própria tolerância parecia justificar, o imperador vê cair por terra esta hipótese de união religiosa e, principalmente política. A partir daí, é exigida a tolerância aos católicos nos estados luteranos, mas é proibido o culto luterano nos estados católicos, resolução que perturba ainda mais a conciliação. No ano seguinte, Lutero torna públicos os princípios básicos da sua doutrina e, ao longo desse mesmo ano, a reforma Luterana chega à Dinamarca.

Por seu lado, em Inglaterra, a Reforma não foi, originalmente, uma questão prioritariamente religiosa, mas antes político-eclesiástica (Franzen, 1996: 318). Em 1534, nasce o Anglicanismo, pela vontade de Henrique VIII (1509-1547). Em ruptura com o papado, Henrique VIII torna-se chefe supremo da Igreja Inglesa. Embora tivesse tido “um impacto fortemente reformador” manteve “sempre traços tradicionalmente católicos”.

João Calvino foi, nas palavras de August Franzen (1996: 310), “o terceiro e mais jovem, mas mais importante reformador”. Ainda bastante novo, dedicou-se aos teores Luteranos. Esteve em Itália e, ao regressar a Estrasburgo, passou por Genebra, onde “foi reconhecido como o autor da ‘Institutio’”⁶ (Franzen, 1996: 313). Em 1538, tendo sido expulso desta cidade pelos populares que se revoltavam contra a sua ideologia já embrenhada no Conselho Municipal, Calvino retomou o seu caminho em direcção a Estrasburgo. No seu regresso a Genebra, em 1541, “procedeu, de imediato, à criação de uma nova organização eclesiástica” (Franzen, 1996: 314), da qual se formaria a Igreja Calvinista, futura Igreja Presbiteriana, cristalizando, assim, a sua influência e transformando Genebra “numa nova Igreja reformada.” (*ibidem*). Embora seguisse a base dos ensinamentos de Lutero, Calvino e a sua doutrina representam a ala “fanática” da Reforma Protestante, levando a cabo inúmeras perseguições aos que não se convertessem à sua Igreja e ensinamentos. Por um lado, não era permitida qualquer tolerância face aos católicos, mas, por outro, reclamava-se aos príncipes católicos tolerância para com os reformados protestantes. Este paradoxo circunstancial e tendencioso, “e o fanatismo de muitos calvinistas, agudizou consideravelmente a tensão confessional.” (Franzen, 1996: 315).

No decorrer dos anos e das tentativas de converter os protestantes, a situação altera-se,

⁵ Manuel Díaz Pineda. *Carlos V y la reforma protestante*. Disponível em: <http://www.ciitoleo.org/reforma.pdf>. [Consult. em 30 de Janeiro de 2009].

⁶ *Institutio Christianae Religionis*. Principal obra de Calvino, que intitulou como um resumo dos ensinamentos cristãos, “abrangendo tudo que, quanto à doutrina da salvação, é necessário conhecer”. (Cf. http://pt.wikipedia.org/wiki/Institui%C3%A7%C3%A3o_da_Religi%C3%A3o_Crist%C3%A3 [Consult. em 20 de Novembro de 2008].

ainda que somente por alguns anos, quando em França, no ano de 1598, é promulgado o Édito de Nantes, por Henrique IV (1553-1610), que “só tolerava o culto huguenote nos lugares onde era praticado desde 1596” (Gallego, 1993: 121). Desta forma triunfava o desejo de um retorno pacífico à unidade religiosa. Em prol da tolerância, embora ainda bastante redutora, do Édito de Nantes surgiu a seguinte proposição: “Aqueles que seguem a sua consciência são da minha religião e eu pertenço à religião daqueles que agem bem.”

Após a sua revogação por Luís XIV (1643-1715), só se conhecerá a liberdade em mais amplo contexto, no século das Luzes. Até então, a tolerância de uns para com os outros envolveu-se numa santa bruma sangrenta, brilhando pela sua ausência. Nada era definitivo e nada era certo, assistindo-se a uma política de gosto pessoal que influenciava sempre a organização clerical e religiosa.

No esforço de efectivar a Reforma Católica e ajustar a visão eclesiástica ancestral aos tempos que a própria revolia, em 1545 iniciava-se um Concílio, na cidade de Trento, considerado “o mais importante acontecimento de todo o Catolicismo da Era Moderna” (Franzen, 1996: 328), encarnando “um dos esforços capitais de uniformização e de coesão” (Gallego, 1993: 117), que constituiu, como dizia H. Jedin, “a resposta do mais elevado cargo eclesiástico à Reforma protestante. Uma clara demarcação da doutrina de fé católica, uma consciencialização no interior da Igreja, uma verdadeira reforma.” (*apud* Franzen, 1996: 333). A vida católica foi reflectida e recuperada de dentro para fora, pela definição do dogma, emanando um novo espírito de luta, na tentativa de superar do enfraquecimento dos últimos anos. Os homens do clero teriam de adoptar novas atitudes que transmitissem essa vontade de mudar, propondo-se ao serviço social e ao bem comum. Mas, “para se ser um verdadeiro reformador, carece-se do carisma de um santo, pois só um santo tem a capacidade [...] de suportar a cruz dos fracos e os erros do seu próximo, sem a isso sucumbir, nem nada destruir.” (Franzen, 1996: 334).

Um pouco por toda a Europa, principalmente nos pontos onde o catolicismo sobreviveu, o júbilo foi grande. As manifestações desse renascer tão esperado e a restauração da disciplina, ressurgiram com a esperança de uma verdadeira mudança e, por isso, a luta justificava a causa, mesmo que pelo caminho caíssem liberdades. Mas ouvia-se falar de paz.

Dez anos mais tarde, a 25 de Setembro de 1555, nasce na Alemanha a Paz Perpétua de Augsburg, pacto resultante da realização da Dieta Imperial de Augsburg, na qual a nobreza luterana consegue que cada principado tenha a sua própria fé, admitindo-se a igualdade de direitos entre Luteranos e Católicos. De acordo com a máxima *cuius regio eius religio*, como assinala Adragão (2002: 51), os súbditos teriam de comungar da mesma religião do príncipe, que, por sua vez, teria a liberdade de escolher a sua própria, somente entre as duas admitidas. Ou eram luteranos ou católicos. Todas as outras doutrinas da altura, como os calvinistas ou os anabaptistas, não eram reconhecidas e, por isso, totalmente excluídas desta paz (Art.º 7.º).

Embora se falasse numa possível liberdade de escolha religiosa e as pessoas pudessem optar por uma ou outra religião, mudando de Estado, fazendo-se acompanhar pela família e seus pertences sem que, por isso, fossem impedidas, importunadas ou feridas na sua honra (art.º 24.º), não poderemos considerar este pacto de paz como um marco no percurso da

tolerância actual. Ainda nos encontrávamos longe disso. E, por isso, o caminho fazia-se percorrer pelas mais diversas situações sociais e políticas.

As perseguições aos protestantes agravam-se e, em 1562, irrompe a guerra religiosa e civil em França, marcada — segundo inúmeros testemunhos — por uma incrível brutalidade. Nos anos que se seguiram, a reconciliação e a unificação foram postas em cima da mesa várias vezes, mas nem tudo correu como era esperado. E no ano de 1572, quando todos os factores apontavam para a efectivação dessa ordem pacífica entre huguenotes e católicos, a Rainha, Catarina de Médicis (1519-1589), motivada exclusivamente pelo poder político e aliada à família de Guise, comanda “um dos mais tenebrosos crimes da história universal” (Franzen, 1996: 317). A noite de 23 para 24 de Agosto, mais conhecida por massacre da noite de São Bartolomeu, ficaria para sempre marcada pela chacina de milhares de vidas entre os huguenotes. Contudo, dava-se continuidade à luta pela liberdade religiosa e pela tolerância entre irmãos.

Nessa tentativa de pacificação entre católicos e protestantes, Jean Bodin (1530-1596) é um dos nomes de referência entre os pensadores do século XVI. O autor dos *Six Livres de la République* (1576) era um simpatizante das conjecturas calvinistas e, por isso, torna-se um advogado da tolerância civil para com os protestantes. Embora se reconheçam diferenças fundamentais entre eles, Bodin prepara caminho para as teses de John Milton (1608-1674) e John Locke (1632-1704), ao defender que um Estado forte contribui para assegurar a tolerância e, por sua vez, a tolerância contribui para assegurar o fortalecimento do Estado (Machado, 1998: 340). A liberdade individual é assumida com uma outra postura e é evidente a relação de reforço mútuo que se estabelece com o poder político. No século das Luzes, esta analogia “teve repercussões significativas no âmbito da liberdade de expressão” (*ibidem*), que se traduziu em aspectos evolutivos na reflexão sobre a tolerância.

Todavia, desde o século XV que outros pensadores ilustres se começaram a manifestar na área da defesa da liberdade individual. Já Nicolau de Cusa (1401-1464), filósofo e cardeal alemão do final da Idade Média (1400-1450), se revelara no sentido da apresentação dos conceitos de liberdade e de tolerância “pela fundamentação de uma filosofia do diálogo” (André, 2005: 25). Para o teólogo, segundo João Maria André, a tolerância só acontece no seio da diversidade de comunicação de homens que valorizam, acima de tudo, a liberdade como verdadeiro meio de expressão. Com o seu texto ecuménico *De pace fidei*, Nicolau “é o primeiro a teorizar, já em pleno tempo de mudança mas ainda a partir de dinamismos medievais, essa possibilidade de coincidência dos opostos quando a referência é o máximo absoluto. A unidade é o que engloba em si a globalidade.” (Polis, 1987: 5: 1216). Avança, igualmente, com a ideia de que a tolerância passa por um profundo processo de reflexão e uma consequente atitude, uma doura ignorância, de quem se abre ao novo, ao improvável e que se mantém em constante construção, “um ser a caminho” (André, 2005: 38).

Nicolau de Cusa foi, na verdade, uma mente para lá do seu tempo, um visionário na relação do homem com o seu íntimo e nas relações interpessoais que o impulsionam a existir na procura, receptivo e desejoso de comunicar para crescer. No entanto, por mais que viva e acompanhe o evoluir da informação, o homem está preso à sua condição humana, temporal,

que limita a ambição de alcançar todo o conhecimento. O filósofo assiste à entrada triunfal da tipografia, e dos possíveis recursos a si inerentes, e toma consciência dessa mesma condição. Segundo José Francisco Meirinhos (2006: 26), Nicolau de Cusa “era um leitor omnívoro e bibliófilo, que elevou a leitura à metáfora da distinção entre Deus e o homem, entre a eternidade e o tempo.”

De facto, com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg (1390-1468), o livro impresso passa a ser um meio rápido e precioso na veiculação de informação. E indo ao encontro de Araújo (1995: 349), poderemos afirmar que quanto mais informados estivermos mais críticos da realidade nos tornaremos, devemos querer conhecer para viver melhor, alcançar verdades incompletas e imperfeitas, humanas. Indubitavelmente, uma sociedade democrática necessita de críticos que tenham a virtude da tolerância, com convicções fundamentadas e paixões provocadoras de sonhos (Walzer, 1997: 143). Neste século, o livro representava o único meio social de conhecimentos ao dispor dos cidadãos e, apesar de o analfabetismo ser uma condição da grande maioria das pessoas, assiste-se à sua rápida expansão.

Com a constante propagação dos livros impressos, a Igreja apercebe-se de que “a imprensa acelera a difusão do pensamento” (Meirinhos, 2006: 26), e inicia a perseguição a editores, escritores e leitores que ousassem fazer circular, escrever e ler livros que classifica como imorais e, deste modo, pretende prevenir o contacto dos fiéis com as teses reformadas. Todos os livros comercializados teriam de ser previamente autorizados pelos Inquisidores. Desta forma, e a fim de salvaguardar e dar seguimento aos propósitos da Reforma, a Igreja Católica publica o primeiro Index, no ano de 1559. O *Index Librorum Prohibitorum* continha uma série de publicações banidas que, na maioria das vezes, eram destruídas pelo fogo⁷.

Pela sua estreita ligação com Roma, Portugal foi pioneiro na defesa da moral e bons costumes e um dos países que melhor velou pela protecção dos interesses eclesiásticos. No século XVI, Portugal tinha mais de 95% da população analfabeta e três séculos depois, em 1878, mantém o nível altíssimo, com 82,4% (Meirinhos, 2006: 28). A par de outros motivos, esta foi uma das razões para que o estado económico do país não evoluísse, pois as pessoas trabalhavam só como meio de subsistência, já que o nível de literacia não lhes permitia ter uma visão de desenvolvimento global, e “a censura teve uma notável influência na formação de uma sociedade preconceituosa, conservadora e refractária à ideia de progresso” (Silva, 1996). Também a nível sociocultural, principalmente no que diz respeito ao percurso da tolerância e às relações interpessoais, os portugueses tinham um longo caminho a seguir. De acordo com as afirmações de Helena Vilaça (2006: 93), “as pessoas com um nível de prática religiosa elevado e enquadradas na religião maioritária serão menos abertas ao pluralismo religioso do que aquelas com uma baixa prática”. O espírito eclesiástico era seguido sem questionamento, sem reflexão e, por isso, com o fanatismo de mãos dadas. Na verdade, bastará ver que o número de fiéis pertencentes à Igreja Católica diminuiu drasticamente nos últimos anos, depois da liberdade de Abril de 1974.

⁷ Cf. «Index librorum prohibitorum, 1557-1966», in *Internet Modern History Source Book* [em linha], s. d. [consult. Em 15 de Novembro de 2009], disponível em: <<http://www.fordham.edu/halsall/mod/indexlibrorum.html>>.

2. NOVAS DEMARCAÇÕES RUMO AO ILUMINISMO

Qualquer bem que desejardes a outro, qualquer coisa que fizerdes em ordem à sua salvação, não podereis forçá-lo a salvar-se; no fim, deve ser entregue a si mesmo e à sua própria consciência
(J. Locke)

Numa Europa cansada pelos confrontos mortais entre confissões cristãs, tornou-se imperativo reflectir sobre a concórdia entre os homens e a consequente estabilidade das sociedades. Foi então necessário evocar o há muito murmurado conceito de tolerância, sendo esta a grande questão política da segunda metade do século XVII, período assinalado por grandes contrastes e mesmo polaridades.

Envolvidos por August Franzen, neste século dos Santos, ou século das Academias como diz Baumer, ou ainda, com Voltaire, no *siècle des Anglais*, a renascença católica motiva os fiéis para a esperança de viver pela e para a fé e “a vida católica que muitos haviam considerado aniquilada no século XVI, voltava a despertar, sendo elevada a um magnífico apogeu”. E esse envolvimento religioso e profunda convicção também eram manifestados pela arte que surgia ao longo do século XVII (Baumer, 1977:82).

Surgiram inúmeras ordens religiosas que se dedicavam à orientação espiritual do povo e muitos nomes na frente de movimentos fundados em prol do serviço ao outro. Exemplo disso foi o notável Padre António Vieira (1608-1697), uma das figuras mais influentes do século XVII, nomeadamente na defesa dos direitos dos povos indígenas, combatendo a sua exploração e escravização. Vieira sustentou a doutrina da tolerância para com os cristãos-novos em Portugal e a abolição da escravatura dos ameríndios do Brasil. Com ele, o conceito de tolerância assume uma dimensão de cidadão do Mundo que visa a libertação do homem dentro da sua própria condição humana. Basselaar (1981: 105) caracteriza Vieira como um “homem aberto e ecuménico.” No seu *Quinto Império* Vieira concedia um lugar próprio a todas as raças e todas as culturas. Viveu para lá das mentalidades que formavam uma sociedade envolvida por um sistema protector dos poderosos e defensor dos abastados e “idealizou um mundo pacífico e unificado, mas não monótono e uniformizado.”

Tornava-se, então, imperioso trazer a tolerância a uma dimensão real das relações e fazer compreender aos homens que os demais se vestiam dos mesmos direitos inseridos na prática de opiniões, culturas e diferentes costumes. Este legado de tolerância, do qual Vieira traçou os trilhos, ultrapassou a significação que remetia para a admissão de algo que preferimos esquecer ou “uma resignada aceitação da diferença para preservar a paz.” (Walzer, 1997: 16). Elevou-se, sim, como mensagem libertadora de um reconhecimento da diferença que nos enriquece e nos faz avançar no domínio pessoal do crescimento que se repercutirá na vida global, “de uma contradição que faz andar para a frente” como sustentava Kant.

Até aqui, a liberdade de escolha e de expressão não eram hipóteses, não constituíam a base do sistema político-social e a religião não passava pela vontade própria de cada cidadão.

John Locke (1632-1704), filósofo, ideólogo do liberalismo e fundador do contrato social⁸, apelou à tolerância como suporte das sociedades. Foi umas das individualidades do século XVII que se manifestaram a favor dos direitos humanos, à luz da justiça, defendendo que os homens fossem livres para fazerem as suas escolhas, desde que não pusessem em causa a segurança e o bem-estar comum. O Estado encarregar-se-ia deste aspecto da estrutura social e a Igreja, a outra instituição poderosa, ficaria incumbida da salvação das almas, não tendo o direito de castigar ninguém por não aderir à sua doutrina, bem como não poderia pôr em causa a liberdade individual, obrigando, pela violência, à aceitação dos seus dogmas e ensinamentos. Neste sentido, Paul Ricoeur (1913-2005) sublinha que “é perante a ameaça da indiferenciação que a religião engendra a violência. Cada um tende a encrespar-se no seu processo próprio de captura e confiscação do sentido. A grande questão, por isso, é a da nossa aceitação do outro, ou seja, daquele que por natureza colide com a nossa auto-convicção e tende a desestabilizar a nossa identidade tanto pessoal como colectiva.” (2000:25)

Locke centra-se no indivíduo, tanto no campo político como na sua filosofia, o que promove a teoria da tolerância religiosa. Como já anteriormente referimos, em John Locke a religião diz respeito ao sujeito, “à tendência íntima da alma”, que aclara quando afirma que não podia ser forçada pela Igreja como sociedade livre e voluntária, embora aconselhando limites para essa mesma liberdade. Precisamente na demanda da salvação da alma, os súbditos deverão procurar pertencer à Igreja que melhor lhes indica o caminho para a redenção das suas almas, sendo que poderão, a qualquer altura, desvincular-se dessa associação de homens livres e procurar outra que vá ao encontro das suas expectativas, sem que sejam prejudicados ao nível dos seus bens materiais bem como na vida social. Por seu lado, segundo Baumer (1977: 130), Hobbes (1588-1679) define Igreja como “uma associação de homens que professam a religião cristã unida na pessoa de um soberano, sob cujo comando devem congregar-se e sem cuja autoridade não se devem congregar”, pois só ela poderá manter a ordem e a paz. Por isso, os homens deveriam concordar em se submeter a um poder absoluto e centralizado, para viverem em harmonia e alcançar a felicidade. Para Hobbes, o Estado e a Igreja formavam um só poder, um só corpo encabeçado pelo monarca que poderia decidir questões religiosas e interpretar as Sagradas Escrituras.

Locke defende também que pela experiência se relativiza as idolatrias e o homem torna-se conhecedor da diversidade do real. Mas é importante que se actualize constantemente, “pois, onde está o homem que tem provas incontestáveis da verdade de tudo o que defende ou da falsidade de tudo o que condena?” (John Locke *apud William Popple*, 2005:33) para que acompanhe o evoluir do mundo e da sociedade que alberga essa mesma diversidade residente em cada um, determinado pela condição tão humanamente frágil.

⁸ Segundo Machado (1998: 341-342), “o contrato social surgia como um dispositivo teórico dotado de plausibilidade racional em que tinha por base a consideração dos indivíduos como originalmente livres e iguais, numa situação inicial de estado de natureza. Destituída de qualquer referência teológico-confessional, a teoria do contrato social constitui um momento fundamental no processo de secularização do pensamento jurídico e político a que começa a assistir-se. O Estado e o correspondente modo de organização e funcionamento surge agora como uma construção social, emanada da vontade de indivíduos livres e iguais em ordem à protecção dos seus direitos naturais. Este processo representa uma alteração paradigmática do maior alcance, abrindo definitivamente as portas à modernidade.”

2.1. ROBERTO DE NOBILI E O PROCESSO DE ACOMODAÇÃO

De acordo com August Franzen (1996: 353), o jesuíta Roberto de Nobili (1577-1656) foi extremamente tolerante para com todas as questões religiosas locais, aquando da sua estada em Madura, no Sul da Índia. Introduziu o processo de acomodação, que passava por uma verdadeira adaptação ao modo de viver e de pensar do povo anfitrião (Terra, 1999: 51). Depois de ganhar a confiança desse povo, de conhecer profundamente a cultura local, adoptando alguns costumes da vida quotidiana e de aprender a língua nativa, Nobili conquistara espaço para evangelizar e difundir o Cristianismo, criando uma igreja cristã com os convertidos. Concretizou uma nova realidade para os povos e para si mesmo, somente pelo poder da palavra. Desta forma, o cristianismo conquistara raízes no Oriente e inúmeros missionários puseram em prática este método de evangelização que deu resultados bastante significativos, num curto espaço de tempo. No entanto, pelas palavras de Franzen (1996: 355), o destino das missões jesuítas da China e Índia ficou comprometido pelas constantes controvérsias internas da Igreja. Missionários acusavam-se mutuamente e oscilações de comportamento papais que, ora condenavam, ora permitiam este método, provocaram a relutância de alguns povos em relação à doutrina cristã.

Após a morte de Matteo Ricci (1552-1610) e do seu correligionário Adam Scahl von Bell (1592-1666), que tanto fizeram pela difusão do Cristianismo e pela conversão de milhares de chineses, mantendo os valores locais na doutrina cristã, o imperador Kangh Hsi (1654-1722), a fim de recompensar os serviços dos jesuítas, publicou, a 22 de Março do ano de 1692, o *Édito de Tolerância*, permitindo o desenvolvimento de uma Igreja chinesa independente, que agora nascia. Este Édito foi a maior demonstração de respeito e abertura ao saber ocidental, na China.

Todavia, um ano depois, Roma condenou novamente a acomodação e o corte definitivo aconteceu no ano de 1707, com o envio do embaixador papal, Tournon, à presença da corte imperial chinesa, vindo a morrer em cativeiro chinês. Embora tarde demais, “só no século XX é que os missionários puderam voltar a ganhar lentamente raízes na China” (Franzen, 1996: 356), que, agora comunista, já não tinha referências de tradições antigas. As perseguições ao jovem cristianismo ressurgiram e toda a comunidade eclesial recentemente criada desvaneceu-se, perdendo-se uma oportunidade de ouro nas relações com o Oriente e na concretização do cristianismo por aquelas paragens.

Nos tempos de hoje, o fosso existente entre estas duas civilizações estreitou-se devido à ascensão da nova potência económica e militar. A cultura, essa, mantém-se em reserva para cada povo longe de se “acomodarem” uma à outra. E, também, distante está ainda a tolerância como (re)conhecimento das diferenças e o pleno respeito pelas mesmas.

Em prol da tolerância, ou pelo menos de um entendimento, e ainda no decorrer do século XVII, no ano de 1687, Jaime II (1633-1701) publica a primeira *Declaração de Liberdade de Consciência*, concedendo liberdade de culto a todas as religiões. Em 1689, no dia 13 de Fevereiro, Guilherme de Orange e Maria Stuart aceitam a *Declaração de Direitos*, que afirma os “verdadeiros, antigos e inelutáveis direitos do povo inglês” e, a 24 de Maio, a fim de

compensar os protestantes que tinham recusado a Declaração de Tolerância de Jaime II, é aprovada uma *Lei da Tolerância*, que liberta os protestantes que tivessem feito o juramento de aceitação e supremacia da participação nos serviços religiosos da Igreja anglicana. No final deste ano, a 16 de Dezembro, o Parlamento da Lei dos Direitos (Bill of Rights) promulga a lei que repete os direitos assumidos na *Declaração dos Direitos*⁹.

Ninguém duvida que o século XVII testemunhou mudanças importantes no modo com as pessoas compreendiam o mundo. Mas, até que ponto foram estas mudanças?

O conhecimento foi posto em causa com a crise intelectual que preencheu os princípios do século em análise. Baumer diz que foi precisamente a necessidade de vencer essa dúvida e transcender a controvérsia que contextualiza o pensamento do século XVII. O sistema dos valores humanos começa a evidenciar a substituição do devir pelo ser, pressagiando o Iluminismo, já antecipado por Pierre Bayle (1647-1706), que tentou estabelecer uma moralidade secular, que “pôs a ênfase na necessidade de se valorizar a consciência, o que dava direito ao erro sincero” (Catroga, 2006: 77), passando-se a valorizar a subjectividade da verdade e a depreciar as práticas imorais, ainda que em nome do divino. No pensamento político, também as considerações religiosas desapareceram gradualmente e a ideia de soberania de Estado ganhou terreno.

As revoluções de pensamento e de crescimento vieram de muitas direcções: das guerras religiosas, da revolução comercial e da expansão além-mar — que puseram os europeus em confronto com culturas diferentes —, à explosão científica na época de Galileu e de Newton. Com elas, a Natureza alcançou um novo estatuto, “já não como cenário de peregrinação espiritual do homem, mas mais como campo para o exercício do poder humano” (Baumer, 1977: 80), e esta “nova Natureza” levantou a questão da natureza humana. Entretanto, e segundo este autor, a teologia, outrora “rainha das ciências”, perdeu o seu poder para dominar o pensamento sobre Deus, sobre a Natureza e sobre o Homem, o que pressupõe uma nova concepção do conhecimento, uma nova cosmovisão.

O século XVII foi crucial para o desenvolvimento do pensamento político moderno, no Ocidente. As dimensões política e social passaram a ser consideradas mediante novas formas de pensamento e novas ideias, relacionadas com a concepção do homem e da natureza eclodiram neste século. No plano político, começam a surgir ideias de liberdade como um direito natural — nascem todos livres e iguais por natureza —, a soberania, o Estado secular e o Governo como uma estrutura racional. Também o jusnaturalismo, o individualismo e o liberalismo marcam o seu lugar como doutrinas pelas quais cada um deve ser livre para avaliar as suas próprias ideias, que deverão ser acompanhadas de acções conscientes. Ao nível dos valores, prega-se a exaltação do sucesso individual e reforçam-se as linhas de liberdade e igualdade de direitos. O homem começa a ter mais sentido da sua natureza, como tal, e na relação com os outros cidadãos. Consequentemente, a sociedade sofre transformações e passa a ser considerada como um conjunto de indivíduos, capazes de participar na sua organização, dando-lhe sentido, pois só no confronto é possível abordar a tolerância. O estabelecimento desta semelhança entre os homens e os povos exige um movimento

⁹ Cf. <http://www.arqnet.pt/portal/teoria/inglaterra_sec17b.html> [Consult. em 2 de Fevereiro de 2009].

intelectual de reconhecimento dos elementos culturais como relativos e, historicamente, vividos, o que não se fazia na mentalidade renascentista. Aliás, pode dizer-se, de acordo com José Rodrigues¹⁰, que nos séculos XVI e XVII se acelerou o processo de construção da identidade do Ocidente, a partir do conflito entre conceitos de imenso valor político, filosófico e a prática intolerante diante da disparidade religiosa: “o processo civilizacional do Ocidente será o resultado do abrandar de divergências religiosas. Estas serão concebidas, cada vez mais, como opções secundárias em relação à qualidade primária dos indivíduos: são, antes de tudo, homens e cidadãos.”

¹⁰ José Ricardo Sousa Rodrigues, “Liberdade e tolerância em Nicolau de Cusa — a ideia de sistema através da análise de conceitos”, [em linha], s. d. [Consult. em 2 de Fevereiro de 2009], disponível em [www: <http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VCSA-6WLKUP/1/jose_ricardo_disserta__o.pdf>](http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VCSA-6WLKUP/1/jose_ricardo_disserta__o.pdf).

3. DO ILUMINISMO AO DIREITO HUMANO EFECTIVO

O único meio para devolver a paz aos homens é destruir todos os dogmas que os dividem e restabelecer a verdade que os reúne; é isso efectivamente a paz perpétua. Esta paz não é uma quimera; subsiste em todas as pessoas honestas, desde a China ao Quebeque. Voltaire

O século XVIII, século do Iluminismo, é caracterizado por uma profunda crítica das instituições e princípios até então vigentes: o regime feudal-absolutista, a intolerância religiosa, a supremacia da fé e da tradição sobre a natureza, a razão e o progresso. É um tempo de busca das luzes e da felicidade. Este “tempo iluminado” é o resultado da revolução filosófica, científica e técnica iniciada com o Renascimento, que começa, pragmaticamente, a dar resultados e provoca uma verdadeira transformação das instituições e organizações sociais, que perdura até aos nossos dias.

O Iluminismo foi “o último grande movimento intelectual, a abranger todo o pensamento ocidental” (Franzen, 1996: 360), a possibilitar, pelas palavras de Hazard (*apud* Pereira, 1982: 441), “uma busca de felicidade consciente, alicerçada na crença no progresso, com a pretensão de criar um homem novo através de uma educação racional.” O homem passou a ser concebido como um indivíduo com capacidade de escolha, para “pensar por si mesmo”, com gostos diferentes, divergente nos valores, na educação e na própria vivência cultural. Passa a estar no centro do Universo e esse facto aviva o “direito natural”, ou seja, a igualdade inata entre os homens, dentro dessa diversidade que agora fazia sentido e dela dependia a felicidade individual. É nesta época “iluminada” que os filósofos reforçam esse crescente antropocentrismo, cuja razão principal “era uma cultura secular, atenta à felicidade” (Baumer, 1977: 185). Visto sempre como elemento secundário da Natureza, do cosmos e de Deus, a questão do Homem passa a dar sentido a todas as outras ciências e, finalmente, uma “nova concepção tomou o lugar, não tanto da grandeza do homem, mas da sua capacidade de fazer o que era necessário para tornar o mundo melhor para a raça humana” (*ibidem*) e “o crescimento da consciência do eu, correlato de uma nova experiência do tempo e da certeza de que os homens seriam capazes, cada vez mais, de “fazer” a história” (Fernando Catroga, 2006: 16). Nasce, assim, o liberalismo e as primeiras proclamações de liberdade religiosa.

Com efeito, a humanidade deve muito às Luzes. A abolição dos processos às bruxas e aos hereges, da tortura nos processos judiciais e da discriminação religiosa de seguidores de outras doutrinas na vida pública não foram as únicas conquistas desta época. Lutou-se pelos direitos universais do Homem, que encontraram o seu primeiro fundamento jurídico na Declaração da Independência da América do Norte de 1776 e na célebre Declaração da Assembleia Nacional francesa, de 17 de Agosto de 1789 (Franzen, 1996: 361). Da primeira, destacamos o art.º 16.º que prevê o seguinte: “A religião, as obrigações para com o nosso Criador e a forma de as cumprir, só podem ser prescritas pela razão e pela convicção, não pela força ou pela violência; e, por conseguinte, todos os homens têm igualmente direito ao livre exercício da religião, de

acordo com os ditames da sua consciência; e é dever de todos praticar a benevolência cristã, o amor e a caridade para com os outros.” Enquanto o texto americano tem uma visão mais positiva da religião, conferindo importância à convivência religiosa em sociedade e servindo-se dela para as transformações sociais, a Declaração francesa “respira sobretudo o anti-absolutismo liberal e possui uma perspectiva individualista da religião” (Guerreiro, 2005: 52), uma proclamação absolutamente teórica e “desligada da realidade sua contemporânea” (Adragão, 2002: 72), cuja instigação sustentada por Voltaire, entre outros, dominou os acontecimentos da revolução francesa.

Passamos a transcrever os artigos 10.º e 11.º dessa mesma Declaração que pôs termo ao *Ancien Régime*: “Ninguém pode ser molestado pelas suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que a sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei.” “A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo o cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos dessa liberdade nos termos previstos na lei.” A 27 de Agosto de 1789, os *Direitos do Homem e do Cidadão* foram solenemente elevados à condição de lei estatal: Liberdade, Igualdade, Fraternidade.

No entanto, alguns anos antes do reconhecimento universal destas Declarações, já nascera um movimento que apelava à Igualdade entre os homens. Precisamente o início deste século ficara marcado por essa ordem — a Maçonaria —, cujos membros cultivam princípios como a justiça social, livre pensamento, tolerância, humanidade, liberdade, democracia, igualdade e fraternidade. “O desenvolvimento espiritual do homem com vista à edificação de uma sociedade mais livre, justa e igualitária”¹¹, portanto, “o aperfeiçoamento moral da humanidade” (Carvalho, 1995: 89) é o fim último da maçonaria, que evidencia o papel do carácter humano na construção de uma sociedade renovada. Luís Nandim de Carvalho (1995: 50) vai mais além, quando acrescenta que a essência desta organização “é o entendimento e o aprofundamento da percepção de Deus, a sua relação com o Universo e com os seres humanos.” Só desta forma se alcança o poder. Não um poder temporal, mas sim espiritual que lhes confere um estatuto de ser e “neste sentido os maçons não têm poder, são poder” (Carvalho, 1995: 53).

Das doze regras a cumprir fielmente por todos os maçons, destacamos a sexta, que define a ideia principal da convivência entre os homens: “A Maçonaria impõe a todos os seus membros o respeito das opiniões e crenças de cada um. Ela proíbe-lhes no seu seio toda a discussão ou controvérsia, política ou religiosa. Ela é, ainda, um centro permanente de união fraterna, onde reinam a tolerante e frutuosa harmonia entre os homens, que, sem ela, seriam estranhos uns aos outros.” Todas as verdades se mantêm em aberto, ninguém está absolutamente errado ou correcto. Todos somos partes de um todo em constante mudança e “a verdade” diz Carlyle (*apud* Baumer, 1977, II: 57) “nunca é, está sempre em vias de ser.” Esta é a essência da tolerância. Este é o fundamento do homem moderno.

Uma nova forma de interrogar o homem e uma transformação total do mundo deu origem à Revolução Francesa, considerada “obra necessária e salvadora da mais recta razão,

¹¹ António Arnaut, *Introdução à Maçonaria*, <http://www.maconariaportugal.com/a-maconaria>.

capaz de curar, por si só os males revolucionários” (Pereira, 1982: 468), que contagiou “logo a seguir toda a Europa e acarretou para a Igreja uma grande viragem.” (Franzen, 1996: 362). A própria noção de política altera-se e, embora com algumas alterações, a política moderna dos nossos dias “provém dela em linha recta” (Rémond, 1994: 106). Outrora domínio reservado a um certo número de indivíduos, com a revolução, a política “torna-se a coisa de todos, a coisa pública” (*ibidem*). Alarga-se o domínio de acção política para a esfera social, nomeadamente no que diz respeito à solidariedade, instrução pública e até mesmo ao alcance da felicidade dos cidadãos. Forma-se uma nova sociedade, caracterizada, essencialmente, pela liberdade! Liberdade do indivíduo, liberdade da terra, da iniciativa individual. Vive-se em pleno o liberalismo que reclama e instaura como prática a igualdade civil, “protege e alarga o domínio da liberdade individual” (Baumer, 1977: 258), não só na sociedade francesa, como também na ordem internacional onde “enunciou princípios novos, despertou sentimentos, lançou as sementes de uma transformação profunda” (Rémond, 1994: 121).

Com o liberalismo acontece o importante fenómeno da secularização — como especifica Miguel Baptista Pereira (1982: 443) — “uma nova forma de liberdade e autonomia, que determinará o mundo e o modo de ser no mundo do homem moderno”, que encontrou as suas raízes mais profundas no próprio ser humano e, comumente, consolidou a sua libertação do estado tutelado em que se encontrava. O primeiro não se dissocia do segundo que se traduzem, como já o referimos, numa nova forma de interpretar o mundo, um novo modo de estar na vida e de interrogar a própria natureza humana.

Pierre Bayle (1647-1706) foi um dos pensadores do século XVIII que, como refere Catroga (2006: 87), “desligaram a justificação da tolerância e da sociabilidade dos argumentos teológicos, situando-a no interior da consciência.” Assim, “ficou potenciada a existência de um corte entre a esfera religiosa e a legitimação da ordem social, e postulada uma moral de cariz racional e autónoma de qualquer fundo transcendente.” (*ibidem*). E estes dois campos são mesmo separados, como já o tinha feito Locke (1632-1704), na sua obra *Carta sobre a Tolerância* (2005: 50): “ O Estado e a Igreja existem, pois, sem um laço comum entre si, ou, antes, não deveriam ter qualquer laço comum, se cada qual se ativer estritamente ao seu domínio.” E aprofunda ao referir que “a tolerância é a consequência directa desta separação.” As opções que se tomam no domínio religioso em nada poderão influenciar a vida social. Nem a realidade civil poderá estabelecer regras quanto à religião adoptada pelos cidadãos. O Estado domina as competências organizacionais respeitantes à segurança, à ordem e ao bem comum. Por seu lado, a Igreja trata da salvação das almas — pelo menos nas expectativas escatológicas — e do culto pertencente a cada interpretação religiosa, mas de forma alguma poderá coagir, pela força e violência, os homens a pertencer a uma ou outra crença porque “se a verdade não conquista o entendimento com a sua própria luz, o apoio de uma força exterior de nada lhe serve” (Locke, 2005: 51). Aí, a dimensão pessoal terá de ser respeitada e só concerne à pessoa que a assumiu, tendo toda a liberdade de deixar de comungar desta ou daquela doutrina, conforme a verdade se lhe clarifica ao longo da vida.

A politização do tema da tolerância — a par da laicização cultural do período — cria um movimento intelectual extremamente peculiar à modernidade (e que avança, embora com

interrupções, até ao presente): o outro passa a ser categorizado como um diferente e, com isto, inserido na malha discursiva de uma comunidade política.

É nesta página da história que a tolerância assume um novo sentido. Quando os homens começaram a ver a necessidade de mais igualdade e liberdade, e também, de fraternidade, para corrigir os abusos de uma sociedade não só despótica, mas também individualista e egoísta, desenvolveu-se uma atitude mais positiva para com a comunidade (Baumer, 1977: 264). Mas, para que o homem conseguisse sair desse egoísmo, caminhar no sentido do progresso global e garantir um futuro melhor, precisava — sublinha Chastellux (*apud* Baumer, 1977: 279) — “mais de esquecer do que aprender, de permitir que fossem apagadas, tanto quanto possível, todas as ideias velhas, e de se apressar a construir o edifício da razão sobre as ruínas da opinião.”

A invocação fundadora dos princípios previstos nas Declarações dos Direitos do Homem é “sinal que se estava no fim de uma batalha e no meio de uma ‘guerra’ a favor da tolerância activa, a qual, pelo menos na Europa (e mesmo nos EUA), continua longe do seu desfecho.” (Catroga, 2006: 89).

4. MOVIMENTOS PELOS DIREITOS DE HOJE, TOLERÂNCIA SEMPRE

Nenhum Juízo Final, meus filhos, pode dar-lhes aquele instante que não viveram, aquele objecto que não fruíram, aquele gesto de amor, que fariam amanhã. E, por isso, o mesmo mundo que criamos nos cumpre tê-lo com cuidado, como coisa que não é só nossa, que nos é cedida para a guardarmos respeitosamente em memória do sangue que nos corre nas veias, da nossa carne que foi outra, do amor que outros não amaram porque lho roubaram (Jorge de Sena)

A legitimidade da pena de morte já tinha sido alvo de reflexão no século XVIII. Mas só no século XIX é que se “impôs uma forte corrente abolicionista”, conforme as palavras de Anselmo Borges (2007). “O Estado não tem o poder de tirar a vida. Trata-se de uma pena degradante e desumana”, continua este padre filósofo, que defende, acima de tudo, a liberdade e a dignidade humana.

Embora um longo caminho ainda tivesse de ser percorrido, a pena de morte foi abolida na maior parte da Europa, tendo sido Portugal o país pioneiro desta notável iniciativa de tolerância, que procura o desejo de ser tolerante, “não com os que erram pouco, porque isso é fácil, mas com os que erram muito e irremediavelmente, e que, fazendo bom uso dessa tolerância”¹², surjam grandiosos exemplos para as outras nações. Desabou o poder de alguns sobre outros homens. Curvaram-se senhores e libertaram-se escravos. Passo prodigioso na cristalização dos Direitos Humanos a nível mundial, na descoberta urgente da existência de oprimidos, injustiçados e infelizes, que possibilitou estabelecer a liberdade, a igualdade e a fraternidade, desde há muito em surdina anunciadas.

No século XIX, o problema da escravidão e do tráfico internacionalizou-se. As decisões escravistas eram agora mais difíceis de tomar, uma vez que abrangiam a esfera extremamente delicada da política colonial. Só com o Decreto de 10 de Dezembro de 1836, que visava a proibição do tráfico, tanto ao norte como ao sul do Equador, de forma enérgica e impondo pesadas penalidades aos infractores, é que se tomou consciência de que a abolição era um facto irreversível (Pimentel, 1989: 890). Em Inglaterra, país que deu o primeiro passo para a condenação da escravatura, foi decretada a sua abolição definitiva em 1833. Por seu lado, a primeira iniciativa de Portugal contra o tráfico dos escravos só veio a surgir em pleno ano de 1836 (Capela, 1979: 195), embora pelo Tratado de Aliança e Amizade, assinado com a Inglaterra a 19 de Fevereiro de 1810, tenha sido estabelecido o primeiro compromisso que lançava as bases de uma futura abolição do tráfico de escravos nos territórios portugueses.

No encadeamento dos acontecimentos deste século, “um dos mais complexos e mais ricos que se possa imaginar” (Rémond, 1994: 137), muitos foram aqueles que estruturaram a

¹² Victor Hugo. [Consult. em 29 de Maio de 2009]. Disponível em: <http://www.astormentas.com/victorhugo.htm>.

Europa como a conhecemos hoje, bem como a respectiva organização do sistema social que ainda rege e move as sociedades, ditas modernas. Na segunda metade desta “era das revoluções” (Eric Hobsbawm, 1992), “a Europa desfrutou de uma liberdade de pensamento e de expressão” (Mosse, 1997: 22), oriundas dos ideais das Revoluções Americana e Francesa. Precisamente pelas “sublevações, insurreições e em guerras civis” (Rémond, 1994: 138), é o século mais crítico. E, por essa razão — como sublinha Franklin Baumer (1977: 14) — é “o mais desunido da história europeia.” O desenrolar de movimentos sociais, o crescimento das revoluções democráticas bem como o significado dos movimentos das nacionalidades trouxe mudanças que modificaram o conceito de Direitos Humanos bem como o da própria tolerância. As verdades confrontam-se e os homens sentem a necessidade emergente de se relacionarem, de comunicarem dentro de um mesmo espaço. E esse convívio entre credos diferentes deu vida a uma “tolerância informal, que permitiu mesclas culturais e étnicas ricas de significado humano. Mas isto ocorreu, quase sempre, para além da vontade dos Deuses e dos Césares.” (Catroga, 2006: 73).

Com início em Inglaterra, no final do século XVIII, a Revolução Industrial baseou-se num conjunto de profundas mudanças tecnológicas e organizativas que se repercutiram ao nível produtivo, económico e, conseqüentemente, também social. A este propósito, Eric Hobsbawm (1962: 44) afirma que “foram retiradas as grilhetas ao poder produtivo das sociedades humanas, as quais, a partir de então, se tornaram capazes da rápida, constante e ilimitada multiplicação de homens, mercadorias e serviços.” A era agrícola foi sendo paulatinamente ultrapassada, o trabalho humano suplantado pela maquinaria e nasceu uma nova e conflituosa relação entre o trabalho e o capital. A invenção da máquina a vapor e a sua ulterior aplicação à indústria e aos transportes “desempenhou um papel fundamental na industrialização.” (Rodrigues, 1999: 185). De facto foi esse “escravo mecânico” que provocou a rápida e drástica alteração dos modos de produção, o surgimento de técnicas de organização e racionalização do trabalho e de produção em massa. O velho continente presenciou — como refere René Rémond (1994: 137) — “um amplo desenvolvimento tecnológico e industrial que permitiu a sua evolução económica.”

Desta forma, o continente europeu assumiu-se como o mais poderoso do Mundo até à I Guerra Mundial. A par deste crescimento interno, a Europa alargava o seu território na conquista de terras, pessoas e riquezas, nomeadamente por paragens africanas e pela Ásia, o que mudou efectivamente a fisionomia do Globo. A subjugação destes povos era justificada, como afirmou Wallace (*apud* Baumer, 1977: 112), pelas “superiores qualidades intelectuais e morais, bem como físicas” dos Europeus, que os levaram à ascendência de selvagens, à sua condição actual de cultura e evolução. Seguindo o raciocínio, René Rémond (1994: 273) diz que “é a Europa que cerca o Mundo e o organiza. Todas as correntes das trocas convergem para a Europa. Não há, antes de 1914, relações bilaterais independentes” do continente europeu.

Todavia, todo este desenvolvimento provocou vários tumultos sociais. Eric Hobsbawm (1962: 58) advoga que “a transição para a nova economia criou miséria e descontentamento, ou seja, os ingredientes para a revolução social.” Todas as insurreições visavam a ordem

estabelecida e eram quase todas empreendidas em nome da liberdade, “da democracia política ou social, da independência ou unidade nacionais” (Rémond, 1994: 138). Foi esta situação que uniu “a força do trabalho e a pequena burguesia desapontada prestes a cair no abismo”, conforme as palavras de Hobsbawm (1962: 59) e que deu origem à agitação revolucionária que se fazia sentir. Contudo, não eram movimentos que surgiam à sombra de 1789 e é o conflito entre estas forças de renovação e os poderes instituídos que fazem a história do século XIX.

Devido ao desenvolvimento da urbanização, as formas tradicionais de cultura popular atenuam-se na Europa, a partir da primeira metade do “Século Maravilhoso”, como lhe chamou o cientista Alfred Russel Wallace. O Movimento Romântico, esse “primeiro grande protesto contra o “mundo moderno”, isto é, a civilização científico-racional que assumira grandes proporções no século XVIII” (Baumer, 1977: 23), apelou a uma base ideológica sustentada nas emoções e na imaginação que prevaleciam em detrimento dos “pensamentos da cabeça” (Mosse, 1997: 42), da razão. Dentro da própria Era da razão, o romantismo deu os primeiros passos pelas palavras e convicções de grandes pensadores, como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que acreditavam que o homem — nomeadamente do campo, o homem rural — era naturalmente bom. Apoiada em Mosse (1997: 44), podemos dizer que o camponês encarnava as máximas virtudes numa sociedade cada vez mais industrial e urbana. Para Michelet (*apud* Baumer, 1977: 50), “só o Povo tinha a vitalidade, a sabedoria instintiva, a capacidade de amar, qualidades necessárias para tornar grande a sociedade.” Não obstante, é de salientar que o romantismo mantinha uma estreita relação com o religioso, despertando uma renovação com “a beleza do cristianismo,” cuja manifestação primeira se observava na natureza, “esse organismo vivo, crescente e criativo” (Baumer, 1977: 35). Também a arte era considerada mais “em harmonia com a liberdade do que com a ordem, com a criação espontânea do que com regras e leis fixas.” (Baumer, 1977: 29). Segundo este autor (1977: 31), “os românticos acreditavam viver num mundo que perdera as suas capacidades metafísicas e religiosas e que os homens precisavam de as recuperar.”

Contudo, o ponto mais importante do pensamento romântico recai sobre o facto de que o indivíduo podia desenvolver melhor as suas capacidades na comunidade corporativa e com a ajuda do Estado, que era agora representado como um guia cultural. “O romantismo também poderia servir para um futurismo arrebatador, atirando a razão aos ventos e conjurando toda a espécie de utopias, democráticas e socialistas, bem como nacionalistas.” (Baumer, 1977: 46). A nação era representada como um grande indivíduo, diferente, embora não necessariamente antagónico, das outras nações. Isto é, o individualismo romântico expressava-se, politicamente, sobretudo na ideia de nação. Uma nação, afirma Burke (*apud* Baumer, 1977: 49), é “uma ideia de continuidade, que se expande no tempo, bem como nos números e no espaço.” Esta ideia é outro exemplo da revolta romântica contra as tendências generalizantes e universalizantes do pensamento do século XVIII. Neste sentido, Fernando Catroga indica que a ética de inspiração kantiana foi secundarizada “por uma moral social que o sistema educativo, normatizando e harmonizando valores cívicos (fraternidade, altruísmo, amor à Pátria, à humanidade, ao trabalho, etc.) com a defesa dos direitos individuais, reproduzia e

socializava.” (2006: 245-246).

Com os finais do século XIX, o romantismo adquirirá, cada vez mais, tons sociologistas, ganhando supremacia nos meios intelectuais e políticos, “e cuja consequência maior conduzirá a que os princípios universalistas, inferidos a partir da razão ou da consciência, tenham sido aceleradamente substituídos pela reivindicação de uma moral social tida por científica.” (Catroga, 2006: 246).

O liberalismo — como firmou Eric Hobsbawm (1962: 320) — “uma filosofia minuciosa, lúcida e acutilante”, rigorosamente “racionalista e secular”, inspirou a primeira vaga de movimentações, tratando-se, pelas palavras de René Rémond (1994: 146), “de um fenómeno histórico de grande importância que dá ao século XIX uma parte da sua cor.” Cada indivíduo, na procura da própria felicidade, constituía a sociedade e os grupos políticos ou sociais, mediante as relações estabelecidas com os outros e, desta procura pela verdade, sem sujeição, e do “confronto de pontos de vista, deve libertar-se uma verdade comum” (Baumer, 1977: 147). Desta filosofia do conhecimento prevêem-se efeitos tais como a rejeição dos dogmas impostos pelas Igrejas e a diminuição dos seus privilégios, a afirmação do relativismo da verdade e a tolerância. Esta última começa a adquirir contornos bem diferentes dos que até então regiam os seus significados. Franklin Baumer (1977:147) afirma que o liberalismo propõe, como ideal, a separação dos poderes, como base de uma sociedade esclarecida e moderada, tal como prevê a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no art.º 16.º: “A sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição.”

Neste processo revolucionário, também as mulheres começaram a desempenhar outros papéis sociais. No prolongamento do liberalismo, assiste-se ao nascimento do *feminismo*¹³, “palavra emblemática que designa tantas mudanças estruturais importantes como o aparecimento colectivo da mulher na cena política”, diz Geneviève Fraisse (1991: 9). Esta autora (1991: 44) acrescenta ainda que a Revolução “reconheceu às mulheres uma personalidade civil que o Antigo Regime lhes negava, e elas tornaram-se seres humanos completos, capazes de fruírem e de exercerem os seus direitos. Tornaram-se “indivíduos” e cidadãs, também elas com um papel de decisão na cidade, nomeadamente o direito ao voto. De facto, a exclusão das mulheres vai para lá do não cumprimento dos princípios da Declaração de 1789. É a própria negação da democracia, a obstrução pura e simples do seu funcionamento enquanto fundadora da cidadania activa.

Segundo René Rémond (1994: 162), o liberalismo explica a abertura da época, a fluidez da sociedade e a maior mobilidade proposta aos indivíduos. Todavia, essa mesma sociedade aberta é também uma sociedade desigual “e é da justa posição destas duas características que procede a natureza” do liberalismo “que a democracia vai pôr em causa.” Esta — continua Rémond — vai dedicar-se a “alargar a brecha, a abrir a todos as possibilidades e as oportunidades que as sociedades liberais entreabriram a uma minoria”, residindo aí a principal diferença entre os dois movimentos. A igualdade perante a lei e a lei igual para todos é o

¹³ A palavra feminismo terá sido usada pela primeira vez, em Portugal, num periódico de 1905 (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, Vol. II. Lisboa: Círculo de Leitores, 2003, p. 1717).

fundamento democrático que continua a ser aclamado por todos os que nela se apoiam para defender uma política de vida. A *belle époque* da democracia principia por volta do ano revolucionário de 1848, que — como sublinha August Franzen (1996: 368) — “trouxe com as suas novas constituições uma maior liberdade de movimento e autonomia também para a Igreja Católica”, estendendo-se pelo menos até aos primeiros tempos da primeira Guerra Mundial.

No turbilhão de revoluções, de mudanças e de novas formas de pensar, as ideias e as práticas religiosas, que haviam sofrido um retrocesso na Europa do século XVIII, regressam nas primeiras décadas do século XIX. “A crença nos poderes da razão humana ganha terreno em detrimento da fé” (Berstein e Milza, 1997: 91), a ciência volta a pôr em causa “o ensino tradicional do cristianismo” sobre as origens da espécie humana e “o maquinismo implica a descristianização das massas operárias urbanas.” (*ibidem*). Contudo, no ano de 1848, “realizaram-se grandes missões populares e surgia um novo movimento peregrinatório e devocional. Uma nova vida eclesíastica despontou por todo o lado” (Franzen, 1996: 368) e essa mudança de atitude religiosa assumiu contornos de preocupação altruísta, um sentimento social, “que substituiu o amor-próprio.” (Franklin Baumer, 1977: 74). A própria Igreja, neste século da industrialização e das massas emergentes, avocou a importância de se abrir aos problemas sociais, tentando apoiar as pessoas do ponto de vista caritativo e educacional. Também as Igrejas Protestantes são afectadas “por este despertar religioso” a que se referem Berstein e Milza (1997: 246), que beneficiaram da “ausência de doutrina única, de autoridade central e de hierarquia rigorosa.” No entanto, esta situação de maior abertura provocou inúmeras dissidências, o que abriu caminho à crise religiosa, sobretudo espiritual, que perpassou até aos finais do século.

O homem, até então — como escreve Fernando Catroga (2006: 254) — “um indivíduo-átomo”, passa a desempenhar um outro papel no *laós*, na sociedade. Agora, indivíduo-cidadão, num período de exaltação revolucionária, propício ao aparecimento de novas atitudes religiosas que originaram mudanças políticas e sociais, o homem reclama a igualdade de direitos, inerente à comunidade que acolhe os cidadãos e que objectiva o seu bem-estar, e cuja “unidade fundante é incompatível com todas as discriminações.” (Catroga, 2006: 488). Desta forma, a realidade é criada em função de todos “com uma prática de alteridade, em que o *outro* não seja, tão-só, pretexto narcísico de auto-reconhecimento” (*ibidem*), uma vez que, como defende Auguste Comte (*apud* Baumer, 1977: 74), “o objectivo de todos deveria ser, não só a adoração, mas sim, unirem-se a “este Ser poderoso”, quer dizer, a Humanidade altruísta, assegurando, assim, a felicidade e o progresso na Terra. Neste registo de compreensão e de autêntico reconhecimento desse *eu-outro*, a tolerância começa a querer alcançar um outro nível — embora ainda hoje desconhecido ou ignorado por muitos — de construção de identidade e não numa “relação insulada.” Promover o diálogo é estabelecer as pontes para o surgimento de novas realidades, todas elas envolvidas em verdade e, por essa via, “interrogasse tanto o lugar da natureza no mundo humano como a importância da alteridade no trabalho do pensamento” (Fraisse, 1991: 60).

Perante a moldura social que se pretendia, fundamentada na igualdade, e o derrube de

um sistema capitalista, baseado no egoísmo, a democracia lutou pelo fim das classes e transformou completamente as instituições políticas e a ordem social das sociedades liberais. A ideia democrática, como já o referimos, opõe-se ao liberalismo pela “universalidade e igualdade”, recusando as “distinções, as discriminações e todas as restrições mesmo temporárias”, pelo que reivindica a “abolição do censo e a aplicação imediata do direito de voto para todos.” (René Rémond, 1994: 163) O sufrágio universal é parte integrante do projecto democrático.

No último quartel do século XIX, após o movimento liberal que “desencadeou a evolução política e social da Europa e definiu uma forma de regime e um tipo de sociedade” (Rémond, 1994: 199), e após a ideologia democrática, encontramos-nos na fase em que se afirma o conceito de socialismo, que se identifica com uma análise da esfera social, definindo-se pela tentativa de introduzir uma maior igualdade na sociedade com a esperança de que essa igualdade chegasse a ser realidade ao longo do tempo (Mosse, 1997: 186). Esta nova inspiração ultrapassa a democracia — já defrontada pelo liberalismo — que a acusa, por sua vez, “de não ser suficientemente democrática, que lhe objecta que não basta inscrever na lei o sufrágio universal e o direito universal. O socialismo propugna uma igualdade efectiva” (Rémond, 1994: 191), já prevista na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. De acordo com August Baumer (1977: 88), “o verdadeiro socialista ensinava uma ética sem classes cujos valores dariam expressão às necessidades, não só de uma classe, mas de toda a comunidade”, cuja finalidade última seria “a crença em que o homem é naturalmente um ser comunal e que vive naturalmente” com os demais ajudando-se mutuamente (Hobsbawm, 1962: 330). Assim, tendo em vista uma acção de transformação, o socialismo, como doutrina da vida política e social, cria escolas, organizações e partidos, a fim de absorver as preocupações dos trabalhadores mais pobres e de lhes proporcionar uma efectiva igualdade.

O nascimento dessa nova classe social — o operariado ou proletariado urbano — “que se compõe sobretudo de pessoas do campo e que se fixam nas cidades, para encontrarem trabalho e melhores condições de vida” (Rémond, 1994: 166) é uma das consequências da revolução técnica e da ascensão da burguesia industrial. A sociedade industrial agrava a oposição entre a cidade e o campo, seguindo-se um “esvaziamento cultural” — como referem Serge Bernstein e Pierre Milza (1997: 66) — “complemento da miséria proletária”. A composição da sociedade altera-se e a diversidade social que se revela nos finais do século XIX é um traço geral das nossas sociedades, nas quais, uma das principais características é a “coexistência de grupos fortes e indivíduos livres.” (Walzer, 1997: 114). Neste horizonte — assim sublinha Fernando Catroga (2006: 488) — “a abertura ao outro não pode ser encarada como um mero acto de tolerância outorgada”, porque a identidade só se constrói frente à diferença que reside em cada um de nós.

5. ENTRE GUERRAS E A PAZ

Sonho
com um mundo onde o homem
não mais despreza o homem,
onde o amor reina sobre a terra,
onde a paz enfeita os seus caminhos.
Sonho com um mundo onde todos
se deixem conduzir pelos amados caminhos da liberdade,
onde a inveja não mais rói,
onde a cupidez não mais ensombra os nossos dias.
Sonho com um mundo onde Brancos e Negros
seja qual for a raça,
partilhem os benefícios da terra,
onde todo o homem seja livre,
onde a miséria envergonhada inclinará a cabeça,
e a alegria, como uma pedra preciosa,
realizará os votos da humanidade.
É este o mundo com que sonho.
 Langston Hughes

Se o século XIX primou pelas revoluções, pelos movimentos sociais e políticos, se foi um período que abalou as estruturas mundiais e demarcou passos nos Direitos Humanos, o século XX não lhe vai ficar atrás em nenhum destes pontos. Podemos mesmo afirmar que é uma era que “marcou uma revolução incomparável no pensamento europeu” (Franklin Baumer, vol. II, 1977: 167). Mas os níveis de violência e de intolerância atingiram, no século XX, o paroxismo. Bastará recordar a demência das duas Guerras Mundiais, o terrorismo hitleriano e estalinista, Auschwitz, o Gulag, os extermínios, os genocídios...

O novo ciclo do século XX inicia-se no ano de 1914, com a Grande Guerra, como os Europeus sempre lhe chamaram, que transformou os países que nela participaram. “Alterou os regimes” — diz René Rémond (1994: 282) a este propósito —, “desordenou as economias, transtornou as sociedades, mudou por completo as relações internacionais, modificou o sistema de forças políticas; teve consequências nos espíritos e repercussões na história das ideias.”

Este acontecimento, “última consagração do século XIX”, como lhe chama Marc Nouschi (1995: 49), que fez tremer os alicerces da vida europeia, resultou da confluência de vários factores que fomentavam o imperialismo económico e, podemos mesmo dizer, que exprime os contenciosos acumulados ao longo das décadas passadas (ibidem), agravados com as paixões exacerbadas do movimento das nacionalidades, que ressurgiu no princípio do século e domina o ambiente político que se vive até ao ano de 1914. (René Rémond, 1994: 286).

Para lá da profunda alteração do mapa europeu, o homem tornou-se problemático, “mais problemático para si próprio do que alguma vez o fora, em toda a história” — evidencia o filósofo alemão Max Scheler (*Apud* Baumer, Vol. II 1977:183), enfrentando, agora, o mistério do universo. Todavia, E. M. Foster, romancista inglês, disse precisamente o contrário: “o

Homem está a começar a compreender-se melhor e a explorar as suas próprias contradições” (1951: 274-275). A diferença entre os dois é mais aparente do que real. Não obstante, Scheler representa com mais verdade o homem no pensamento do século XX, como sendo o resultado de diversos factores e não um ser estático, cuja natureza varia de acordo com a educação, que, por sua vez, varia de acordo com o tempo, lugar e cultura. Difícil de compreender ou decifrar, a natureza tornou-se longínqua (Franklin Baumer, vol.II, 1977: 175) e “a ciência tornou-se mais que um mero método de explorar e manipular a natureza”, explica J. Roberts (1997, I: 127). Era agora um mito. No mundo ocidental, após 1914, as mentalidades estavam a mudar à velocidade da vulgarização dos aviões ou dos automóveis movidos a gasolina, que enchiam as ruas das cidades, e de muitas outras maravilhas técnicas, que surgiram no dealbar do século XX (*ibidem*).

No que concerne à condição eclesíastica, na Alemanha, o pós-guerra deu início à chamada “época da Igreja”, como refere August Franzen (1996: 390). Foram redescobertos os fundamentos da cristandade, fomentados pela “experiência de camaradagem durante a guerra e os ideais comunitários do movimento juvenil alemão.” (*idem*: 392). Nesta linha de pensamento, René Rémond (1994: 303) advoga que enquanto para alguns a provação despertara o sentimento religioso ou a inquietação metafísica sobre o sentido do destino humano, para outros foi o afastamento dos caminhos da fé e, pela primeira vez, “as questões teológicas começavam a parecer não só controversas mas também sem sentido” (Franklin Baumer, vol.II, 1977: 175), prognosticando o desfecho de uma “civilização cujos dirigentes, na sua maioria, não alimentavam senão em vestígio de crenças religiosas preponderantes ou ideias transcendentais.” (Roberts, 1997: 127). Por um lado, a cultura europeia estava num processo de secularização ao ponto de ignorar, ou lamentar, as contendas religiosas. Por outro, a Teologia estava a ser alvo de um renovamento, empenhada num vivo debate sobre a forma como os homens falariam de Deus na nova era. Do mesmo modo, os sociólogos lutavam com uma nova ciência política e social, desprovida de valores, enquanto novos mitos sociais chocantes provocavam a desordem em todo o mundo que enfraquecia face a um materialismo inconsciente.

Contudo, a aspiração à paz era o desejo fundamental da Europa do pós-guerra. Na demanda da construção da concórdia, inicia-se em Janeiro de 1919, a Conferência de Paz, com a representação de vinte e sete países. Porém, a negociação não encontra a eficácia e a rapidez pretendida, pelo elevado número de países participantes e, por isso, é constituído o Conselho dos Dez. Acima deste, é formado pelos vencedores (Estados Unidos, Japão, França e Grã-Bretanha), o Conselho dos Quatro, “que tomou as decisões capitais e arbitrou os diferendos entre pretensões rivais.” (Rémond, 1994: 295). A principal preocupação da Conferência de Paz era o acordo com a Alemanha que se concretizou no Tratado de Versalhes, “demasiadamente punitivo” por responsabilizar directamente os Alemães pelo início da guerra e, por isso, gerador de ressentimentos (Roberts, 1997: 237), seguido por outros que consagram, principalmente, a emancipação das nacionalidades. A vitória dos Aliados foi também a vitória (frágil) da democracia sobre o Antigo Regime e os regimes autoritários, assinalando, do mesmo modo, o fim do liberalismo. Na verdade, a democratização prolonga-se

para além das formas políticas e instala-se na organização social, bem como nas próprias relações internacionais. A Sociedade das Nações, que só contou com a participação da Alemanha algum tempo depois, apelidada por J. Roberts (1997, I: 239) de “grande ideia criativa” ou, descrita por René Rémond (1994: 298) como “a universalização do regime parlamentar e o triunfo definitivo do direito sobre a força”, garante certos direitos a grupos religiosos, culturais e étnicos. Discussão pública, deliberação parlamentar, solução das questões através da maioria dos sufrágios são alguns princípios e práticas que se generalizaram no interior dos Estados. A tolerância assumia um novo significado, também fruto da relatividade que se vivia.

Nada era substancial. Nem a paz, nem os acordos assinados entre os diferentes países, nem o respeito pela solidificação dos direitos humanos permitiam que se respirasse a tão esperada estabilidade social. A perda das certezas e a sensação de que os homens tinham pouco chão firme para pisar intensificou-se com os ensinamentos de Sigmund Freud (1856-1939) que, no início do século, estabeleceu uma linguagem com a qual explorou o comportamento humano e promoveu a convicção de que era no estudo de alguns dos aspectos mais descurados desse comportamento que residia a chave de boa parte do estado em que se encontrava a sociedade ocidental. (Roberts, 1997, I: 274). Freud, conforme as palavras de Franklin Baumer (1977, II: 192), considerava-se um realista que destruía as ilusões do homem em relação a si próprio que, na verdade, não era dono da sua casa, que o ego (razão) não dirigia a vontade e todo o trabalho do espírito. Tais ideias punham em causa a noção de indivíduo racional, remetida como pedra basilar da civilização ocidental.

Todavia, a marcha da humanidade segue para a construção de uma sociedade mais humana, mais livre e mais justa, ainda que as expectativas criadas fossem excessivas relativamente ao ambiente utópico de paz, no qual a Europa descobre a sua fragilidade. Perante esta instabilidade, a agitação rural constituía mais um factor de perturbação e de intranquilidade, passível de ser aproveitado por revolucionários de vários tipos, principalmente com o aparecimento do comunismo que alegava a falta de compromisso socialista na defesa dos interesses dos trabalhadores. (Roberts, 1997, I: 248). Assim, na década de 1920, surge uma nova ideologia — o fascismo —, que pretendia “destruir como construir uma sociedade ideal” (Marc Nouschi, 1995: 130), nascida do trauma da guerra, do descontentamento e desilusão, face aos governos institucionais e liberais da Europa. Henri Michel (1977: 13-14) é claro: “O que o fascismo rejeita *a priori* e totalmente é a sociedade liberal do século XIX, inspirada pela ‘filosofia das luzes’, transposta politicamente na Revolução Francesa. O fascismo não crê que os homens sejam iguais, nem que o homem seja naturalmente bom”. Como este historiador francês sublinha, esta atitude é geradora de outras rejeições, nomeadamente da liberdade, da dignidade da pessoa humana, “porque o indivíduo não tem nenhum direito; apenas existe pela comunidade nacional na qual se integra; precisa de ser enquadrado e comandado” (*ibidem*). Assim, o fascismo rejeita antes de mais, a razão, o indivíduo e a sociedade liberal. Daí a rejeição de Descartes, de Kant, de Rousseau.

Por outro lado, a democracia, que passara a ser sustentada pelas massas, evidencia diversos sinais de fraqueza e por toda a parte prevalece o sentimento de que esta corrente

política já não está adaptada à realidade, uma sensação sociopolítica de vazio, facilitando a propagação e instalação da vaga autoritária que atravessou o continente. O fascismo torna-se uma componente fundamental do quadro do sistema de forças da Europa, cujos valores e princípios são opostos aos da democracia. Esta, que valoriza a preservação dos direitos dos indivíduos, encontra oposição directa no anti-individualismo fascista e na exaltação dos interesses do grupo, da comunidade nacional. Não obstante, a mobilização de todo o potencial de apoio contra o campo alemão foi um apelo à união de todas as forças políticas que tinham um interesse comum em resistir ao avanço do Eixo. (Eric Hobsbawm, 1996: 150).

No final dos anos 20, o optimismo restituiu a esperança e os europeus acreditam que a crise foi superada. A economia estava restabelecida, o exército modernizado e a oposição amordaçada, iniciando-se a chamada “era da prosperidade”. A paz parecia consolidada e as conferências internacionais assinalam este tempo de “desanuviamento”, que acalenta as esperanças dos povos. Mas, em plena prosperidade, estala a depressão económica, que “teve uma dimensão mundial sem precedentes e foi mais grave que qualquer outra crise anterior.” (Roberts, 1997: 289).

O racismo nazi provocou imediatamente o êxodo em massa de intelectuais judeus e esquerdistas, que se espalharam pelo que restava de um mundo tolerante. A liberdade intelectual foi hostilizada pelo nazismo que expurgou, quase imediatamente, as universidades alemãs talvez de um terço dos seus professores. Os ataques à cultura modernista, a queima pública de livros “judeus” e outros indesejáveis, começaram praticamente com a entrada de Hitler para o Governo. A própria Alemanha parecia, ao observador não político, um país estável, até mesmo economicamente florescente, com um governador popular (Hobsbawm, 1996: 153).

As disputas dos anos 30, quer travadas dentro de Estados quer entre eles, eram portanto transnacionais. Mas, foi como resultado imediato dos traumas provocados pelos regimes totalitários dos anos 30 e 40 e pela Segunda Guerra Mundial que a protecção dos direitos do homem pelo Direito Internacional foi assumida como princípio fundamental por parte da Organização das Nações Unidas. No fim, o fascismo não tinha mobilizado nada além dos seus países originais, exceptuando um punhado de minorias ideológicas da direita radical, a maioria das quais teria sido marginalizada nos seus próprios países, uns poucos grupos nacionalistas que esperavam atingir os seus objectivos com uma aliança germânica, e um monte de refugos do fluir e refluir da guerra e da conquista, recrutados para a bárbara soldadesca auxiliar da ocupação nazi. O fascismo dissolveu-se, como um torrão de terra lançado a um rio, e praticamente desapareceu do cenário político. (Hobsbawm, 1996: 177). O fascismo desapareceu com a crise mundial que lhe permitira surgir e em 1945 a guerra estava terminada na Europa.

6. TOLERÂNCIA: SENTIDOS E PRÁTICAS

A essa diferença reconhecida e aceite, é preciso agora conce-der direitos. Efectivamente, não basta enveredar pela não-violência para regular os conflitos reais, não basta colocar entre parênteses aquilo que separa para que o Estado justo nasça; há que reconhecer ao outro, não só as mesmas obrigações, mas também os mesmos direitos que reconhecemos a nós mesmos. A tolerância não passará de um engano se reconhecer o homem abstracto, mas não o cidadão vivo. Comenius

A par da realidade de uma sociedade em crise axiológica, que, cada vez mais, se vai configurando como um sistema plural, em todos os domínios, deparamo-nos facilmente com situações preocupantes de xenofobia ou de recusa das diferenças culturais e, também, o desenvolvimento de nacionalismos essencialistas, que não concebem a existência de outras culturas ou etnias, no seio da comunidade “nacional”. Poderemos mesmo dizer que o confronto entre os seres humanos, “um afã incontornável marcado pelas atitudes de conhecer e valorizar com vista a realizar um determinado programa de existência, projecto vital que traduz a sua pessoal vocação na inexorável encruzilhada das circunstâncias” (Araújo, 1995: 349) constitui, provavelmente, um componente imprescindível da história global e individual. Desta forma, perante o quadro social contextualizado, agora, na coexistência entre variadíssimas realidades pessoais, que se fundem na condição humana de todos os membros do aglomerado universal, a tolerância assume novos contornos. Se era o “sofrimento” de uma das partes envolvidas nesse sistema social ou qualquer estrutura nele inserido, hoje vivemos, ou deveríamos viver, a tolerância como uma “reconfiguração dos sujeitos dessa mesma tolerância na paixão conflitual... e nessa reconfiguração, que é também reconfiguração do outro, construir infundavelmente – porque é essa a natureza do conflito – a tolerância.” (Justo, 1999: 16).¹⁴

Desta forma, ser tolerante é viver as nossas convicções, crenças e paixões sem que anulemos o outro, e também não passará por esquecermos, omitirmos ou abandonarmos esse “ardor” humano que preenche o nosso caminho de objectivos e metas a alcançar, em detrimento dos caminhos que cruzamos. “A tolerância surge como um dever ser” (idem: 15), uma verdadeira e crucial articulação entre vários sujeitos inerentemente diferentes. E é essa diferença que torna a tolerância necessária que, por sua vez, torna a diferença possível (Walzer, 1997: XII). Note-se que, esta atitude fica nos antípodas do fascismo e outros totalitarismos, que proclamam a “virtude da violência”, segundo os quais, “o grupo tem o direito de punir aqueles que recusam agregar-se-lhe; a justiça não tem como objecto defender o indivíduo, mas sim velar pela integridade do grupo, aplicando sanções àqueles que a prejudicam” (Michel, 1977: 14)

¹⁴ Introdução por José M. Justo a Voltaire (1999). *Tratado sobre a tolerância*. Lisboa: Antígona.

As origens do vocábulo tolerância, como vimos, remontam aos séculos XVI e XVII, especificamente na esfera religiosa, em que a diferença era aceite resignadamente para que a paz fosse mantida. Todavia, já segundo São Tomás de Aquino, as origens da tolerância deverão ser procuradas na imoralidade e no erro. Neste sentido, João Maria André (1999: 125) faz alusão à raiz indo-europeia de tolerância que deu origem aos verbos latinos *tollere* e *tolerare*. “Se o primeiro termo” — refere este autor — “significa coisas tão diversas como levantar, educar, levar ou também destruir, o segundo significa suportar, manter aliviar e até mesmo viver”. E sob a alçada da origem latina assim permaneceu como sofrer, suportar pacientemente, sustentar ou aguentar. Mas serão ainda representativos do respeito pela liberdade do outro? Tolerar por caridade significa caminharmos no sentido do diálogo, da paz, do ecumenismo e no real reconhecimento da diferença? A este propósito, já no século XVIII, Mirabeau (*Apud* André, 1999: 124) manifestou-se contra estas formas de tolerância ao afirmar que “a existência da autoridade que tem o poder de tolerar atenta contra a liberdade de pensar, pelo facto de que tolera e, assim, poderia não tolerar” e deixa de fazer sentido entre seres que deverão considerar-se como iguais.

Ainda relativamente aos primórdios dos significados de tolerância, verificamos que, no *Dicionário em oito línguas*, de António Calepino (1502), segundo Diogo Aurélio (1997: 23), além de *sofrer* ou *suportar pacientemente*, tolerância também significava *sustentar*, no sentido de alimentar alguém, ou *aguentar*, no caso dos navios que podem carregar 300 toneladas. No *Vocabulário Português e Latino* (1721), Rafael Bluteau (*Apud* Diogo Aurélio, 1997:23) diz que “a tolerância é comumente o mesmo que paciência” e que “segundo os juristas, é uma certa permissão de cousas não lícitas, sem castigo de quem as comete, porém sem concessão nem dispensa para elas; e assim em muitas partes são toleradas as mulheres Damas, ainda que seja ilícita a arte meretrícia.” Acrescenta ainda que a tolerância é “tácita e muda, mas gloriosa vitória da parte inferior da alma, chamada irascível.” Assim, os significados variam entre “paciência, dissimulação, sofrimento” bem como “vigor de ânimo para sofrer coisas difíceis e duras.” O certo é que a identificação da tolerância desde sempre esteve associada “à permissão de coisas não lícitas.” No entanto, para lá dessa “tendência a admitir modos de pensar, de agir e de sentir que diferem dos de um indivíduo ou de grupos determinados, políticos ou religiosos”, surge em 1974, no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda (*idem*:25), uma visão científica que dá uma outra perspectiva da tolerância que permanece no ponto de vista contemporâneo e que a situa numa “diferença máxima admitida entre um valor especificado e o obtido; margem especificada como admissível para o erro em uma medida ou para discrepância em relação a um padrão.”

Ao longo dos tempos, foram sendo dadas inúmeras respostas à questão da tolerância, das quais, a maior parte, concorda que “is a philosophically elusive concept” (David Heyd, 1996: 3). A dificuldade de definir este conceito prende-se, segundo o mesmo autor (*ibidem*), com todo o processo decorrente entre a intolerância face ao imoral, característica do absolutismo, e a necessidade de aceitação daquele que é moralmente diferente, reclamada pelo pluralismo crescente nas sociedades coevas, já que para nós, hoje — reflecte Patrick Thierry (2003: 8) —, “tolerância significa atenção ao outro, consciência da diferença.” Voltaire

(1694-1778), ao responder à pergunta — O que é a tolerância? —, afirma que é o apanágio da humanidade. Nós somos todos feitos de fraquezas e erros; a primeira lei da natureza é perdoarmos reciprocamente as nossas loucuras. Qualquer forma de coacção é violência para o autor do *Tratado sobre a Tolerância*, pelo que nenhum homem deverá ser coagido a pensar de determinada forma. Cada um deve ter liberdade para pensar e professar a religião escolhida sem que, por isso, mereça ser castigado. A tolerância é elemento essencial da verdadeira natureza humana, cujo cerne reside na liberdade. Poderemos afirmar, em conformidade com as palavras de Diogo Pires Aurélio (1997: 31), que negar a alguém o direito de pensar livremente e de agir em conformidade com os seus próprios critérios seria recusar-lhe a autenticidade da sua natureza e a integração no seio da humanidade que, como pessoa livre, tem direito. A tolerância é, antes de mais, ditada pela condição do homem enquanto homem.

Thomas Hobbes (1588-1679), no elogio ao Leviatã, defendia que os homens deveriam renunciar à lei natural e submeter-se à definição de verdade proclamada pelo Soberano. Só esse modo de vida lhes é permitido, desaparecendo a violência entre os homens com filosofias diferentes, havendo lugar só para a violência exercida a bem de todos pelo Soberano, a fim de garantir a paz. Assim, a política definiria a religião do povo e todo o modo de vida e de pensamento a adoptar pelo mesmo. Desta forma, a sociedade tornar-se-ia homogénea e controlada. Nada havia a tolerar, pois todos eram forçados a ser iguais, no quadro dos fins do Estado. Por sua vez, em prol do modelo centrado no reconhecimento da igualdade de direitos no plano individual, Bento de Espinosa (1632-1677) tomava a defesa, sobretudo, segundo as palavras de Franklin Baumer (1977: 132), da tolerância — ou mais propriamente da liberdade de pensamento e de palavra — e alertou para as implicações nefastas da interferência do Estado na definição da Verdade e do Bem. O Soberano ou o Estado não podem definir um credo como estando acima de todas as igrejas e crenças. Desta forma, irá provocar a controvérsia entre quem “está” com ele e quem assume como verdade uma outra opinião ou religião. A função do Estado ou do Soberano deverá ser criar e defender a liberdade individual, embora, sublinha Pierre Bayle (1647-1706), seja “o único capaz de aplicar a tolerância e de impedir materialmente que os desejos de perseguição se traduzam em acções” (*Apud* Patrick Thierry, 2003:78), porque a tolerância é permissiva no campo das opiniões, mas não no campo do comportamento. O autor de *Compelle Intrare* (1686-1687) leva a questão da tolerância tão longe quanto pode, denunciando intensamente “a intolerância dos católicos e protestantes, reclamando a liberdade de culto para os unitários, judeus e muçulmanos, excluindo apenas os ateus” que, pela sua descrença na providência divina, ameaçavam as leis do Estado (Baumer, 1977: 133). Tal como Espinosa, centrado na epistemologia e na psicologia individual, Locke (1632-1704) advoga a separação de poderes, alegando que se “isso não for feito, não se poderá acabar com os conflitos entre aqueles que veneram do fundo do coração e aqueles que fingem venerar, quer a salvação das almas, quer o bem do Estado” (John Locke, ed. 2005: 45). E vai mais além quando diz que a tolerância “para com aqueles que têm opiniões religiosas diversas está tão conforme o Evangelho e com a razão, que parece monstruoso que haja homens a ver mal, com uma tão clara luz.” (*ibidem*). Todavia, não aconselha uma liberdade absoluta na religião visto que exclui do seu conceito de tolerância os católicos e os ateus. Os

primeiros por terem “as chaves da sua consciência agarradas à cintura do papa” e os outros por não respeitarem a providência divina e os compromissos ou juramentos realizados, que constituindo o elo social em si mesmo, supõem penas ou recompensas num outro mundo. (Patrick Thierry, 2003: 40-42).

A partir de meados do século XVIII, ao identificá-la com a igualdade, começa-se a entender por “tolerância” um desvio à etimologia até aí estabelecida, visto promover o direito a ser tolerado ao estatuto de um direito natural e, nessa medida, anular a assimetria entre o tolerante e o tolerado que estava implícita na significação original (Diogo Aurélio, 1997: 26). De facto, ao longo desse período, despontam os direitos dos cidadãos como algo tendencialmente reconhecido e muitas discussões se prenderam com a questão da tolerância, tendo sido incitadoras da defesa acérrima dos direitos humanos e da crescente liberdade individual. O homem valoriza-se enquanto indivíduo pensante e conseqüente dessa reflexão. Há uma consciência de si mesmo que também o sensibiliza para a convivência com os outros e para a sua valorização. Os filósofos redobram lutas que só a hermenêutica permite digladiar quando é da própria liberdade de que se trata. E cada homem escolhe o seu caminho no interior das palavras e das ideias relançadas, uma e outra vez, por aqueles que as conhecem. Mas ainda há um longo caminho a percorrer, principalmente quando o tema da tolerância ainda era motivo de “perseguição e aniquilamento, pois ameaça o corpo social como um todo”¹⁵.

De António Moraes e Silva, no *Dicionário da Língua Portuguesa* (1789), chega-nos a clássica definição passiva de tolerância reconhecendo-a com o “levar com paciência” ou ainda, o “permitir tacitamente, dissimular com a coisa digna de castigo” (*Apud* Diogo Aurélio, 1997: 24). Só no ano de 1891, na oitava edição deste dicionário, é que surgem algumas modificações pertinentes, embora a base da significação se mantenha inalterável. Desta forma, aparece-nos o vocábulo indulgência cujo significado nos é dado sendo que “a indulgência, suportando e desculpando, perdoa” ao passo que “a tolerância supõe um mal que se sofre mas que não se desculpa nem consente”, ou melhor “tolerância é um sofrimento quase forçado; as circunstâncias o aconselham e talvez o prescrevam”, enquanto a indulgência “supõe uma alma boa, compassiva, propensa a desculpar e a perdoar.” (*ibidem*). Nesta edição sobrevém uma novidade na definição deste conceito, ficando decomposto em tolerância política e religiosa. Opera-se a secularização do conceito de tolerância, assistindo-se ao alargamento do âmbito da liberdade de consciência para lá da esfera religiosa. (João Maria André, 1999: 127). No campo da política podemos ler que tolerância é “princípio da escola liberal, que reconhece em todo o indivíduo o direito absoluto de seguir e sustentar livremente falando, ou escrevendo, as doutrinas de que é partidário, embora em completa oposição às ideias predominantes, representadas no poder.” Por tolerância religiosa compreende-se como “condescendência em permitir a prática de todos os cultos, assegurando a cada indivíduo a liberdade de seguir a religião que professa.”

John Stuart Mill (1806-1873), filósofo, economista inglês e um dos pensadores liberais

¹⁵ José Ricardo Sousa Rodrigues (2005). *Liberdade e Tolerância em Nicolau de Cusa. A idéia de sistema através da análise de conceitos* [em linha], Belo Horizonte [Consult. em 17 de Abril de 2009]. Disponível em [www: <http://dSPACE.lcc.ufmg.br/dSPACE/bitstream/1843/VCSA-6WLKUP/1/jose_ricardo_disserta_o.pdf>](http://dSPACE.lcc.ufmg.br/dSPACE/bitstream/1843/VCSA-6WLKUP/1/jose_ricardo_disserta_o.pdf).

mais influentes do século XIX, firmou o princípio do bem-estar máximo, segundo o qual devemos “agir sempre de forma a produzir a maior quantidade de bem-estar”. Neste sentido, Patrick Thierry (2003: 85) afirma que “o ponto de vista já não é particular, mas é, contudo, a partir do comportamento individual que podemos distribuir as nossas acções” e, por conseguinte, define-se como uma moral eudemonista, que insiste no facto de que devemos considerar o bem-estar, a felicidade de todos e não o bem-estar, a felicidade de uma única pessoa. Para o autor do ensaio sobre a liberdade *On Liberty* (1859), segundo as palavras de José Ferrater Mora (1984: 3267-3268), a tolerância “é a liberdade do indivíduo frente a coacções”, destruindo-se “todas as opiniões falsas e assim instaurar-se o ideal da justiça universal”, porque “a sociedade oscila sempre entre o despotismo e a anarquia e só a tolerância pode representar o ponto central” de convivência entre os homens fazendo com que o equilíbrio na diferença deixe de ser mera ilusão. Só deste modo, salienta Pierre-Joseph Proudhon (1787-1874), se alcançará uma “tolerância completa”.

A definição de Cândido de Figueiredo (1899) prende-se ainda com a versão tradicional de “indulgência” e de “consentir tacitamente”, acrescentando, no entanto, duas inovações: “a palavra *tolerantismo*, como sistema dos que entendem que se devem tolerar num Estado todas as religiões”; e a palavra *tolerada* escolhida para sinónimo de “prostituta que tem o nome inscrito nos registos administrativos e está sujeita à inspecção e regulamentação policial.” (*Apud* Diogo Aurélio, 1997: 24). É sabido, mais, é unânime nas atitudes humanas, “tolerar” no sentido de aceitar sem converter, esta prática ancestral de conquistar a vida. São realmente “toleradas”, sem pensarmos que os que as pretendem o deveriam não ser¹⁶.

Na lista dos variadíssimos autores do século XIX, que se debruçaram sobre o paradoxo da tolerância e da intolerância, destaco François Guizot (1787-1874), historiador e estadista francês, cujas obras contêm as primeiras tentativas de explicar a história do ponto de vista da luta de classes e ainda Jaime Balmes (1810-1848) filósofo e jornalista espanhol. Segundo Guizot¹⁷, “a tolerância foi um dos motores da civilização europeia. Ao possibilitar a coexistência de princípios diversos, conseguiu um equilíbrio dinâmico que impulsionou o progresso e evitou a estagnação, a qual é própria das sociedades regidas por um princípio absoluto.” Por sua vez, Balmes salva o conceito de tolerância como “uma ideia sempre acompanhada do mal: toleram-se maus costumes porque não há um remédio adequado contra eles. A verdade não necessita de ser tolerada, mas sim o erro.” Este princípio pressupõe a existência de uma verdade absoluta, propriedade de um grupo social. Quando assim não suceder a tolerância poder-se-á admitir como possibilidade de expressão de várias opiniões, as quais poderão ser verdadeiras. Desta forma, face ao “erro” não poderá haver tolerância, mesmo que esse “erro” seja expressão de uma verdade outra. Acrescenta, ainda, que a

¹⁶ Sabemos ser um caso sociológico bastante complexo e desviante do nosso tema original, mas são cidadãos como quaisquer outras que se “respeitem” pela virtuosidade e desempenho socioprofissional. Pelo que, o Estado deveria ser o primeiro a facultar as condições necessárias e considerá-la não só como um assunto de saúde pública, mas como uma questão de igualdade de direitos. É como temos vindo a referir, tolerar sem reconhecer o outro como real e como igual em direitos e liberdade, não é tolerar é, sim, passar-lhe ao lado, esquecer-lo e achar que é um infeliz sem rumo. É altura de prosperarmos em direcção a um futuro que seja veículo de todos e não só de alguns membros da humanidade.

¹⁷ François Guizot (1828). *História da civilização na Europa*. Cf. José Ferrater Mora, *op. cit.*, p.3268.

tolerância universal torna-se impossível porque supõe a inexistência da verdade ou a equiparação de todas as opiniões a verdades. No entanto, com a existência da verdade, aquando da manifestação de diversas opiniões, há que reconhecer que uma delas poderá ser verdadeira e as outras falsas, o que nada mais se distancia da acepção actual de tolerância, que se apresenta precisamente como o admitir da existência de várias verdades, sob diferentes prismas e na capacidade que a alma tem, no processo de conhecimento e numa perspectiva aristotélico-tomista, de se assimilar, pela sua potência infinita, às coisas conhecidas sem perder a sua identidade. (Miguel Pereira, 1967:8-10). Neste contexto, a tolerância significa, elucida H. Giannini (*Apud* João Maria André, 1999: 129), a capacidade de hospedarmos em nós o estrangeiro, através de uma dupla assimilação activa, que implica sempre uma certa reorganização sistémica interna, mas, precisamente por isso, ao ser assimilado, o que assim deixa de ser estrangeiro é também transformado nesse processo de assimilação, assimilando-se reciprocamente ao sistema que o acolhe. E é aí, na intersecção do subjectivo e do objectivo, conforme Guy Saupin (1998: 16), que se situa o paradoxo da tolerância: “Não posso deixar-me levar pela minha verdade. A minha consciência não vive em meu poder porque é determinada por aquilo que vê e só pode obedecer face à realidade que conhece.” Desta forma, poderá alegar-se que a razão tolerante implica a desvinculação da ideia de verdade e a renúncia não só às nossas certezas, mas principalmente a nossa convicção de que podemos estar na verdade ou chegar à verdade. (André, 1999: 130). Por conseguinte, refere Diogo Pires Aurélio (1997: 89) “a verdadeira razão revela-se uma espécie de *douta ignorância*, um saber-se que nada se sabe em definitivo, comprometendo assim qualquer pretensão a possuir-se uma verdade de tal modo indiscutível que pudesse ser imposta.”

Paul Ricouer (1913-2005), um dos grandes pensadores e filósofos franceses do período pós-guerra, assinala duas definições para o conceito de tolerância: 1. “Acção de tolerar alguma coisa, de não interditar ou exigir ainda que o pudéssemos fazer, liberdade que resulta desta abstenção”; 2. “Atitude que consiste em admitir no outro uma forma de pensar e de agir diferente da sua” (*Apud* Thierry, 2003: 8). Na primeira, seria abstermo-nos das nossas responsabilidades como cidadãos; a segunda significação passaria por admitirmos a presença da alteridade no outro sem que, por isso, se modifique a visão inicial sobre a verdade. Este admitir facilmente converter-se-ia em poder não admitir, ou, em poder não tolerar. São dois princípios bastante frágeis que comprometem sempre a diferença que reside no outro ao nosso estado de espírito ou à verdade que hoje assumimos. A liberdade de expressão seria aceite em conformidade com as alterações pessoais de cada um, o que se torna inadmissível no que diz respeito à exacta essência de tolerância. É precisamente contra a unidade na crença que se irá basear a busca da unidade na tolerância, unidade que consagra a diferença e até mesmo o conflito de opiniões como definitiva marca do conceito de humanidade (Aurélio, 1997: 18).

De facto, do século XX aos nossos dias, o conceito de tolerância expande o seu domínio e começa a ocupar o fundamento de organizações mundiais que sustentam os direitos do homem. De *permissão*, *paciência* ou *condescendência*, a tolerância a ser considerada como uma virtude, dizem alguns, notavelmente poderosa acreditamos, porque “torna a paz possível

e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz”¹⁸, e assume esta dimensão na problemática das relações interpessoais, na necessidade do diálogo e nas questões da opinião. Ainda na *Declaração dos Princípios da Tolerância*, de 1995, verificamos que *a tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas do nosso mundo, dos nossos modos de expressão e das nossas maneiras de exprimir a nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica.*

A este propósito Ramiro Marques (2000: 97) diz que “ser tolerante implica que se aceite que os outros pensem da maneira diferente de nós, sem por isso os odiarmos. Podemos ser tolerantes dentro do mesmo grupo, por exemplo, face aos pequenos defeitos e diferenças de carácter; ser tolerantes face aos que não pertencem ao nosso grupo; e tolerar as convicções e crenças dos outros que sejam diferentes das nossas.” Mas, Margarida Moreira (2005: 40)¹⁹ vai muito mais longe quando explica que “a tolerância é, deste modo, a marca do respeito pela individualidade portadora de uma razão e de uma consciência”. “A tolerância não é nem indiferença, nem concessão, nem condescendência; é sinceridade, respeito, solidariedade e aceitação da nossa diversidade enriquecedora enquanto seres humanos.” Aqui mesmo, nesta concepção, já conquistámos a tolerância como ela deve ser reconhecida, vivida e, principalmente, incluída na condição humana. Mas como alcançar esse nível de paz e solidariedade no seio das sociedades? Como construir a verdade ao longo da vida de modo a que estejamos sempre receptivos aos outros que também trabalharam na procura dessa mesma verdade? De que forma, segundo São Tomás de Aquino, “devemos amar uns e outros: aqueles cujas opiniões partilhamos assim como aqueles cujas opiniões rejeitamos”? A esta questão propomos como resposta o ponto 2 do artigo 26.º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*²⁰, que visa a educação como meio de plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Do mesmo modo, deverá favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, pois é urgente reafirmar a necessidade de “eliminar a discriminação racial do mundo, em todas as suas formas e manifestações e de assegurar a compreensão e o respeito à dignidade da pessoa humana”²¹. Indubitavelmente, a educação é o meio mais poderoso para sensibilizar homens e mulheres para este espírito de tolerância, tão proclamado por todos os agentes sociais, que fazem dos direitos humanos a base da própria humanidade. Assim, é na escola e no meio envolvente que se prolonga a educação que a família inicia logo nos primeiros meses de vida e é, principalmente, nesse espaço que “a

¹⁸ Ponto 1.1. do art.º 1.º da *Declaração dos Princípios da Tolerância*, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, na 28.ª reunião em Paris, a 16 de Novembro de 1995.

¹⁹ Comunicação da Directora Geral Adjunta da UNESCO para as Ciências Sociais e Humanas, no âmbito da Conferência realizada de 14 a 17 de Março de 1995. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

²⁰ Cf. http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf. [Consult. em 24 de Abril de 2009].

²¹ Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. [Consult. em 24 de Abril de 2009] (<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discriminacao.htm>).

criança estará protegida de qualquer forma de discriminação por motivos de religião ou convicções. Ela será educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, respeito à liberdade de religião ou de convicções dos demais e em plena consciência de que a sua energia e os seus talentos devem estar ao serviço da humanidade”²². De facto, como agentes e instrumentos na estruturação de uma sociedade fraterna, é nossa primordial preocupação educar à luz da tolerância, dos valores, de uma cidadania renovada e eficaz, tendo em conta que “não se pede a ninguém que abandone as convicções, ou as crenças que acalenta. Pede-se a toda a gente que respeite os pontos de vista e os direitos dos outros como se fossem seus”, como refere John Hume (2004:82). Através da educação para a tolerância e só desta forma, construímos cidadãos activos, pessoas capazes de contribuir para a efectividade de um mundo melhor e sempre com a consciência da presença do outro porque “a tolerância obriga a respeitar a regra de ouro: não faças aos outros o que não queres que te façam a ti.” (Moreira, 2005: 98). Ora, a educação aperfeiçoa e realça a veracidade e realidade das boas predisposições inatas do Homem, pois, como nos diz Montaigne, “todo o Homem guarda, no seu íntimo, a dimensão da condição humana”, o que torna a educação o meio mais eficaz para prevenir a intolerância. “A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e as suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros”²³. Cabe à escola preparar a sociedade futura, aprontar essa nova cultura e nova formação, com bases morais fortes para que, nas escolhas a realizar ao longo do combate da vida elas visem sempre o aperfeiçoamento pessoal em prol da felicidade universal porque “não basta nascer para se ser homem: é também necessário aprender. A genética predispõe-nos a que nos tornemos humanos, mas só por meio da educação e da convivência social conseguimos efectivamente sê-lo” (Savater, 2006: 45).

²² Declaração Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e de Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções, ponto 3 do artigo 5.º. [Consult. em 24 de Abril de 2009] (<http://www.acidi.gov.pt/docs/Legislacao/LInternacional/Racismo/Declar%20discr%20relig.pdf>).

²³ Ponto 4.1. do 4.º artigo da Declaração dos Princípios da Tolerância.

7. “FUSÃO DE HORIZONTES” — O DIÁLOGO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA UMA CIDADANIA RENOVADA

Todos ficaram cheios do Espírito Santo e começaram a falar outras línguas, conforme o Espírito lhes inspirava que se exprimissem [...]. Atônitos e maravilhados, diziam: “Não são todos galileus os que estão a falar? Então, como é que ouves cada um de nós falar na sua própria língua? Partos, medos, elamitas, habitantes da Mesopotâmia, da Judeia e da Capadócia, do Ponto e da Ásia, da Frigia e da Panfília, do Egito e das regiões da Líbia, vizinha de Cirene, colonos de Roma, tanto judeus como prosélitos, cretenses e árabes, ouvimo-los proclamar nas nossas línguas as maravilhas de Deus. Actos dos Apóstolos (2,1-11).

Nos tempos de hoje, tempos de globalização, em que encurtamentos físicos se verificam com um teclar de dedos e um pensamento furtivo do desejo de viver toda uma realidade diferente, que intrinsecamente protagonizamos, a educação revela-se como um instrumento basilar para que, nessa viagem não destruamos o que nos define num mar colorido de culturas que, sejam elas quais forem, implicam toda uma correnteza de dogmas, hábitos e ideais que provocam a curiosidade dos homens que anseiam aproximar-se do centro do mundo e, nele, compreender outras construções culturais, sociais, políticas e educativas

O multiculturalismo surge com a mobilidade populacional, com o alargamento ou supressão das fronteiras, com o fenómeno das estradas comunicacionais, com a necessidade e o direito que as populações têm de melhores condições de vida. Falamos de um fenómeno à escala mundial, no qual nos debatemos para mantermos os nossos vínculos sociais que nos dão alma existencial e nos diferenciam nessa globalização, que insiste em ameaçar as liberdades coloridas de um mundo vasto e plural, que nos desafia para conviver sem converter.

É essa liberdade que nos define como agentes de um todo social. Desenvolvemos, desta forma, “todo um processo de identificação, uma identidade dinâmica, que se constrói e realiza à medida que o homem se apodera de si próprio: sê tu teu e eu serei teu”. (João Maria André, 2005: 42). Em todo este processo, lidamos com “estranhezas culturais” ao nosso quotidiano e ao habitáculo em que nos movimentamos. E será essa torrente de “estranhezas”, com as suas revelações e liberdades, que permitirá que nos reorganizemos nos nossos conceitos e preconceitos e nos distanciemos da nossa mesquinhez natural, para reconhecer o outro como um “eu”, ou, tal como diz Luísa Portocarrero²⁴, o outro como “tu”, isto é, “considerado como possibilidade e já não como problema ou ameaça”, transformando-se pois, “no verdadeiro *medium* da veracidade dos preconceitos.” O Homem, como pessoa e ser em relação, realiza-se

²⁴ Luísa Portocarrero F. Silva (1992). Da ‘fusão de horizontes’ ao ‘conflito de interpretações’. A hermenêutica entre Gadamer e P. Ricoeur [em linha], *Revista Filosófica de Coimbra*, I, p. 139-141 [Consult. em 21 de Abril de 2009]. Disponível em [www: <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/Coimbra/01/Coimbra01-06.pdf>](http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/Coimbra/01/Coimbra01-06.pdf).

na interação com as outras culturas, formas de pensar e nas diversas interpretações tão possíveis como as realidades vividas pelos seus semelhantes, não perdendo de vista os seus limites e orientações sociais, possibilitando sempre que é capaz de aprender com os outros. O acolhimento dessa diferença, declara Diogo Pires Aurélio (1997: 27), “tanto pode manifestar-se por uma simples receptividade e eventual predisposição para dialogar, mantendo-se inviolável a identidade do grupo ou dos indivíduos que toleram e de quem é tolerado, como pela capacidade de integrar o outro e, nessa medida, rearticular a própria identidade de forma a criar interiormente o espaço para novas maneiras de ser, pensar e agir.” Fundamentada no diálogo, a tolerância, como abertura e assimilação do diferente, origina a “fusão de horizontes” com a qual, diz Taylor (*Apud* João Maria André, 2005: 46), “aprendemos a movimentar-nos num horizonte mais alargado, dentro do qual partimos já do princípio de que aquilo que serve de base à valorização pode ser considerado como uma possibilidade a par do *background* da cultura que antes nos era desconhecida” e, por tal, “a ‘fusão de horizontes’ funciona através do desenvolvimento de novos vocabulários de comparação, através dos quais poderemos articular estes contrastes.” E finaliza dizendo que “se e quando acabarmos por encontrar uma base firme para a nossa pressuposição, será em termos de uma noção do que constitui o valor que jamais poderíamos ter no início” e, desta forma, “atingimos o juízo de valor, em parte, porque transformamos os nossos critérios”, ou seja, atingimos o consenso ou a “fusão de horizontes”. Com efeito, lembra-nos Gadamer (*Apud* Luísa Portocarrero Silva, 1992: 140), “suspender um preconceito, na base do que nos diz o outro ou tradição, não significa, de modo nenhum, como ingenuamente pensava o objectivismo histórico, admitir que alguém possa abstrair de si mesmo, de modo a subscrever inteiramente o ponto de vista do outro. A verdade dos preconceitos exige, pelo contrário, o seu exercício dialéctico, num aprofundamento da relação, que todos somos e nenhum possui por si só.”

Embora os arautos do multiculturalismo exijam que a tolerância contemple, além ou mesmo antes das pessoas individualmente consideradas, todas as formas particulares de cultura, às quais o Estado deveria garantir condições de sobrevivência e proselitismo, enquanto grupos que resistem à homogeneização, decorrente da existência de um grupo hegemónico (Diogo Pires Aurélio, 1997: 118), haverá sempre pessoas, de acordo com Michael Walzer (1999: 18), para as quais será muito difícil conviver com as diferenças particulares. Numa era de uniformização global, somos constantemente confrontados com a presença física e cultural de muitas outras culturas que existem para lá dos nossos sentidos que, mesmo demasiado apurados com as tecnologias de que dispomos, teimam em se manter fechados na redefinição de nós próprios, numa identidade que provirá dessa relação dialógica com os outros e, por tal, “é necessário devolver, hoje, ao sujeito a verdadeira dimensão da sua distância, pois só ela permite descentrá-lo, colocando-o a caminho num constante movimento de tensão e abertura. Assim se evita finalmente a usura narcísica da verdade e, com ela, toda a conversão ideológica do pensar” (Luísa Portocarrero Silva (1992: 140). Nesta redefinição de identidades apela-se ao desabrochar para a diversidade de outras experiências que nos confrontam com realidades singulares das quais renascerá uma sociedade plural, onde “a coexistência e o enfrentamento das culturas” (João Maria André, 2005: 16) nos remete para a

emergência de uma educação intercultural, onde a assimilação da diferença, permitindo que o diferente interaja e se instale a fim de nos reorganizarmos enquanto cidadãos do mundo, inteiramente tolerantes interculturalmente.

Mas como combinar essas partes esboçadas por entre conceitos e preconceitos? Luísa Portocarrero (1992: 140) realça que é possibilitando o encontro e o diálogo que cada um alarga por meio das críticas ou concordância do outro, a sua própria particularidade para com ele se abrir ao excessivo ou universal, de que, no entanto, faz já parte, isto é, à comunidade possível a que nos induz à nossa própria razão. No consenso ou "fusão de horizontes" assim alcançado, exprime-se, então, toda uma nova maneira de compreender, que não representa já, apenas, a verdade de um ou de outro mas pelo contrário, uma síntese sempre aberta a novas glosas e comentários, ou por outras palavras à coisa, que é comum a ambos. Deste modo, facilmente somos levados a pensar numa verdadeira construção de cidadania, pela qual os direitos singulares e comuns serão respeitados e numa conseqüente "educação para o diálogo entre as culturas: pluralismo, liberdade e tolerância." (*Idem*: 50)

A educação, no seu sentido mais lato, deverá ser, diz-nos Jacques Delors (1996: 11) "uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico" através da qual o homem renasce para e com os seus semelhantes e é "ao longo de toda a vida que a educação deve valorizar o pluralismo cultural apresentando-o como uma fonte de riqueza humana: os preconceitos raciais, factores de violência e de exclusão, devem ser combatidos por uma informação mútua sobre a história e os valores das diferentes culturas" (*idem*: 51-52). Como cidadãos, com valores pessoais construídos e amadurecidos à luz dos valores sociais, proporcionados por toda a comunidade que nos envolve, nomeadamente a escola, somos os agentes promotores dessa individualidade única, na qual, como seres também únicos, nos encontramos inseridos. Cabe, então, à educação avivar em nós esse compromisso de tolerância para com as diferenças que, muitas vezes, encerram as expressões de quem quer participar nesse mundo, que também é seu, e que vêm acutiladas todas as esperanças de o fazer. A educação deverá ser o bilhete de ida para a viagem interior, na concretização de um projecto pessoal que passará, inevitavelmente, por todo um projecto social, no qual damos sentido à nossa essência particular, sendo que "cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive." (André, 2005: 73).

Isenta de crenças religiosas, políticas, fanatismos reducentes ou tradicionalismos amorfos que encarreiram as crianças para estigmas pouco promissores da verdadeira cidadania, a escola intercultural é essencialmente uma realidade em permanente diálogo, mediante o qual se descobre o sentido da diversidade enriquecedora das culturas e o sentido integrador das co-aprendizagens. Na educação, as pessoas deverão assentar o seu plano de vida e tomar consciência do meio que o envolve, enquanto construção efectiva de cidadão activo e renovado. Baseada numa atitude pedagógica, a escola, cujo desafio mais importante é o "da mudança de paradigma, o de uma mudança de sistema explicativo que tenha mais em conta a complexidade da aprendizagem do que as teorias tradicionais influenciadas pelo comportamentalismo" (Cassiano Reimão, 2000: 136), deverá dinamizar as relações com a comunidade, através do diálogo, da participação e da responsabilização. No contexto de

diferença multicultural urge inventar uma nova escola com uma nova maneira de ser e de viver que permita a todos atingir o seu projecto, o seu ideal, tornando-se fonte de mudança necessária no tempo novo em que vivemos e onde todos têm o direito a ser felizes e, a partir daí, criar um espírito renovado que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, conduza à realidade de projectos comuns (João Maria André, 2005: 19) e faça todo o sentido coabitar num mundo multiculturalmente globalizante. É tempo de passarmos, finalmente, das palavras e pedagogias ao exercício efectivo do direito de ser homem e “criar esta relação, este encontro entre espíritos e culturas que deverá preocupar-nos, antes de tudo o mais, de modo a construirmos, na escola, um autêntico meta-saber intercultural.” (Reimão, 2000: 137).

Todavia, “por vezes o reconhecimento da relatividade da cultura e das normas escolares pode conduzir a uma maior desigualdade, desfavorecendo ainda mais os desfavorecidos” (Joaquim Pires, 1997: 73) e, por isso, é necessário conciliar a potencialidade das competências, dos talentos pessoais, o ambiente social de onde provêm os alunos e toda a carga cultural que ele acarreta, enfim da sua identidade. Refiro-me, principalmente, aos mais carenciados porque são esses, usualmente, os mais inseguros e mais desmotivados quanto ao seu papel escolar e social, havendo maior necessidade de reforçar os seus potenciais, proporcionando “às crianças a possibilidade de desenvolver suas capacidades de invenção, de criação, de sonho, de modo que ‘o criar vá muito além do saber, o contemplar domine o agir’ [...]” (Agostinho da Silva).

Todos os métodos utilizados pelos agentes educacionais deverão “ fazer despertar todo o potencial daquele que é, ao mesmo tempo, o seu protagonista e último destinatário: o ser humano, o que vive hoje aqui na terra e o que nela viverá no dia de amanhã”²⁵. A educação básica é, por excelência, a melhor via para o concretizar, pois até esta idade as crianças adquirem todos os mecanismos de raciocínio e de autonomia, desde que vivam num ambiente impulsionador e estimulante das suas competências. Se até esta faixa etária as alunos não forem incentivados para o uso pleno dos seus talentos, já pouco ou nada se conseguirá fazer nesse sentido, nos anos escolares seguintes. Assim, neste sector de ensino, os professores deverão pôr em prática uma pedagogia libertadora e motivante para o uso dessa liberdade, enquanto formadores e orientadores de verdadeiros homens e mulheres do amanhã, pretendendo organizar a escola como agente intercultural, combatendo “o etnocentrismo da cultura escolar” (Joaquim Valentim, 1997: 84), a partir da “liberdade e da crítica, sem que ninguém seja reprimido ou fique excluído, pois o ponto de partida para a sua constituição é o reconhecimento mútuo de todos os membros como interlocutores com iguais direitos.” (André, 2000: 57-58).

A diversidade cultural é o novo campo de batalha por parte da escola, a qual deverá ser base dos projectos que a constituem nos respectivos grupos de trabalho, de um determinado contexto cultural e socioeconómico. As distintas identidades devem ser respeitadas e aproveitadas para o crescimento de todos. Neste âmbito, o multiculturalismo, deverá ser “vivido a partir da experiência da tolerância”, sem “conduzir a uma cristalização das diferentes identidades em ilhas que, quando muito, transformariam a sociedade em arquipélagos, poderá

²⁵ Federico Mayor, Director Geral da UNESCO, apud Delors (1996:75).

organizar-se a partir de uma matriz que admite a mestiçagem cultural como projecto de criação de um terceiro instruído, que será, decerto, algo de novo e de diferente.” (André, 1999: 130). Porém, “nenhum homem e nenhuma mulher é uma ilha”, enfatiza Amos Oz (2007, 33): “cada um de nós é uma península, com uma metade unida à terra firme e a outra a olhar para o oceano — uma metade ligada à família, aos amigos, à cultura, à tradição, ao país, à nação, ao sexo e à linguagem e a muitas outras coisas, e a outra metade a desejar que a deixem sozinha a contemplar o oceano”. Pela educação para a tolerância, a confluência das duas partes acontece em harmonia. Nos nossos sonhos incluímos os outros, à nossa felicidade inscreve-se a de alguém que dá sentido à solidão do reencontro com o nosso Eu, pois “tudo o que nos falta ao nascer, tudo o que precisamos para nos tornarmos humanos, nos é dado pela educação”, afirma Jean-Jacques Rousseau: “Nascemos fracos e precisamos de força; nascemos incapazes e precisamos de ajuda; nascemos ignorantes e precisamos de pensar.”

Embora a educação para a tolerância comece a fazer mais sentido nas escolas portuguesas, ainda não é encarada com a devida urgência aplicativa. É necessário compreender que não é só a escola que permite essa educação. Todo o meio envolvente se deveria preocupar em ter um papel mais efectivo na vida das crianças e dos jovens que começam o seu percurso pessoal. A família - conforme Roberto Carneiro (2004: 137) -, “motor capital da `economia moral´ de qualquer sociedade”, é a primeira condição educativa que contacta com os novos seres. Dela deve-se esperar que reforce “a acção do professor, seja pela proximidade das culturas e dos valores reconhecidos de uma parte e de outra, seja pela acção dos pais, para estimular o filho” (Joaquim Valentim, 1997: 69) e que lute contra a indolência que é muitas vezes permitida para que reine a paz, uma paz indiferente e sem sentido. A comunidade escolar, com a inabdicável participação da família, deverá orientar os alunos no seu caminho individual para que a educação se torne “a condição *sine qua non* de uma evolução consciente, de uma socialização ao longo da vida e do exercício de uma cidadania activa no plano dos direitos e dos deveres de cada pessoa” (Carneiro, 2004: 14) dando sentido a uma educação intercultural cujo objectivo é “ensinar as crianças sobre a cultura do outro, trazer o pluralismo da sociedade imigrante para dentro da sala de aula” (Michael Walzer, 1997: 97) promovendo assim o verdadeiro desenvolvimento “do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”²⁶

²⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo, art.º 2º, ponto 5.

8. O SENTIDO DA EDUCAÇÃO NA *Pós-modernidade*

Temos de ter sempre presente que inteligência não basta. Inteligência mais carácter é o objectivo de toda a verdadeira educação.
Martin Luther King

O homem actual parece estar a produzir zonas de ambiguidade que possibilitam o desenvolvimento heterónimo de uma estrutura de valores fluida e plástica. Podemos dizer que, em termos gerais, o homem actual se encontra numa cultura *pós-moderna*. Dir-se-á que se verifica uma desafecção em relação a valores tradicionais associados a atitudes regressivas, defensivas, conservadoras, sendo que “o pós-modernismo se compraz em se afastar das concepções totalizadoras e essencialistas do mundo e a privilegiar a indeterminação e a fluidez do acontecimento” (Manuel Vasquez, 2000: 151). Em contrapartida, assiste-se, entre eles, a um investimento crescente em novos valores que parecem mesmo implicar novas formas de militantismo. A proeminência, nomeadamente entre os jovens, de valores da individualidade, leva-nos a questionar a educação actual e os desafios que terá de enfrentar na *pós-modernidade*.

8.1. OCTAVI FULLAT: A FENOMENOLOGIA DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO

No sentido fenomenológico, para captar o sentido da educação, Octavi Fullat (1988: 21) sugere que “o acto educador especificamente humano é, no seu núcleo confrontação de duas consciências, confrontação constitutivamente violenta”. O autor procura, a partir daqui, “mergulhar” na experiência para confirmar que a violência é uma dimensão do acto educativo, isto é, um conceito primordial. O seu intento, pretende desenvolver uma análise do surgimento ontológico da civilização, do animal *faber*, do *symbolicum* do *sociale*, para demonstrar a violência do acto educativo.

A civilização arranca da agressividade natural e implica tanto a repressão do instinto como as relações de domínio. O homem procura a auto-construção, a perfeição e a felicidade pelo trabalho, considerado por Paulo Freire e Marx, a forma suprema de humanização e tende “a assimilar libertação com o domínio sobre o mundo externo e assunção da centralidade (*empowerment*) com o poder que cada um tem para controlar o seu próprio destino.” (Vasquez, 2000: 155). Como ser educando, o homem reclama a educação, mas esta implica a violência da programação genética e da reprogramação social. Neste contexto, infere Fullat (1988: 42), “educar é uma luta de consciências, em que o educador sempre investe sobre o educando desde a cultura, que se alimenta da repressão social imposta a Eros (o prazer) e Thánatos (a agressividade)”. É possível reconhecer no humano e no mundo animal, em geral, tanto o princípio egocêntrico e egoísta, que nos coloca no centro do mundo excluindo os outros, como o princípio altruísta que inclui o Eu no Nós e este no centro do mundo do sujeito.

O acto de educar é, pois, o lugar privilegiado da confrontação entre o natural e o civilizado, onde educador e educando defendem, respectivamente, cultura e natureza. “A agonia entre natureza e civilização ou cultura converte a tarefa educativa em actividade agónica, em rivalidade — acometimento e oposição” (Octavi Fullat, 1988: 70-71). À luz deste dilema educacional novas orientações axiológicas começam a emergir na educação da *pós-modernidade*.

8.2. EDUCAÇÃO NA PÓS- MODERNIDADE

Autores que têm dedicado parte significativa da sua investigação à problemática da educação na *pós-modernidade*, como Boavida e Simões (1999: 5), consideram que “a nova conjuntura económica- política [...] propiciou um novo *êthos* na actual sociedade que se diferencia nas suas orientações axiológicas e formulações ideológicas do vigente há algumas décadas atrás”.

Mesmo que esta constatação se reporte a uma realidade já com uma década, pensamos que tem sido difícil para os profissionais de educação introduzirem mudanças estruturais nos processos de ensino-aprendizagem. Reflectindo este sentir, Boavida e Simões (1999: 6) usam a ideia de Colom e Mèlich e referem que “o educador contemporâneo oscila entre a posição de *náufrago* e a de *astronauta*. O *astronauta* que com a sua tecnologia sofisticada, faz uso de uma razão instrumental que operacionaliza os meios, sem questionar necessariamente os fins, e *náufrago* que, em tentativas desesperadas, procura agarrar-se à rigidez de uma modernidade que ameaça soçobrar”. Reforçam ainda os autores que, fragilizado nestas duas posições, “o educador sem orientações axiológicas que o capacitem para uma acção pedagógica verdadeiramente teleológica, exercita um tecnicismo que supõe eficaz, mas que se exaure da força das grandes convicções que só uma Razão verdadeiramente humanista pode destilar.” (*Idem*: 7)

Neste sentido, e das crises evidentes que o mundo contemporâneo vem demonstrando neste início de século, em todos os âmbitos do saber e do fazer, nomeadamente no da educação atingindo conceitos de autonomia, emancipação e liberdade, cumpre-nos, mais uma vez, repensarmos e reflectirmos sobre as novas competências para ensinar, novos entendimentos sobre *ensinar e aprender, aprender a aprender* e como apreender as novas formas de relação entre a ética e o agir pedagógico. Ora, se, como refere Gervilla Castilho (1993), a escola é moderna, os alunos que a frequentam são pós-modernos, o que significa que mesmo que o educador não aceite vivencialmente o conjunto típico de valores pós-modernos não pode ignorar a mudança axiológica ocorrida em nossos dias e as influências externas a que os alunos estão sujeitos. Assim, a grande variedade dos contextos sociais impelem à multiplicidade e ao reconhecimento de um mundo plural que exige do acto de “educar” novos moldes e técnicas, que se renovam e, constantemente, renovam os objectivos da educação. Deste modo alerta Roberto Carneiro (2004: 169) “a tragédia é que a educação reclama um tempo diferente, o tempo dos valores não efémeros, o tempo das grandes sínteses que permanecem por cima das modas, o tempo da história grávido de futuro.” Assim,

Boavida e Simões (1999: 15) sugerem que a acção do educador terá de ser “simultaneamente *construtiva, reflexiva e crítica*”. Reforçam ainda que “a modernidade que configurou a escola actual na sua orientação democrática é ainda um projecto inacabado que desafia continuamente a nossa vontade política e imaginação” (*ibidem*).

Por sua vez, Adela Cortina (2000: 77-78) propõe um modelo de educação para os valores de cidadania. Na sua proposta, Cortina assume, e com ela concordamos, que: “não existem barreiras intransponíveis entre as pessoas, sejam nacionais, religiosas ou linguísticas. É a partir de determinadas culturas e línguas que falamos, mas com a convicção de que poderíamos entender-nos com qualquer ser dotado de competência comunicativa, quer dizer, com qualquer pessoa [...]. Sem dúvida, não é menos certo que as pessoas nascem em comunidades concretas (em famílias, comunidades vizinhas, comunidades políticas) e se inscrevem ao longo da sua vida em novas comunidades concretas (comunidades religiosas, novas famílias, novas vizinhanças). Esquecer o carácter comunitário das pessoas é crer que são átomos separados por um abismo. Esta proposta implica, em primeiro lugar, que a escola comece por agir sobre a construção da identidade pessoal a partir da pertença da criança a comunidades e grupos distintos, esforçando-se por tratar, de forma harmoniosa, estas diferentes identidades e contribuindo para a lealdade básica da criança e, que cada uma delas se concilie com a desejável lealdade à comunidade. As clivagens sociais entre grupos religiosos, étnicos, culturais distintos poderiam ser reorientadas pela própria escola, ensinando as crianças que a solução pacífica para os conflitos daí resultantes não pode surgir senão pela associação entre estas pertenças e a comunhão ao nível humano. Em segundo lugar, a proposta de Adela Cortina implica que se recriem as comunidades de sentido, mas que o indivíduo não seja visto como mero consumidor, eleitor ou cliente. A criança deveria ser ensinada a retirar destas comunidades de sentido mais do que uma mera gratificação de necessidades ou preferências, antes indo lá buscar os valores básicos que permitem viver “uma vida que valha a pena ser vivida.”

Sintetizando, diremos ainda que, embora o futuro seja apenas uma imagem, uma incerteza, educamos no presente através daquilo que nos foi legado do passado, mas essencialmente estamos a construir o futuro, através dos nossos alunos e de projectos que são por si só, uma construção em devir. Na sociedade em que vivemos, esse futuro é muito incerto, mais desafiante, e os professores têm a obrigação de situar-se nessa imprevisibilidade. Tudo isto implica necessariamente que os professores de hoje se sintam diferentes dos professores do passado e que ajudem todos e cada um dos seus alunos a *Aprender a Ser*, “prioridade intemporal da educação que elege a viagem interior de cada um como o processo de adensamento espiritual e vivencial que confere significação final à vida e à construção da felicidade”. (Roberto Carneiro, 2004: 168).

9. Estudo empírico: metodologia geral

9.1. Objectivos e fundamentação da opção metodológica

A nossa investigação está centrada em diversos aspectos psicossociais, atitudinais, cognitivos e comportamentais que participam na caracterização da identidade sociomoral dos estudantes do quarto ano do ensino básico e procura relacionar estes aspectos da identidade e dos processos de relacionamento social do aluno com as suas vivências. De acordo com a revisão teórica apresentada no capítulo anterior, defendemos o pressuposto de que a construção de uma cultura de tolerância no primeiro ciclo está dependente da percepção dos encarregados de educação, dos professores e dos alunos e que a educação para a tolerância deve captar um conjunto diversificado de domínios inter-relacionados (disposições relacionais, formas de orientação para o outro, estilos de vida, orientação intelectual, sistema de valores e atitudes sociomorais...). Assim, para podermos estudar os mecanismos de construção de uma cultura de tolerância e os padrões de interacção com o mundo social devemos começar por definir e esquematizar as relações entre os diferentes construtos que pretendemos abordar.

Atendendo às preocupações do nosso estudo, é relevante procurar os pontos de contacto entre as variáveis e os atributos que parecem caracterizar as pessoas tolerantes. O perfil ideal deste tipo de pessoa parece incluir as seguintes características: procura activa de informação e persistência na resolução de problemas (reflexão crítica, mente aberta); orientação pró-social sólida e respeito pelo outro (cooperação, generosidade, altruísmo, compaixão, empatia, sentido de justiça) e senso de comunidade alargada; forte consciência moral (acções congruentes com valores e princípios morais).

Foi nosso objectivo identificar aquelas variáveis que melhor permitem estudar a identidade sociomoral do aluno em final do 1.º ciclo, ou seja, os seus sistemas psicossociais do entendimento do eu, do mundo e da relação eu-mundo.

Em concreto, tomámos por base o seguinte conjunto de questões: qual a percepção dos encarregados de educação, dos professores e dos alunos do 4.º ano de escolaridade em relação a uma cultura de tolerância nas escolas do 1.º ciclo? Qual a importância do contexto educativo informal, nomeadamente no plano da família, na configuração da identidade sociomoral do estudante? Qual a importância do género, do meio onde vivem (meio rural ou urbano) e da posição socioeconómica nas variações que distinguem os alunos? Como é que o contexto educativo formal contribui para a delimitação da dimensão pessoal e dos sistemas relacionais eu-mundo? Que relações de forças exercem entre si os contextos formais e informais de educação na produção de uma cultura de tolerância, das crenças, valores, atitudes e comportamentos sociomorais dos alunos?

Estas preocupações genéricas presidiram à construção do nosso instrumento de medida. Sendo baseado num inquérito por questionário, a nossa investigação padece de limitações próprias desta metodologia, em particular a incerteza quanto ao sentido das interpretações feitas pelos sujeitos acerca dos itens e das instruções que lhes são apresentadas. Porém, esta

desvantagem pode ser minimizada, tal como é referido por Valentim Alferes (1997), se o processo de construção do questionário incluir estudos baseados em versões preliminares destinados a identificar e reduzir as ambiguidades do texto, permitindo a substituição de vocábulos menos claros e a eliminação de expressões ambíguas. Desta forma, na elaboração do questionário tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem que fosse perceptível a todos os alunos inquiridos bem como acessível a todos os encarregados de educação, visto a amostra incluir dois tipos de meio (meio rural e meio urbano), como realizámos um pré-teste para todas as amostras.

9.2. PROCEDIMENTOS NA RECOLHA DE DADOS

Os inquéritos foram aplicados em meio escolar, após os contactos e pedidos de autorização aos directores dos agrupamentos e dos estabelecimentos de ensino, aos professores titulares de cada turma e respectivos encarregados de educação.

A participação dos alunos foi feita em regime de voluntariado, mediante as autorizações dos encarregados de educação. Tendo em conta algum vocabulário desconhecido e a extensão do referido questionário, este foi aplicado por mim, durante o horário lectivo. As questões foram lidas uma a uma e as dúvidas foram sendo explicadas progressivamente, o que originou diálogos muito interessantes entre todos os elementos presentes, incluindo os professores da turma e outros alunos matriculados em diferentes anos lectivos mas integrados no mesmo grupo. No diálogo introdutório ao tema em apreciação, constatámos que, de uma forma geral, o vocábulo *tolerância* era desconhecido, embora reconhecessem o seu significado quando se iniciava a explanação do mesmo recorrendo a vocabulário mais simples. Foram dadas outras instruções consideradas necessárias e realçada a importância da veracidade das respostas. Foi pedido que lessem novamente cada questão com a máxima atenção e garantido o anonimato das respostas.

A nossa opção pela metodologia do inquérito teve em conta a diversidade das variáveis que nos propusemos estudar, bem como os três tipos de amostra escolhida e ainda a economia de tempo/recursos viabilizada por esta escolha.

Porém, salientamos que a diversidade de opções de resposta para cada pergunta intimidou os inquiridos (alunos, encarregados de educação e docentes), sendo que a maior parte sentiu dificuldades em optar pelas respostas propostas. Mas, considerando o teor do tema a elaboração do questionário não se poderia limitar a só uma resposta positiva ou a uma resposta negativa, pelo que todas as perguntas eram compostas por várias respostas possíveis, de acordo com os critérios expostos em cada uma das alíneas.

Para além da contribuição dos capítulos anteriores na elaboração dos questionários também nos serviram de orientação, manuais de formação cívica dirigidos ao 1.º ciclo.

9.3. QUESTIONÁRIOS: ESTRUTURA FORMAL E VARIÁVEIS

O instrumento construído ficou então, composto por duas partes:

A primeira parte contém um conjunto de quatro questões, no caso dos alunos (anexo I), cujo objectivo era conseguirmos uma caracterização tão rigorosa quanto possível dos respondentes. Nela identificamos o aluno em relação ao sexo, à idade, a escola que frequenta e a nacionalidade (variáveis independentes). No questionário dos encarregados de educação (anexo III) acrescentámos a profissão e as habilitações literárias. No dos professores (anexo II) limitámos esta primeira parte ao sexo, idade e escola em que lecciona.

Em relação ao dos alunos, a segunda parte é constituída por doze questões através das quais, procurámos operacionalizar o conceito que considerámos fundamentais ao nosso estudo: identificar as origens individuais e colectivas dos comportamentos agressivos e intolerantes dos alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente do 4.º ano de escolaridade e comparar os comportamentos no que diz respeito a outras etnias, religiões, diferenças físicas e vivenciais entre alunos que frequentam escolas de meio urbano e escolas de meio rural.

No que concerne ao questionário elaborado para os encarregados de educação, a segunda parte é constituída por dezasseis questões que procuram verificar a capacidade de aplicação dos valores transmitidos pela família/escola, face à diferença, reconhecer o nível de importância dada a uma educação para a tolerância e identificar factores de agravamento dos comportamentos intolerantes por parte das crianças.

Aos professores foi dada uma segunda parte com vinte perguntas, as quais pretendiam reconhecer o nível de importância dada a uma educação para a tolerância, originar uma reflexão para o trabalho desenvolvido dentro desta temática e identificar factores de agravamento dos comportamentos intolerantes dos seus alunos.

10. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA (ALUNOS)

O presente estudo baseia-se numa amostra de 110 alunos do 4.º ano de escolaridade (ano lectivo 2008/2009), que preencheram o questionário *Educação para a tolerância*. A amostra é constituída por 58 indivíduos do sexo feminino e 52 do sexo masculino, como podemos observar na seguinte tabela:

Tabela 1 Sexo

Sexo \ Meio	Rural	Urbano	Totais
Feminino	32	26	58
Masculino	23	29	52
Totais	55	55	110

As idades variam entre os 9 e os 11 anos de idade. No que diz respeito à nacionalidade, a maioria dos sujeitos (99) é de nacionalidade portuguesa, havendo 4 de nacionalidade alemã, 2 brasileiros, 2 de origem belga, 2 de nacionalidade suíça e 1 espanhol. No entanto, entre a maioria de indivíduos de nacionalidade portuguesa registam-se alguns de outras etnias, como cigana e negra, nomeadamente nas escolas da Ribeira, de São João de Lourosa, Loureiro de Silgueiros e da Balsa.

Tabela 2 Nacionalidade

Nacionalidades \ Meio	Rural	Urbano	Totais
Portuguesa	48	51	99
Alemã	3	1	4
Suíça	2	0	2
Espanhola	1	0	1
Brasileira	1	1	2
Belga	0	2	2
Totais	55	55	110

Para a constituição da amostra, foram seleccionadas seis escolas do meio rural e quatro escolas do meio urbano. Do meio rural temos a escola de Rãs, Avelal, Lages e Torre, concelho de Sátão, distrito de Viseu. Ainda do meio rural temos as escolas de São João de Lourosa e Loureiro de Silgueiros do concelho de Viseu. Pertencentes ao meio urbano foram alvo do nosso inquérito as escolas da Ribeira, da Balsa, da Avenida e a de João de Barros, todas localizadas no centro da cidade de Viseu.

Todos os alunos, quando questionados sobre a satisfação de participação no inquérito, responderam que tinham gostado e que o processo os tinha feito pensar. Porém, manifestaram também ter sentido algumas dificuldades em escolher as opções correctas, embora tivessem sido o mais sincero nas respostas dadas.

10.1 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS ALUNOS E SUA ANÁLISE

Tabela 3 Questão 3.1 Em tua casa decerto há regras que todos cumprem e também direitos e deveres. Para a nossa família funcionar bem, cada membro precisa de saber e aplicar os seus direitos e os seus deveres na vida de todos os dias. Será que para o nosso país e até para o Mundo funcionar bem é necessária a mesma coisa?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
3.1.1 Sim, acho que é muito importante o cumprimento de regras na família e na sociedade	Feminino	29	24	101
	Masculino	21	27	
	Totais	50	51	
3.1.2 Sim, mas por vezes essas regras são muito severas e impedem a nossa liberdade	Feminino	22	2	42
	Masculino	13	5	
	Totais	35	7	
3.1.3 Não, acho que as regras são desnecessárias para que haja boas relações entre as pessoas	Feminino	1	1	7
	Masculino	2	3	
	Totais	3	4	
3.1.4 Sim, mas penso que deveríamos ter mais direitos do que deveres	Feminino	12	2	30
	Masculino	9	7	
	Totais	21	9	

Na tabela 3 apresentamos as respostas à pergunta 3.1, na qual todos concordam que é importante o cumprimento de normas. No entanto, é de salientar que 22 indivíduos do sexo feminino, pertencentes ao meio rural, também assinalaram a hipótese que evidenciava que por vezes essas regras são muito severas e que impedem a liberdade, ao passo que no meio urbano só 2 elementos do sexo feminino indicaram esta mesma resposta. Quanto ao item 3.1.4 foi 12 vezes apontada como opinião pelas alunas do meio rural, enquanto só 2 do meio urbano puseram essa mesma alínea. Dos respondentes do sexo masculino 13 do meio rural e 5 do meio urbano, também apontaram como correcta a severidade das regras como impeditivo à liberdade. No que diz respeito ao já referido item 3.1.4, 16 indivíduos do sexo masculino concordaram que deveríamos ter mais direitos do que deveres, sendo que 9 pertenciam ao meio rural e 7 ao meio urbano. Desta forma, poderemos dizer que embora reconheçam a importância do cumprimento de regras na correlação das várias partes do todo social, muitos deles acham que essas mesmas regras são castradoras do exercício da liberdade. E, pela maior parte ser do meio rural, somos levados a conjecturar que este facto poderá ser verificado pela

falta de diálogo existente no seio das famílias rurais, não tanto pela escassez de tempo, mas sim pela pouca participação e preocupação dispensadas por todos os familiares na vida escolar dos seus filhos. Assim, acreditamos que as regras deverão ser explicadas e reflectidas em conjunto para que a criança as possa compreender e viver de forma equilibrada e ajustada e não impostas de uma forma ditatorial, em que os esclarecimentos e argumentos são inexistentes no seio familiar, de forma a provocar a revolta e o desagrado por essas mesmas normas transpondo comportamentos violentos para a escola.

Partimos do pressuposto de que o posicionamento da criança face aos problemas do mundo contemporâneo, os seus horizontes intelectuais e as suas tomadas de posição não podem ser suficientemente elaborados, coerentes e reflectidos sem que o mesmo possua conhecimentos básicos em matérias intelectual, cívica e moralmente relevantes para a compreensão do mundo contemporâneo. Essa compreensão pressupõe a existência de uma rede cognitiva de conceitos mínimos claramente associados ao significado histórico.

Tabela 4 Questão 3.2 Ser livre é fundamental para ser feliz. A história do Homem mostra-nos que a liberdade se conquista. Em Portugal o dia 25 de Abril assinala a vitória da liberdade. Mas o que significa ser livre?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
3.2.1 Ser livre é fazer o que me apetece sem dar contas a ninguém	Feminino	6	1	13
	Masculino	3	3	
	Totais	9	4	
3.2.2 Há verdadeira liberdade quando podemos manifestar o que pensamos e sentimos	Feminino	26	20	99
	Masculino	19	24	
	Totais	45	44	
3.2.3 Ser livre é poder agir de acordo com as nossas convicções religiosas, políticas e de expressão	Feminino	21	10	68
	Masculino	19	18	
	Totais	40	28	
3.2.4 O regime ditatorial (por um ditador) privilegia o valor da liberdade	Feminino	4	3	14
	Masculino	3	4	
	Totais	7	7	
3.2.5 Num regime de democracia existem leis para garantir a liberdade de todos os cidadãos	Feminino	10	12	45
	Masculino	11	12	
	Totais	21	24	
3.2.6 A liberdade deve ser só para alguns. Os imigrantes devem ter apenas alguns direitos sociais	Feminino	7	1	18
	Masculino	6	4	
	Totais	13	5	

Desta forma, ao questionarmos os alunos sobre liberdade responderam que *há verdadeira liberdade quando podemos manifestar o que pensamos e sentimos*, 46 indivíduos

do sexo feminino e 43 do sexo masculino. Não obstante, à alínea 3.2.3 foram concordantes 31 do sexo feminino e 37 do sexo masculino, não se verificando discrepâncias significativas quanto ao meio. Relativamente ao item 3.2.5, somou no total 45 respostas, sendo que 22 são do sexo feminino e 23 do sexo masculino. Apesar de terem noção da significação de liberdade e de saberem que é importante para todos os homens, responderam afirmativamente, à ideia de que *a liberdade deve ser só para alguns e que os imigrantes devem ter apenas alguns direitos sociais*, 7 alunos do sexo feminino, frequentadores de escolas do meio rural e 1 do meio urbano, bem como 6 do sexo masculino de meio rural e 4 do meio urbano. Esta interpretação dos alunos poderá ser reflexo das conversas que por vezes os pais desenvolvem em casa relativamente à presença de imigrantes em Portugal, que se não forem bem encaminhadas em contextos definidos poderão ser mal assimiladas pelas crianças e, dessa forma, originar más interpretações acerca dos direitos humanos.

Como já o referimos a palavra tolerância era desconhecida para a grande parte dos inquiridos e é o que reflecte a percentagem de respostas ao primeiro item da pergunta que apresentamos na seguinte tabela:

Tabela 5 Questão 4.1 O que entendes por tolerância?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
4.1.1 Não sei bem o que é a tolerância, mas creio que é importante	Feminino	18	12	55
	Masculino	12	13	
	Totais	30	25	
4.1.2 O meu professor dá-nos vários textos a falar sobre a tolerância e o respeito pela diferença. Sei muito acerca deste assunto!	Feminino	16	2	32
	Masculino	9	5	
	Totais	25	7	
4.1.3 Tolerância é suportar a diferença dos outros	Feminino	9	3	22
	Masculino	5	5	
	Totais	14	8	
4.1.4 Tolerância é reconhecer no outro, não só as mesmas obrigações mas também os mesmos direitos que reconhecemos a nós mesmos	Feminino	18	16	60
	Masculino	12	14	
	Totais	30	30	
4.1.5 Não sei o que é a tolerância. Nem em casa nem na escola falamos disso	Feminino	2	2	9
	Masculino	4	1	
	Totais	6	3	

No total, responderam que *não sei muito bem o que é a tolerância, mas creio que é importante* 55 dos respondentes, entre os quais 30 do sexo feminino e 25 do sexo masculino. No entanto, os alunos do meio rural (16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino) apontam como opção correcta de resposta a alínea 4.1.2 que afirma que *o meu professor dá-nos vários textos a falar sobre a tolerância e o respeito pela diferença. Sei muito acerca deste assunto*, altercando com a resposta anterior. Os indivíduos pertencentes ao meio urbano foram mais

coerentes, pois só 2 do sexo feminino e 5 do sexo masculino assinalaram esta opção como a correcta. No que diz respeito ao ponto 4.1.3. em que tolerância significava *suportar os outros*, 9 do sexo feminino, do meio rural, assinalaram-na como correcta. É de sublinhar que a palavra *suportar*²⁷ foi devidamente explicada para que, posteriormente, os alunos chegassem a uma conclusão. Passando para a resposta 4.1.4. que assinalava a tolerância como *reconhecer no outro, não só as mesmas obrigações mas também os mesmos direitos que reconhecemos a nós mesmos*, 60 dos indivíduos marcaram-na como verdadeira. Dos resultados obtidos poderemos concluir que os alunos deste nível de escolaridade (final do 4.º ano) têm um vocabulário pobre e limitado nesta área. Pensamos que será de extrema importância alargar o campo lexical ministrado pela escola pois é nestas idades base que os alunos constroem consideráveis estruturas tanto no enriquecimento dos termos como também da respectiva contextualização. Neste sentido, a formação cívica deveria ser encarada com mais seriedade e rigor a fim de, através dela, a língua portuguesa ser afincadamente valorizada e melhorada. Num mundo plural como é aquele em que vivemos, há que trabalhar no sentido de proporcionar mais vivências, dentro e fora da sala, para que delas surjam novas situações a discutir, a reflectir e a aprender.

A pergunta seguinte questionava os alunos acerca da importância de conhecer outros povos e culturas ao que 98 dos inquiridos responderam ser muito importante *procurar conhecer outras culturas como meio para as compreender melhor*. Desta forma apresentamos os resultados obtidos na seguinte tabela:

Tabela 6 Questão 5.1 Ainda temos uma certa dificuldade em entender e aceitar os costumes diferentes dos nossos. Achas importante procurar conhecer diferentes culturas, dialogar com todos de forma respeitosa e com abertura de espírito?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
5.1.1 Sim, devo procurar conhecer outras culturas como meio para as compreender melhor	Feminino	31	20	98
	Masculino	23	24	
	Totais	54	44	
5.1.2 Sim, devo procurar não ter preconceitos em relação aos outros	Feminino	13	8	42
	Masculino	10	11	
	Totais	23	19	
5.1.3 Não. Conhecer outros povos não me diz absolutamente nada!	Feminino	0	0	4
	Masculino	4	0	
	Totais	4	0	
5.1.4 Não. O meu país é melhor em relação a todos os outros	Feminino	4	1	9
	Masculino	0	4	
	Totais	4	5	
5.1.5 Sim, alargar o leque de amigos tornar-me-á mais rico	Feminino	23	12	68
	Masculino	14	19	

²⁷ A escolha deste vocábulo remonta aos primórdios da sua origem latina, entre os séculos XVI e XVII, descrita no capítulo anterior.

	Totais	37	31	
5.1.6 Sim, deverei aprender as incompreensões e aceitar as discordâncias dos meus amigos. Assim impedirei que se ergam muros de solidão.	Feminino	20	12	68
	Masculino	18	18	
	Totais	38	30	

Entre o total apresentado, 51 são do sexo feminino e 47 do sexo masculino. Curiosamente, a maior percentagem dos respondentes corresponde ao sexo feminino, do meio rural, com 31 elementos, enquanto do meio urbano temos 20 indivíduos. A resposta 5.1.2 foi assinalada menos vezes, ou seja, 21 vezes pelos alunos do sexo feminino e 21 vezes pelos alunos do sexo masculino. Neste item, a palavra preconceito também surtiu algumas dúvidas, pelo que foi promovida uma explicação colectiva por parte dos alunos que tinham ideias quanto à sua significação. Na alínea 5.1.4 registaram-se 9 respostas afirmativas ao pressuposto que Portugal é o melhor dos países o que, provavelmente, poderá vir de uma ideia de nacionalismo transmitida pelos pais ou simplesmente por desconhecimento de outros povos e culturas. Na expressão 5.1.5, proposta como possível resposta correcta, 68 dos respondentes assinalou-a como verdadeira. No entanto, também o termo *leque de amigos* foi antecipadamente explicado. Das 68 respostas referidas, 35 pertencem ao sexo feminino, 12 do meio urbano e 23 do meio rural. As restantes 33 dizem respeito ao sexo masculino. Na última resposta, deste conjunto, 68 dos inquiridos marcaram como resposta correcta, sendo que 32 são do sexo feminino e 36 do sexo masculino. Partindo do pressuposto de que a resposta ficaria completa com a marcação dos itens 5.1.1, 5.1.2, 5.1.5 e 5.1.6 verificamos que poucos foram os sujeitos que conseguiram completar todo o raciocínio da pergunta, pois, como já foi referido a palavra *preconceito* originou algumas dúvidas que fez com que essa resposta (5.1.2) fosse descartada como opinião. As outras foram bastante apontadas, em conjunto ou singularmente. Mais uma vez, depreende-se que a área da formação cívica poderá ser uma fonte preciosa em vocabulário, para consolidar a interpretação escrita e oral nas várias disciplinas leccionadas, bem como nas várias situações do dia-a-dia. Além deste aspecto, observamos que os alunos compreendem a importância de conhecer outras culturas para o seu desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, a escola deverá fomentar a pesquisa e a discussão de outros costumes para que façam parte do universo de conhecimento dos alunos, a fim de aprenderem a valorizar as qualidades de todos os seres humanos, mas também saberem distinguir as diferenças de uns e outros como próprias e únicas de cada um. Desta forma, a discriminação deixa de fazer sentido, o preconceito erradicado para que a notabilidade da diferença dê verdadeiro sentido ao conjunto social.

No próximo quadro, mostramos os resultados ao questionarmos os alunos sobre as situações em que se manifestam os comportamentos intolerantes dos seus colegas. As respostas incidiram nos itens 5.2.4 e 5.2.8.

Tabela 7 Questão 5.2 Há certos colegas que demonstram comportamentos intolerantes. Em que situações verificas essas atitudes?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
5.2.1 Alguns há que zombam da religião de um ou outro colega	Feminino	13	7	44
	Masculino	10	14	
	Totais	23	21	
5.2.2 Estranhamente, os mais estudiosos são discriminados e alvo de chacota	Feminino	8	11	43
	Masculino	11	13	
	Totais	19	24	
5.2.3 Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças, mas não me parece que se trate de intolerância. Brincadeiras apenas	Feminino	12	4	19
	Masculino	1	2	
	Totais	13	6	
5.2.4 Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças. (...) Por vezes, são muito cruéis uns com os outros	Feminino	11	11	50
	Masculino	10	18	
	Totais	21	29	
5.2.5 Zombam especialmente dos imigrantes e dos que têm pele de cor diferente	Feminino	11	9	42
	Masculino	10	12	
	Totais	21	21	
5.2.6 Zombam com o local onde alguns habitam	Feminino	9	4	30
	Masculino	10	7	
	Totais	19	11	
5.2.7 Zombam do partido político, do clube de futebol, dos ídolos de alguns	Feminino	9	7	32
	Masculino	9	7	
	Totais	18	14	
5.2.8 Zombam da pobreza ou sinais de pobreza (vestuário, no carro dos pais, férias, ter ou não ter computador, consola de jogos, da música que ouvem, etc.)	Feminino	13	12	53
	Masculino	13	15	
	Totais	26	27	

O primeiro ponto totalizou 50 dos respondentes, dos quais 22 do sexo feminino e 28 do sexo masculino. No que diz respeito, à alínea 5.2.8 os alunos manifestaram-se 53 vezes, sendo que 25 são do sexo feminino e as restantes 28 do sexo masculino. Assinalada pelos inquiridos 44 vezes foi o ponto 5.2.1, que especificava a religião como um pretexto de intolerância entre os colegas. Do total referido, 20 são atribuídos ao sexo feminino e 24 ao masculino. Igualmente observámos que os mais estudiosos também são alvo de chacota, como sugeria a resposta 5.2.2. Assim, registámo-la 43 vezes como resposta correcta, 19 correspondente ao sexo feminino e 24 ao sexo masculino. Outra situação frequente de intolerância, na opinião dos respondentes, é em relação aos imigrantes e os que têm pele de cor diferente. Nesta alínea, numerada como 5.2.5, o total de escolhas atinge as 42 vezes, dividindo-se em 20 do sexo feminino e 22 do sexo masculino. Também verificámos que 30 indivíduos assinalaram como razão de discriminação as condições do local de habitação e 32 relativamente ao clube de

futebol e aos ídolos. No que concerne à opção 5.2.3 em que se remetia esses comportamentos intolerantes para brincadeiras, poucos foram os que assim consideraram, visto termos contabilizado apenas 19 escolhas neste sentido, tendo-se registado a maior percentagem por parte do sexo feminino do meio rural, com 12 vezes. Salientamos a ausência de comparação entre meios (rural e urbano) por não haver resultados díspares entre ambos. Com base nos dados obtidos, não podemos deixar de reflectir que são inúmeras as razões pelas quais as crianças se sentem discriminadas. E, pela experiência como docente do 1.º ciclo, poderei afirmar que em muitas situações as crianças são bastante cruéis umas com as outras, cabendo também à escola estar atenta a essas ocorrências. A escola deverá promover debates reflexivos para que, aos poucos, se construa uma cidadania renovada em direitos humanos. É necessário combater a utopia de um mundo baseado em aparências, em cores e em valores materiais para darmos lugar à diferença que concretiza a convivência entre iguais.

Após este pormenorizar de acontecimentos em que se manifestam comportamentos intolerantes, os alunos foram questionados quanto à sua atitude perante essas situação de discriminação e gozo, ao que 92 dos sujeitos assinalaram como correcta a resposta 5.3.1. Porém, a resposta 5.3.2., cuja informação transmitia a ideia contrária, ou seja, que não se envolveriam nas confusões dos outros, obteve a anuência de 17 indivíduos, como mostra a tabela:

Tabela 8 Questão 5.3 O que fazes quanto te apercebes desses comportamentos?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
5.3.1 Intervenho sempre e procuro mostrar-lhes o erro que estão a cometer, de modo a perceberem que somos todos diferentes. A entreaajuda é essencial nos períodos mais difíceis.	Feminino	30	20	92
	Masculino	18	24	
	Totais	48	44	
5.3.2 Não me meto nas confusões dos outros. Eles que se entendam!	Feminino	2	6	17
	Masculino	5	4	
	Totais	7	10	

Se na resposta anterior os alunos se manifestaram a favor de intervirem em situações de conflito entre os colegas, também a maior parte respondeu que o seu professor ou professora está atento, identificando os problemas de convivência da turma, com 80 vezes assinaladas. Da mesma forma, a escola foi apontada por 43 respondentes, como dando uma atenção especial à questão da multiculturalidade.

Tabela 9 Questão 5.4 O que faz o teu professor, face a essas situações?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
5.4.1 O professor está atento e identifica os problemas	Feminino	22	20	80
	Masculino	17	21	

	Totais	39	41	
5.4.2 Não é função do professor ou da escola resolver esse tipo de ocorrências	Feminino	1	0	7
	Masculino	4	2	
	Totais	5	2	
5.4.3 Na minha escola é dada uma atenção especial à multiculturalidade	Feminino	14	6	43
	Masculino	14	9	
	Totais	28	15	
5.4.4 Não sei responder	Feminino	6	5	14
	Masculino	0	3	
	Totais	6	8	

Realçamos o facto de terem sido os alunos da Escola da Avenida (meio urbano) e da Torre (meio rural) que mais preencheram as alternativas 5.4.1 e 5.4.3, completando assim a resposta à pergunta realizada. Logo, os alunos apontaram os seus professores como estando atentos às situações de discriminação, bem como a escola como sendo um meio em que a multiculturalidade tem um papel de destaque. A idade das professoras titulares das turmas referidas situa-se entre os 31 e os 40 anos de idade, o que poderá indicar que, as gerações mais novas de professores terão uma maior preocupação em orientar os seus alunos no caminho de uma educação para a tolerância.

A questão seguinte, 5.5, pretendia ter conhecimento da opinião quanto à integração desses comportamentos na avaliação escolar, ao que a maior parte dos alunos (74) optou pela alternativa 5.5.3.

Tabela 10 Questão 5.5 Achas que se devia integrar esses comportamentos na avaliação escolar?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
5.5.2 Não, a escola deve só procurar fazer sentir aos pais o que se está a passar	Feminino	9	6	28
	Masculino	9	4	
	Totais	18	10	
5.5.3 Sim, o professor não pode tolerar esse tipo de atitudes! Devemos ser alunos com bases fortes de cidadania	Feminino	18	19	74
	Masculino	17	20	
	Totais	35	39	
5.5.4 Não sei responder	Feminino	5	1	12
	Masculino	2	4	
	Totais	7	5	

No entanto, 22 indivíduos acham que não podemos confundir a avaliação das aprendizagens com o do comportamento, com mais incidência nos respondentes do meio rural, de ambos os sexos. No mesmo registo, 28 alunos acham que a escola só deve procurar fazer sentir aos pais esse tipo de comportamentos sem ter que incluir os mesmos na avaliação. Ora, a escola, como agente na formação integral das crianças, deve avaliar todos os parâmetros constituintes desses seres a caminho.

Para analisar se os *media* influenciam negativamente a compreensão do mundo dos alunos, estabelecemos o ponto 6.1, que passamos a apresentar na seguinte tabela:

Tabela 11 Questão 6.1 Concordas que esses comportamentos poderão ser agravados com programas de televisão, jogos de vídeo, playstation, etc.?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
6.1.1 Não, todos nós sabemos que os programas de televisão não retratam a realidade!	Feminino	15	10	53
	Masculino	16	12	
	Totais	31	22	
6.1.2 Concordo. Acho que há demasiada violência nos programas televisivos	Feminino	18	16	61
	Masculino	12	15	
	Totais	30	31	
6.1.3 Não concordo, pois os jogos de playstation não influenciam em nada os meus comportamentos	Feminino	9	3	30
	Masculino	9	9	
	Totais	18	12	
6.1.4 Não, mas acho que alguns colegas se deixam influenciar mais do que outros e isso reflecte-se no dia-a-dia	Feminino	17	13	63
	Masculino	14	19	
	Totais	31	32	
6.1.5 Não sei responder	Feminino	0	0	1
	Masculino	0	1	
	Totais	0	1	

É de evidenciar que mais de metade (61) dos inquiridos acha que há demasiada violência nos programas televisivos, bem como que a sua influência se reflecte nos procedimentos diários dos colegas, com 63 vezes assinalada como a opção correcta, a alínea 6.1.4. No primeiro caso, item 6.1.2, 34 são respondentes do sexo feminino e 27 do sexo masculino. Na segunda alternativa (6.1.4), 30 são sujeitos do sexo feminino e 33 do sexo masculino. Porém, o ponto 6.1.3 remete-nos para um total de escolhas de 30 sujeitos, dos quais 12 são do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Ainda há a referir que, embora os respondentes tenham a percepção de que há demasiada violência na programação televisiva, o ponto 6.1.1 alcançou 53 das preferências dos respondentes, com 25 do sexo feminino e 28 do sexo masculino. Como podemos observar, os alunos, embora façam uma introspecção acerca das suas atitudes é lhes mais fácil ver no outro a influência negativa dos *media*. O desenvolvimento das crianças tem a presença forte de vários agentes sociais que deveriam ter uma preocupação efectiva quanto ao seu papel de educadores. A escola e a família estão à mercê da acção exercida destes veículos de informação que nem sempre sabem valorizar a sua função.

Um dos objectivos deste trabalho é o alerta para a prevenção da violência na escola e na sociedade, passando pela compreensão do ambiente que recebe as crianças de hoje. A tecnologia, o progresso e o alargamento do conhecimento a diversas áreas originou, em certa medida, o encurtamento das distâncias, mas não entre corações. O mundo faz-se soar pelos canais televisivos e pela internet que teima em nos prender pela solidão, que nos remete para

mais intolerância, para mais discriminação e violência. O respeito já vai longe e o perigo espreita pelos portões das escolas que adivinham futuros cidadãos. Como tal, a preservação da organização escolar e familiar estão na ordem do dia. No entanto, fogem as palavras essenciais para explicar aos mais novos o que se passa lá fora e o que está errado. Quando questionados acerca do vocábulo *bullying*, na pergunta 7.1, os alunos revelaram considerável desconhecimento sobre o assunto, como mostram os resultados obtidos.

Tabela 12 Questão 7.1. Sabes o que é o bullying?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
7.1.1 Sim, já li sobre esse assunto e até tenho conhecimentos de alguns casos	Feminino	2	10	28
	Masculino	1	15	
	Totais	3	25	
7.1.2 Sim, já ouvi falar disso, mas não sei muito bem o que é	Feminino	5	5	20
	Masculino	6	4	
	Totais	11	9	
7.1.3 Não, nunca li nada sobre o assunto nem sei o que é	Feminino	25	11	61
	Masculino	16	9	
	Totais	41	20	

A distinção do meio é considerável como o iremos demonstrar. Na opção 7.1.3 houve 61 respondentes que a tomaram como a sua situação, sendo que 36 são do sexo feminino, dividindo-se em 11 do meio urbano e 25 do meio rural. No sexo masculino registámos 9 do meio urbano e 16 do meio rural. Na alternativa 7.1.2 foram 20 aqueles que a assinalaram como a sua posição sobre o assunto, dos quais 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. No item 7.1.1, 28 dos inquiridos confirmaram ter lido sobre esse assunto e até ter conhecimentos de alguns casos. Uma vez mais, o meio de origem dos alunos distingue as suas posições. Dos 12 sujeitos do sexo feminino, 10 pertencem ao meio urbano e 2 ao meio rural. O mesmo acontece com os 16 do sexo masculino, em que 15 são do meio urbano e 1 é do meio rural. Relativamente aos dados registados, poderemos concluir que a informação discutida no meio rural se restringe, muitas vezes, a um vocabulário mais empobrecido que, por si só, limita os conhecimentos dos alunos. Já na cidade, como também existem mais recursos, as actividades promovidas vão para além de um programa, de um livro ou das vivências em família. O professor, inserido numa escola de meio urbano, esforça-se mais por cativar a sua turma, para que esta acompanhe os outros grupos e, desta forma, aumentar o nível de competitividade que traz mais responsabilidade social, garantida, por sua vez, pelo investimento numa educação para a tolerância.

Durante a aplicação dos questionários, a maior parte dos alunos demonstrou um crescente interesse pelo tema. Desenvolveram diálogos interessantes e consolidaram as suas opiniões no próprio questionário. Se no início surgiram dúvidas e desconfianças à importância de uma cultura de tolerância, na penúltima pergunta ficou claro que se dissiparam, pelo

número de respostas à pergunta 7.3.

Tabela 13 Questão 7.2. Consideras importante uma educação para a tolerância?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
7.2.1 Sim, é fundamental crescer com regras de convivência e saber o que significa respeitar o próximo	Feminino	27	21	88
	Masculino	16	24	
	Totais	43	45	
7.2.3 Sim, porque aceitar as diferenças nem sempre é fácil. É bom estarmos informados para sabermos mais e ficarmos esclarecidos	Feminino	24	15	75
	Masculino	20	16	
	Totais	44	31	
7.2.4 Não sei responder	Feminino	3	1	5
	Masculino	1	0	
	Totais	4	1	

Como podemos concluir, a opção 7.2.1 foi escolhida por 88 dos inquiridos como sendo a resposta correcta, ou seja, os alunos são da opinião que é fundamental crescer com regras e saber o que significa respeitar o próximo. Desses 88 respondentes, 48 são do sexo feminino e 40 são do sexo masculino. Também a alternativa 7.2.3 obteve 75 registos por parte dos respondentes. Nesta opção, os alunos confirmam a dificuldade que sentem em aceitar as diferenças dos outros e, por isso, é bom manterem-se informados para um maior e melhor esclarecimento. Assim, uma educação para a tolerância deve assumir um papel charneira entre os alunos e a realidade.

Na última pergunta do questionário, tal como constatamos no quadro abaixo, relativa às características de um cidadão responsável, foram apontadas três como as de carácter ideal. Foram elas, a opção 8.1.1, 8.1.3 e 8.1.4.

Tabela 14 Questão 8.1. Quais deverão ser as características de um cidadão responsável?

Sexo \ Meio		Rural	Urbano	Totais
8.1.1 Colocar-se no lugar do outro e reconhecer os seus sentimentos, necessidades, opiniões e argumentos	Feminino	19	13	63
	Masculino	13	18	
	Totais	32	31	
8.1.2 Ficar calado quando assiste a atitudes discriminatórias	Feminino	5	0	9
	Masculino	1	3	
	Totais	6	3	
8.1.3 Participar na vida da comunidade, desempenhando tarefas que lhe foram atribuídas	Feminino	12	14	59
	Masculino	14	19	
	Totais	26	33	

8.1.4 Manter e cuidar dos seus amigos, dando-lhes atenção	Feminino	22	17	75
	Masculino	19	17	
	Totais	41	34	
8.1.5 Tratar as pessoas conforme o seu sexo, a etnia, a origem, a religião, a educação, a situação económica e a condição social	Feminino	5	4	24
	Masculino	7	8	
	Totais	12	12	

A primeira obteve um total de 63 respondentes, sendo que 32 são do sexo feminino e 31 do sexo masculino. A segunda foi escolhida por 59 dos inquiridos, dos quais 26 pertencem ao sexo feminino e 33 ao sexo masculino. E, por último, 75 sujeitos tomaram pela alternativa 8.1.4, repartindo-se em 39 do sexo feminino e 36 do sexo masculino. No entanto, 9 indivíduos (3 do meio urbano e 6 do meio rural) referiram que ficar calado quando assiste a atitudes discriminatórias também poderá ser uma das características de um cidadão responsável, bem como a resposta 8.1.5 também foi escolhida por 24 alunos, 9 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Contudo, poderá ter sido uma confusão de interpretação que os levou a assinalar estas duas opções, principalmente em relação à 8.1.5. Relativamente ao ponto 8.1.2, que assinala como característica ficar calado quando assiste a atitudes discriminatórias, acreditamos ser a atitude de crianças que têm pouco conhecimento de exemplos de solidariedade, de carácter forte e de amor pelo próximo. Nesta faixa etária (9, 10 anos) os alunos caracterizam já o resultado de uma educação, tanto informal (da família) como formal (da escola). E é essa educação que os acompanhará numa das maiores mudanças do seu percurso escolar (do 1.º para o 2.º ciclo) e que os acompanhará na sua formação pessoal e social. Por isso, o 1.º ciclo deve fornecer todas as bases para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo que essa mudança começa pelas mentalidades dos professores e pais que insistem em reduzir o ensino ao espaço das salas de aula ou aos programas estipulados.

10.2. CONCLUSÕES

Em jeito de conclusão provisória, os resultados revelam que as crianças procuram na escola um horizonte de diálogo, intercultural e interpessoal. Embora reconheçam a importância do cumprimento de regras na correlação das várias partes do todo social, muitos deles acham que essas mesmas regras são castradoras do exercício da liberdade. Assim, o diálogo familiar assume-se como meta, de forma que os comportamentos dos alunos reflectam um ambiente de paz e harmonia. Igualmente, acreditamos que as regras deverão ser explicadas e reflectidas em conjunto para que a criança as possa compreender e viver de forma equilibrada e ajustada e não impostas de uma forma ditatorial, em que os esclarecimentos e argumentos são inexistentes no seio familiar, de forma a provocar a revolta e o desagrado por essas mesmas normas transpondo comportamentos violentos para a escola.

Dos resultados obtidos poderemos também concluir que os alunos deste nível de escolaridade (final do 4.º ano) têm um vocabulário pobre e limitado na área dos direitos

humanos. Pensamos que será de extrema importância alargar o campo lexical ministrado pela escola, pois é nestas idades-base que os alunos constroem consideráveis estruturas, tanto no enriquecimento dos termos como também da respectiva contextualização. Neste sentido, a formação cívica deveria ser encarada com mais cuidado e rigor, a fim de, através dela, a língua portuguesa ser afincadamente valorizada e melhorada. Num mundo plural como é aquele em que vivemos, há que trabalhar no sentido de proporcionar mais vivências, dentro e fora da sala, para que delas surjam novas situações a discutir, a reflectir e a aprender. Neste sentido, a escola deverá fomentar a pesquisa e a discussão de outros costumes para que façam parte do universo de conhecimento dos alunos, a fim de aprenderem a valorizar as qualidades de todos os seres humanos, mas também saberem distinguir as diferenças de uns e outros como próprias e únicas de cada um. Desta forma, a discriminação deixa de fazer sentido, o preconceito erradicado para que a notabilidade da diferença dê verdadeiro sentido ao conjunto social.

Relativamente aos dados registados, também somos levada a concluir que a informação discutida no meio rural se restringe, muitas vezes, a um vocabulário mais empobrecido que, por si só, limita os conhecimentos dos alunos. Já na cidade, como também existem mais recursos, as actividades promovidas vão para além de um programa, de um livro ou das vivências em família. O professor, inserido numa escola de meio urbano, esforça-se mais por cativar a sua turma, para que esta acompanhe os outros grupos e, desta forma, aumenta o nível de competitividade que traz mais responsabilidade social, garantida, por sua vez, pelo investimento numa educação para a tolerância.

Nesta faixa etária (9, 10 anos) os alunos caracterizam já o resultado de uma educação, tanto informal (da família) como formal (da escola). E é essa educação que os acompanhará numa das maiores mudanças do seu percurso escolar (do 1.º para o 2.º ciclo) e que os acompanhará na sua formação pessoal e social. Por isso, o 1.º ciclo deve fornecer todas as bases para o desenvolvimento integral dos alunos, sendo que essa mudança começa pelas mentalidades dos professores e pais que insistem em reduzir o ensino ao espaço das salas de aula ou aos programas estipulados.

11. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA (PROFESSORES)

A amostra é igualmente constituída por 77 professores, resultantes da distribuição de 105 inquéritos nos mesmos agrupamentos onde foram aplicados aos alunos, sendo que 49 pertencem aos agrupamentos de escolas de Grão Vasco e Marzovelos e 28 aos agrupamentos de Sátão e Silgueiros. Assim, dos 77 inquéritos constituintes da amostra, 8 são do sexo masculino e 69 são do sexo feminino. Pelo facto de muitos dos professores não terem mencionado a escola em que leccionam, dispusemos os inquéritos por agrupamentos e, dessa forma, serão trabalhados. Na verdade, muitos dos docentes dificultaram a aplicação do estudo por razões de índole pessoal, sendo que os mais velhos são menos receptivos do que os mais novos.

No que diz respeito às idades, a amostra é composta por 4 sujeitos de idade inferior a 30 anos, 37 de idade compreendida entre os 31 e os 40 anos, 21 indivíduos com idades entre os 41 e os 50 anos e 16 com mais de 51 anos. Após estes resultados verificamos que os agrupamentos são formados por pessoal docente que tem, na sua maioria, entre os 30 e os 40 anos, o que prevê corpos de docentes cada vez mais novos a constituir as escolas do 1.º ciclo.

Tabela 15 Idades dos professores

Escola \ Idades	< 30	[31, 40[	[41, 50[	> 51
Grão Vasco	1	13	10	5
Marzovelos	2	11	3	4
Silgueiros	1	8	8	4
Sátão	0	5	0	3
Totais	4	37	21	16

No final do questionário, perguntámos aos professores se gostariam de frequentar um curso ou acção sobre educação para a tolerância ao que 54 dos inquiridos responderam que sim, 10 disseram que o bom senso chega para obter o alcance de uma educação para a tolerância, 1 manifestou desinteresse em relação ao assunto e 11 revelaram já terem feito formação nesse domínio. Desta forma, urge a organização e divulgação de mais acções neste sentido, bem como actividades e estratégias a adoptar.

Tabela 16 Questão 7.1. Agora que respondeu a todas as perguntas, pergunto-lhe: gostaria de frequentar um curso ou acção sobre educação para a tolerância?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
7.1.1 Gostava de ter acesso a bibliografia que me ajudasse a pensar esta matéria	< 30	1	2	1	0	54
	[30, 40[	8	7	4	5
	[40, 50[	6	3	4	0
	> 50	5	2	4	2	
	Totais	20	14	13	7	
7.1.2 Para isso, basta um pouco de bom senso	[30, 40[2	3	1	0	10
	[40, 50[	1	1	2	0
	Totais	3	4	3	0	
7.1.3 Não é assunto que me entusiasme. Sempre existiu mal, não vamos lá com cursos	[30, 40[0	0	1	0	1
7.1.4 Já fiz formação nesse domínio e estou atenta(o)	[30, 40[2	2	2	0	11
	[40, 50[	1	0	1	0
	> 50	0	2	0	1	
	Totais	3	4	3	1	

Quanto à satisfação de participação no inquérito, alguns responderam que tinham gostado e que o processo os tinha feito pensar. Porém, outros manifestaram ter sentido algumas dificuldades em escolher as opções correctas, embora tivessem sido o mais sincero nas respostas dadas. Poucos mostraram-se disponíveis a ceder a identificação (nome e endereço electrónico) para troca de impressões ou para, em conjunto, promover um colóquio sobre a temática abordada.

Em Portugal, a concepção educativa subjacente à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) dirige-se para a construção de uma sociedade democrática de pendor humanista universal, e parte do pressuposto de que a consolidação dos seus alicerces depende da interiorização colectiva de valores como a justiça, a liberdade, a igualdade ou a solidariedade. Pressupõe-se que a escola deve promover a autonomia do aluno (estimulando o desenvolvimento global da personalidade, nos planos cognitivo, estético, ético, afectivo e moral) a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. Deve contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade, formando para uma cidadania democrática que tanto defenda o apreço pelos valores característicos do país bem como as suas relações de interdependência com os outros povos e nações.

Neste ponto achamos pertinente lembrar os resultados do Estudo Internacional sobre Educação Cívica, conduzido na década de 1990, com jovens de 14 e 15 anos, e cujo objectivo era compreender como é que a educação escolar está a contribuir para que os jovens desenvolvam conhecimentos, competências e atitudes de cidadania (nos seguintes domínios: a

democracia, a identidade nacional e a coesão e a diversidade social). A segunda fase do estudo, dirigido em Portugal em 1998, durante a qual se avaliou o currículo implementado (Menezes, 2009) apresenta resultados interessantes, dos quais se destacam os seguintes:

- O nível cultural da família revela-se como grande configurador de vantagens acrescidas no domínio dos conhecimentos relativos à educação cívica;
- A nível das concepções de democracia emerge a defesa clara de um modelo de democracia social expansiva patente no reconhecimento do alargamento dos direitos dos grupos tradicionalmente excluídos desses direitos;
- Uma atitude muito positiva por parte dos jovens face aos grupos minoritários (grupos étnicos e imigrantes);
- Uma ênfase muito substancial nas dimensões sociais, tanto no exercício da cidadania como nas responsabilidades do governo;
- Sobrevém alguma disponibilidade para a intervenção política, não obstante a baixa participação actual em organizações e apesar de os estudantes revelarem alguma desconfiança face às instituições políticas, designadamente os partidos políticos;
- Como resultados mais positivos, do ponto de vista da escola, importa realçar as percepções positivas do clima da sala de aula, nomeadamente a liberdade de expressão e discordância face às opiniões dos professores e dos colegas, apesar de, por outro lado, apontar para um menor enfoque na discussão de questões políticas e poucos efeitos ao nível da aprendizagem da importância de votar. (p. 20).

Desta forma, e de acordo com Tom Ehrlich (2002) a compreensão de conceitos como justiça e equidade, diversidade social, culturas globais e pluralismo e o conhecimento das instituições e dos processos políticos e económicos são centrais para a aprendizagem moral e cívica. Os conhecimentos deste tipo contribuem para o desenvolvimento das aptidões que fazem evoluir a maturidade moral (autocrítica, mente aberta, capacidade de escuta empática, honestidade e responsabilidade pelas acções próprias) e as que são alicerces para uma cidadania responsável (capacidades bem desenvolvidas para a comunicação e a cooperação, para recolher, organizar e analisar informação, para pensar criticamente e justificar posições).

11.1. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS PROFESSORES E SUA ANÁLISE

Conforme a tabela anexa em baixo, a primeira questão feita aos professores foi sobre o seu grau de satisfação quanto à prática de docente ao que a grande maioria respondeu que estava satisfeito na globalidade. No agrupamento de escolas Grão Vasco 1 indivíduo com idade inferior a 30 anos respondeu que sim, 9 com idades compreendidas entre 31 e 40 anos responderam que sim, 7 dos 41 aos 50 e 4 com mais de 51 anos de idade responderam que, globalmente, estão satisfeitos com a sua actividade de professor(a). No mesmo agrupamento 1 respondente assinalou a opção que globalmente não estava satisfeito e 8 responderam que já gostaram mais de ser professores do que agora, sendo que 2 na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 3 dos 41 aos 50 e 3 com mais de 50 anos.

No agrupamento de escolas de Marzovelos 13 indivíduos optaram pela alternativa 2.1.1 dos quais 2 têm menos de 30 anos, 7 têm entre os 31 e os 40, 1 entre os 41 e os 50 e 3 com mais 51 anos de idade. Na opção 2.1.3 contabilizámos 5 entre os 31 e os 40 anos de idade, 1 na faixa etária dos 41 aos 50, e 1 com mais de 51 anos de idade.

Relativamente ao agrupamento de Silgueiros registámos, na primeira opção, 1 indivíduo com menos de 30 anos, 8 entre os 31 e os 40 anos, 6 sujeitos entre os 41 e os 50 e 4 com mais de 51 anos de idade. Já a terceira resposta foi assinalada por apenas 2 inquiridos com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos.

Em relação ao agrupamento de escolas do Sátão, 5 dos respondentes, entre os 31 e os 40 anos de idade e 1 com mais de 51 anos disseram que gostavam da sua actividade docente. Ainda neste agrupamento, 2 sujeitos com mais de 51 anos de idade optaram pela terceira opção.

Tabela 17 Questão 2.1 Gosta da sua actividade de professor(a)?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
2.1.1 Globalmente, sim	<30	1	2	1	0	59
	[30, 40[	9	7	8	5
	[40, 50[	7	1	6	0
	> 50	4	3	4	1	
	Totais	21	13	19	6	
2.1.2 Globalmente, não	[30, 40[1	0	0	0	1
2.1.3 Já gostei mais do que agora	[30, 40[2	5	0	0	19
	[40, 50[	3	1	2	0
	> 50	3	1	0	2	
	Totais	8	7	2	2	

No geral, observamos que os professores estão globalmente satisfeitos com a sua profissão. No entanto, também observamos que já foi uma actividade em que as pessoas se realizavam com mais satisfação. Esta situação deve-se, em certa medida, ao comportamento dos alunos, como iremos comprovar na tabela seguinte, embora haja outras razões para que os professores estejam descontentes.

Tabela 18 Questão 2.2 O comportamento dos alunos é decisivo na resposta à pergunta anterior?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
2.2.1 Sim, o comportamento dos alunos é parte importante da minha apreciação	< 30	1	0	1	0	37
	[30, 40[	5	6	5	4
	[40, 50[	5	1	3	0
	> 50	2	1	2	1	

positiva	Totais	13	8	11	5	
2.2.2 Sim, o comportamento dos alunos é parte importante da minha apreciação negativa	< 30	0	1	0	0	12
	[30, 40[	2	0	0	0
	[40, 50[	3	0	2	0
	> 50	1	0	1	2	
	Totais	6	1	3	2	
2.2.3 Não é o comportamento dos alunos que me tem desgostado mais	[30, 40[8	5	3	1	31
	[40, 50[	4	2	2	0
	> 50	3	2	1	0	
	Totais	15	9	6	1	

Deste modo, os dados obtidos no agrupamento de escolas Grão Vasco apontam para 15 respostas na opção 2.2.3, sendo que 8 pertencem a sujeitos entre os 31 e os 40 anos, 4 para respondentes entre os 41 e os 50 anos e 3 sujeitos com mais de 51 anos de idade. Para a alternativa 2.2.1 foram 13 as respostas, das quais 1 inquirido com menos de 30 anos, 5 entre os 31 e os 40 anos, 5 de professores entre os 41 e os 50 anos e 2 para indivíduos com mais de 51 anos de idade. A opção 2.2.2 ficou pelos 6 respondentes. Destes, 2 têm entre os 31 e os 40 anos, 3 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos. Poderemos dizer que os professores embora se sintam satisfeitos com o comportamento dos seus alunos, em geral, apontam que de facto existem outras razões para que já tenham gostado mais de exercer esta profissão. Verifica-se esta falta de contentamento entre a camada mais jovem de docentes inquiridos, ou seja, com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos.

No agrupamento de escolas de Marzovelos, 8 sujeitos consideram que a sua satisfação se deve ao comportamento dos alunos, sendo que 6 têm entre 31 e 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos de idade. Dos inquiridos neste agrupamento, 9 afirmam que não é o modo dos alunos se comportarem que os tem desagradado mais, dos quais 5 estão na faixa etária dos 31 aos 40, 2 entre os 41 e os 50 anos e 2 com mais 51 anos de idade. Na opção 2.2.2, 1 professor com menos de 30 anos, manifestou que o seu desagrado, em relação à actividade, tinha a ver com o mau comportamento dos alunos. É importante ressaltar que a experiência profissional permite um controlo mais eficiente de situações de mau comportamento.

Observando agora o agrupamento de Silgueiros, anotamos que 11 dos inquiridos optaram pela opção 2.2.1. Dos 11 sujeitos, 1 tem menos de 30 anos, 5 estão entre os 31 e os 40 anos, 3 têm entre 41 e 50 anos de idade e 2 têm mais de 51 anos. Por outro lado, são 3 os que disseram que o seu desprazer em relação à docência tem a ver com o comportamento dos alunos, sendo que 2 estão entre os 41 e os 50 anos de idade e 1 tem mais de 51 anos. Na última opção (2.2.3), 6 respondentes demonstraram que não é o comportamento dos alunos que os atormenta mais, dos quais 3 têm entre os 31 e os 40 anos, 2 estão entre os 41 e os 50 anos de idade e 1 com mais de 51 anos.

No que diz respeito ao agrupamento de escolas de Sátão, 5 indivíduos concordam que o comportamento dos alunos é o que os leva a ser optimistas em relação ao seu cargo, com 4 entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos de idade. Discordantes desta opção, 2 respondentes entre os 41 e os 50 anos, assinalaram a alternativa 2.2.2 que sugeria que o modo de os alunos se comportarem é a principal razão da sua displicência. Somente 1 indivíduo, da faixa etária dos 31 aos 40 anos, respondeu que não é o comportamento a maior razão do seu desagrado na sua profissão.

Resumidamente, observamos que embora haja professores que atribuem ao factor comportamento a maior razão para o seu descontentamento em relação à profissão, a grande parte dos inquiridos não vê esse aspecto como o pior dos pontos negativos. Não se registam diferenças significativas quanto ao meio (rural e urbano) em que os docentes exercem a sua prática.

Ao questionarmos os professores quanto à importância que atribuem à necessidade de educar para a tolerância, verificamos que a maior parte dos inquiridos divide as suas opiniões em duas respostas alternativas. São elas a 2.3.2 e a 2.3.5. A primeira foi marcada por 56 dos respondentes e a outra por 45 indivíduos.

Tabela 19 Questão 2.3 Que importância atribui à necessidade de educar para a tolerância?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
2.3.2 É urgente cultivar entre as nossas crianças o respeito por tudo o que é diferente	< 30	0	2	0	0	56
	[30, 40[	7	6	7	7
	[40, 50[	6	1	5	5
	> 50	4	2	2	2	
	Totais	17	11	14	14	
2.3.3 Educar para o ambiente, para a saúde... agora para a tolerância! Qualquer dia não fazemos o que se espera de nós: ensinar!	[30, 40[1	1	1	1	8
	[40, 50[	1	0	0	0
	> 50	0	1	1	1	
	Totais	2	2	2	2	
2.3.4 Temos de educar as crianças para sobreviverem neste mundo de agressividade	[30, 40[2	1	0	0	8
	[40, 50[	0	0	2	2
	> 50	1	0	0	0	
	Totais	3	1	2	2	
2.3.5 Só com gente tolerante e culta, no sentido do respeito pelos outros, é possível viver num mundo melhor. Utópico? É urgente!	< 30	1	1	1	1	45
	[30, 40[	9	7	0	0
	[40, 50[	5	2	3	3
	> 50	4	4	2	2	
	Totais	19	14	6	6	

No agrupamento de escolas Grão Vasco foram 17 os que optaram pela alternativa 2.3.2, dos quais 7 estão entre os 31 e os 40 anos, 6 nas idades compreendidas entre 41 e 50 anos e 4 sujeitos com mais de 51 anos de idade. No que diz respeito à opção 2.3.5, foram 19 os que

optaram por esta sendo a mais correcta ou uma das mais correctas. Destes 19 indivíduos, 1 tem menos de 30 anos, 9 têm entre 31 e 40 anos, 5 pertencem à faixa etária dos 41 aos 50 e 4 têm mais de 51 anos de idade. No entanto, 2 dos inquiridos neste agrupamento, 1 entre os 31 e os 40 anos e o outro entre os 41 e os 50 anos de idade, revelaram algum aborrecimento sobre este assunto, escolhendo o item 2.3.3. Ainda neste agrupamento de escolas, registámos 3 sujeitos cuja escolha foi para a resposta 2.3.4 (Temos de educar as crianças para sobreviverem neste mundo de agressividade), que completava o conjunto da 2.3.2 com a 2.3.5, rematando assim o raciocínio global da pergunta. Em qualquer um dos agrupamentos, a referida resposta (2.3.4) nunca foi escolhida singularmente, mas sim em conjunto com as outras mencionadas.

Quanto ao agrupamento de escolas de Marzovelos, mantêm-se as preferências. A resposta 2.3.2 teve a atenção de 11 respondentes, sendo que 2 têm menos de 30 anos, 6 com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 40 e os 50 anos e ainda 2 com mais de 51 anos de idade. Outra das mais escolhidas foi a 2.3.5 com 14 marcações. Destes 14 inquiridos, 1 tem menos de 30 anos, 7 estão entre os 31 e os 40 anos de idade, 2 têm entre os 41 e os 50 anos e 4 têm mais de 51 anos. Também registámos 2 manifestações de preferência na opção 2.3.3, uma com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos e outra com mais de 51 anos de idade. A resposta 2.3.4 foi a escolha de 1 indivíduo, com idade entre os 31 e os 40 anos.

Do agrupamento de Silgueiros, chegamos os seguintes resultados: 14 manifestações de preferência para a alternativa 2.3.2, sendo que 7 respondentes têm idades contidas no grupo dos 31 aos 40 anos, 5 estão entre os 41 e os 50 anos e 2 têm mais de 50 anos de idade. A opção 2.3.5 alcançou somente 6 das escolhas dos inquiridos, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 3 têm entre os 41 e os 50 anos de idade e 2 têm mais de 51 anos. Aqui podemos concluir claramente que todos os sujeitos de idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos preferiram a alternativa 2.3.2. à 2.3.5. A resposta 2.3.3 obteve a preferência de 2 dos inquiridos, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e o outro com mais de 51 anos. A alternativa seguinte (2.3.4) foi marcada por 2 indivíduos com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos.

Os dados do agrupamento de escolas do Sátão revelam que 5 dos respondentes preferiram a resposta 2.3.5, sendo que 4 são da faixa etária dos 31 aos 40 anos e 1 com mais de 51 anos de idade. O item 2.3.2 foi escolhido por 3 sujeitos, 1 com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos e 2 com mais de 51 anos. Ainda a opção 2.3.3 teve a preferência de 2 respondentes com mais de 51 anos de idade e a resposta 2.3.4 obteve um resultado com a opção de 1 sujeito com mais de 51 anos.

Foram poucos os docentes que assinalaram as três opções que completavam o raciocínio para esta pergunta, que implicava assinalar as respostas 2.3.2, 2.3.4 e 2.3.5. Neste conjunto de opções sugeríamos ser urgente, neste mundo de agressividade, cultivar entre as nossas crianças o respeito pelos outros, para construir um mundo melhor. Como poderemos observar ainda existem alguns professores pouco sensibilizados para uma efectiva educação para a tolerância. Não queremos aqui menosprezar a quantidade de conteúdos a leccionar, as

actividades a desenvolver e toda a dinâmica que há para respeitar em todo o sistema educativo, mas sim, demonstrar que a tolerância é um assunto obrigatório em todas as áreas e, principalmente, na própria veiculação das matérias (na melhor organização da turma, nas relações entre os alunos e com o professor), para que possam desenvolver correctamente as capacidades individuais e, assim, atingir as competências previstas, tanto para cada um como para o grupo.

O passo seguinte foi questionar os professores como se manifestam os comportamentos intolerantes dos seus alunos, ao que a maior parte optou pela resposta 3.1.3. Por outro lado, muitos dos docentes responderam que nunca se aperceberam de comportamentos desta natureza, descrita na alternativa 3.1.6.

Tabela 20 Questão 3.1 Como se manifestam os comportamentos intolerantes dos seus alunos?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
3.1.1 Escarnecem de alguns mobilizando um grupo para isso	<30	0	1	1	0	18
	[30, 40[	0	3	2	2
	[40, 50[	0	2	2	0
	> 50	1	2	2	0	
	Totais	1	8	7	2	
3.1.2 Vão além do escárnio, chegam a agredir ou a empurrar	< 30	0	1	0	0	15
	[30, 40[	2	0	2	2
	[40, 50[	2	0	2	0
	> 50	2	1	0	1	
	Totais	6	2	4	3	
3.1.3 Há uma intolerância leve e uma violenta, mas rara	< 30	1	0	0	0	24
	[30, 40[	9	2	1	1
	[40, 50[	2	1	1	0
	> 50	2	2	2	0	
	Totais	14	5	4	1	
3.1.4 Chegam a usar o telemóvel e a agressão física para excluírem alguns colegas	[40, 50[0	0	1	0	1
3.1.6 Nunca me apercebi de nada	< 30	0	1	0	0	22
	[30, 40[	2	4	2	2
	[40, 50[	5	1	3	0
	> 50	0	0	0	2	
	Totais	7	6	5	4	

Assim, no agrupamento de escolas Grão Vasco, 1 indivíduo, com mais de 51 anos, assinalou a opção 3.1.1. À resposta 3.1.2, manifestaram a sua preferência, 2 respondentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade, 2 entre os 41 e os 50 anos e ainda 2 sujeitos com mais de 51 anos de idade. Na alternativa 3.1.3, acima descrita, contabilizámos 14 marcações dos respondentes, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 9 têm idades entre os 31 e

os 40 anos, 2 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e também 2 com mais de 51 anos de idade. Igualmente neste agrupamento, 7 dos inquiridos assinalou como preferida a resposta 3.1.6. em que afirmavam nunca se terem apercebido desse tipo de situações. Destes 7 sujeitos, 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 5 na faixa etária dos 41 aos 50 anos de idade. Neste agrupamento de escolas, situado em meio urbano, apesar de alguns professores dizerem que nunca se aperceberam dessas ocorrências, há episódios de intolerância que são registados por outros docentes, muitas vezes a leccionar na mesma escola daqueles que nunca se aperceberam de tal. Estar atento à discriminação e a episódios de tolerância não passa só por situações de violência física mas também por pressões psicológicas que fazem uns sobre os outros, para as quais devemos estar em alerta, principalmente por pequenos sinais comportamentais por parte da vítima.

No agrupamento de Marzovelos a resposta mais escolhida foi a 3.1.1 com 8 marcações de preferência, sendo que 1 sujeito tem menos de 30 anos, 3 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 2 têm entre os 41 e os 50 anos e 2 têm mais de 51 anos de idade. A opção 3.1.2 obteve a preferência de 2 respondentes, 1 com menos de 30 anos e outro com mais de 51 anos. Na alternativa 3.1.3 observámos que 5 dos inquiridos optaram por esta resposta, dos quais 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 1 está na faixa etária entre os 41 e os 50 anos e 2 têm mais de 51 anos de idade. No que diz respeito à resposta 3.1.6, 6 indivíduos marcaram-na como sendo a correcta. Destes 6, 1 tem menos de 30 anos, 4 têm entre os 31 e os 40 anos e 1 tem idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. Neste agrupamento verifica-se então, que alguns alunos se juntam em grupos para escarnecerem dos outros, chegando mesmo a agredir e a empurrar os colegas. Para estes é importante continuar a lutar por mundo melhor, mais justo e para que a diferença enriqueça a igualdade, haja “coexistência e o enfrentamento das culturas”, como refere João Maria André (2005: 16), permitindo que o diferente interaja e se instale a fim de nos reorganizarmos enquanto cidadãos do mundo, inteiramente tolerantes interculturalmente.

Também a opção de resposta 3.1.1 foi a mais escolhida entre os inquiridos do agrupamento de escolas de Silgueiros, com 7 marcações de preferência. Destes 7 inquiridos, 1 tem menos de 30 anos, 2 têm entre os 31 e os 40 anos, 2 estão entre os 41 e os 50 e ainda outros 2 com mais de 51 anos de idade. À alternativa 3.1.2, 4 sujeitos consideraram-na como resposta correcta, sendo que 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 2 estão entre os 41 e os 50 anos de idade. Quanto à alternativa 3.1.3 foi marcada por 4 respondentes, dos quais 1 tem idade entre os 31 e os 40 anos, outro com idade entre os 41 e os 50 anos e ainda 2 com mais de 51 anos. Curiosamente neste agrupamento verificou-se a única resposta para a opção 3.1.4, sendo que este sujeito tem idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. Ainda neste agrupamento, 5 dos inquiridos assinalaram a alternativa 3.1.6, como a preferida, constando 2 com idades entre os 31 e os 40 anos e 3 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. Em semelhança ao anterior, neste agrupamento os professores manifestaram situações de intolerância que devem ser levadas em conta para a efectividade de uma educação multiculturalmente renovada.

Quanto ao agrupamento de escolas do Sátão, 2 dos respondentes, com idades entre os

31 e os 40 anos, optaram pela resposta 3.1.1, 3 pela 3.1.2, dos quais 2 com idades entre os 31 e os 40 anos de idade e 1 com mais de 51 anos. A alternativa 3.1.3 obteve a manifestação de preferência de 1 dos inquiridos, com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos. Neste agrupamento a resposta mais escolhida foi a 3.1.6, com 4 marcações por parte dos inquiridos. Deste 4, 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e os outros 2 têm mais de 51 anos de idade. Por se situarem em meio rural, as escolas escolhidas neste agrupamento têm turmas reduzidas, o que beneficia o controlo deste tipo de situações e, por outro lado, as diferenças entre os alunos são atenuadas. No entanto, não nos podemos esquecer que a intolerância também se faz sentir neste meio e que, por vezes, a falta da presença de diferenças fortes entre os alunos potencia o enclausuramento em si mesmos. E, quando pela convivência, despertam para a diversidade, não sabem como lidar com os outros, levando à discriminação, ao escárnio e à violência. Por isso, em todos os casos, a educação para a tolerância é urgente, seja para gerir as diferenças emergentes de um meio urbano ou as limitações nos horizontes de um meio rural.

Quando questionados acerca dos domínios dos comportamentos intolerantes dos alunos, os docentes centraram as suas escolhas nas respostas 3.2.3 e na 3.2.4, tal como nos apresenta a tabela que se segue.

Tabela 21 Questão 3.2 Em que domínios são evidentes os comportamentos intolerantes entre os seus alunos?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
3.2.2 Estranhamente, os mais estudiosos são discriminados e alvo de chacota	[30, 40[0	0	1	0	3
	> 50	1	0	1	0	
	Totais	1	0	2	0	
3.2.3 Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças, mas não me parece que se trate de intolerância. Coisas de crianças apenas	< 30	1	1	0	0	43
	[30, 40[	12	5	5	5
	[40, 50[	5	1	5	0
	> 50	5	4	3	1	
	Totais	13	11	13	6	
3.2.4 Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças. (...) Por vezes, são muito cruéis uns com os outros	< 30	0	0	1	0	21
	[30, 40[	2	5	4	0
	[40, 50[	2	1	2	0
	> 50	1	1	0	2	
	Totais	5	7	7	2	
3.2.6 Zombam com o local onde alguns habitam	> 50	0	0	0	1	1
3.2.7 Zombam do partido político, do clube de futebol, dos ídolos de alguns	[30, 40[0	0	0	1	2
	> 50	0	1	0	0	
	Totais	0	1	0	1	
3.2.8 Zombam da pobreza ou sinais de pobreza (...)	[30, 40[1	3	1	1	8
	[40, 50[	0	0	2	0
	> 50	0	0	0	1	
	Totais	1	3	3	1	

Assim, no agrupamento de escolas Grão Vasco, 1 sujeito com menos de 30 anos, 12 entre os 31 e os 40 anos, 5 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 5 com mais de 51 anos optaram pela resposta 3.2.3 com sendo a mais correcta. Na alternativa 3.2.4., 5 marcações foram feitas por 2 sujeitos de idades entre os 31 e os 40 anos de idade, 2 entre os 41 e os 50 e 1 com mais de 51 anos. Ainda neste agrupamento, a resposta 3.2.2 teve a preferência de 1 inquirido com mais de 51 anos de idade. Ainda registámos 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos, que optou pela alternativa 3.2.8 que mencionava o escárnio da pobreza ou sinais de pobreza. Salientamos o facto de os professores entre os 31 e os 40 anos, considerarem apenas brincadeiras as situações do dia-a-dia escolar. Porém, muitas dessas brincadeiras poderão despertar outras piores, mais tarde, ou reacções diferentes em crianças mais sensíveis, frágeis e inseguras. Mesmo a estas brincadeiras devemos estar atentos para que não passem disso mesmo.

As escolhas dos professores do agrupamento de escolas de Marzovelos recaíram sobre a opção 3.2.3 com 11 marcações de preferência. Desta forma, mencionamos 1 indivíduo com menos de 30 anos, 5 entre os 31 e os 40 anos, 1 com idade compreendida entre os 41 e os 50 e ainda 4 com mais de 51 anos de idade. A resposta 3.2.4. obteve 7 escolhas da parte dos docentes, dos quais 5 têm entre os 31 e os 40 anos, 1 tem idade entre os 41 e os 50 anos e outro com mais de 51 anos de idade. A opção 3.2.7 foi escolhida por um docente com mais de 51 anos, e a resposta 3.2.8 obteve 3 manifestações de professores na faixa etária dos 31 aos 40 anos. Neste conjunto de professores, observamos que há uma maior referência a situações contempladas na resposta 3.2.4, o que nos sugere que os docentes mais novos deste agrupamento, poderão estar mais atentos aos sinais intolerantes transmitidos pelos seus alunos. Por outro lado, pelo facto de a escola receber, no geral, crianças do centro da cidade, as diferenças de condição económica e social poderão estar mais expostas e, por isso, ser alvo mais fácil de chacota. Mais uma vez evidenciamos o papel de uma formação assente em bases morais sólidas.

Passando agora para o Agrupamento de Escolas de Silgueiros, observamos que também a resposta 3.2.3 foi a que mais contou com manifestações de preferência por parte dos professores. Deste modo, temos 13 marcações, das quais 5 pertencem a docentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 5 estão entre os 41 e os 50 anos de idade e, ainda, 3 com mais de 51 anos. Na resposta 3.2.4 tomámos nota de 7 marcações, 1 inquirido com menos de 30 anos, 4 entre os 31 e os 40 anos e 2 com idades entre os 41 e os 50 anos de idade. Também dos docentes respondentes deste agrupamento, 3 preferiram o item 3.2.8, sendo que 1 tem idade entre os 31 e 40 anos e os outros 2 entre os 41 e os 50 anos.

No Sátão e, mais uma vez, a resposta 3.2.3 foi a que mais se coadunou às opiniões dos docentes, na qual 5 indivíduos, entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos, manifestaram a sua preferência. A opção seguinte, 3.2.4, foi escolhida como sendo a mais correcta por 2 inquiridos com mais de 51 anos. A única marcação feita à alternativa 3.2.6 foi feita por um docente com mais de 51 anos de idade. Também neste agrupamento, um dos respondentes, com idade entre os 31 e os 40 anos, optou pela resposta 3.2.7 e ainda 2 dos

inquiridos escolheram a opção 3.2.8, sendo que 1 tem entre 31 e 40 anos e o outro mais de 51.

Pelos dados obtidos podemos concluir que, embora a maioria dos docentes concorde que existem algumas situações de intolerância, são apenas brincadeiras de crianças. No entanto, também há o registo de professores que denunciam ocorrências de maior gravidade, sem distinção pertinente de meio rural para meio urbano, pois devido a esse mesmo factor a origem intolerante dos comportamentos é diversificada. É necessário encontrar as melhores estratégias para dar o equilíbrio imprescindível a cada ambiente escolar e social, para que os alunos se encontrem e permitam que a escola seja um lugar melhor, que seja potenciadora das diferenças e não castradora de um universo onde todos e cada um tem voz.

Para que a escola seja promissora de um futuro com sucessos (pelo menos que não seja lembrança de amarguras), os professores têm de se reinventar e de ajustar constantemente as leituras que fazem, tanto dos programas como dos alunos. O que fazem os docentes quando se deparam com situações reveladoras de intolerância? E como lidam e aproveitam esses momentos na sala de aula? A resposta a esta pergunta dividia-se em 5 opções como iremos ver, embora não se tenha registado nenhum resultado para a resposta 3.3.4 (Raramente ligo. São coisas de crianças, que reproduzem o mundo dos adultos).

Tabela 22 Questão 3.3. O que faz quando se apercebe desses comportamentos?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
3.3.1 Intervento sempre e procuro mostrar-lhes o erro que estão a cometer, de modo a perceberem que somos todos diferentes	< 30	1	1	1	0	56
	[30, 40[	10	8	6	3
	[40, 50[	7	0	6	0
	> 50	4	4	3	2	
	Totais	22	13	16	5	
3.3.2 Intervento sempre, mostro o erro que estão a cometer, e digo-lhes que esses comportamentos vão afectar a avaliação escolar	< 30	0	1	0	0	5
	[30, 40[	0	0	1	0
	> 50	1	2	0	0	
	Totais	1	3	1	0	
3.3.3 Não valorizo tudo, pois nem tudo é agressividade e intolerância	[30, 40[2	1	1	2	13
	[40, 50[	2	1	1	0
	> 50	1	0	1	1	
	Totais	5	2	3	3	
3.3.5 Aproveito esses gestos e atitudes para os fazer reflectir sobre as formas de convivência (...)	< 30	1	1	0	0	25
	[30, 40[	8	2	2	0
	[40, 50[	0	1	4	0
	> 50	2	2	1	1	
	Totais	11	6	7	1	

Assim, no agrupamento de escolas Grão Vasco, 22 dos respondentes optou pela resposta 3.3.1. Desta amostra de 22 inquiridos, 1 tem menos de 30 anos, 10 situa-se entre os 31 e os 40

anos, 7 estão entre os 41 e os 50 anos de idade e 4 têm mais de 51 anos. Na alternativa 3.3.2 só 1 sujeito, com mais de 51 anos, a escolheu como resposta correcta. Na alternativa seguinte, 3.3.3 foram registados 5 manifestações de preferência, das quais 2 de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos e ainda 1 com mais de 51 anos de idade. Ainda neste agrupamento, 11 dos inquiridos optaram pelo item 3.3.5, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 8 com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e 2 com mais de 51 anos de idade. Tendo sido, na pergunta anterior, a resposta mais escolhida a que sugeria que os comportamentos intolerantes seriam apenas brincadeiras de crianças, nesta os professores demonstraram, afinal, que intervêm para lhes mostrar o erro que estão a cometer. Se por um lado, é desvalorizada a intolerância, por mais leve que seja, por outro as pessoas preocupam-se em controlar essas situações e, também desta forma, manter a harmonia no grupo de trabalho. É aqui, mais uma vez, que a educação para a tolerância define o seu importante papel porque “sem educação é difícil despertar os dons.” (Ramiro Marques, 2000:25). Assim, depreende-se que ou os professores não estão suficientemente atentos ao que se passa entre os seus alunos e, aos seus olhos, tudo não passa de brincadeira, ou querem manter uma imagem perfeita das escolas, dos alunos e das famílias.

Quanto aos docentes do agrupamento de escolas de Marzovelos, a opção 3.3.1 também foi a que mais revelou as manifestações das suas preferências, com 13 marcações nesse sentido. Destes, 1 tem menos de 30 anos, 8 têm idades entre os 31 e os 40 anos e ainda 4 têm mais de 51 anos de idade. Neste agrupamento, a alternativa 3.3.2 obteve mais duas indicações do que no agrupamento anterior, sendo que 1 indivíduo tem menos de 30 anos e 2 mais de 51, perfazendo um total de 3 manifestações de preferência. Na resposta 3.3.3 só dois indivíduos escolheram como sendo a correcta, dos quais 1 tem idade entre os 31 e os 40 anos e o outro entre os 41 e os 50 anos. Igualmente neste agrupamento de escolas, o item 3.3.5 foi a escolha de 6 professores, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 2 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 1 tem entre os 41 e os 50 anos e 2 com mais de 51 anos de idade. Pelos resultados conseguidos nesta última opção, poderemos dizer confiantes que poucos professores se lembram de dar a conhecer aos alunos documentos como a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* ou mesmo um pouco da história dos Homens, enquanto seres livres e iguais em direitos. Já Aristóteles defendia que a felicidade pertence mais facilmente aos que são virtuosos, aos que praticam o bem e assim se sentem felizes, e que este processo pode ser facilitado pela educação, pelo contacto continuado com pessoas virtuosas e pelo hábito.(idem: 27-28).

No que diz respeito aos docentes a leccionar em Silgueiros, podemos dizer que centraram as respostas na opção 3.3.1 com 16 manifestações de preferência, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 6 tem entre os 31 e os 40 anos, outros 6 têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 3 têm mais de 51 anos de idade. Dos inquiridos, só 1 com idade entre os 31 e os 40 anos, acha importante incluir na avaliação este tipo de comportamentos. Quanto à alternativa 3.3.3, 3 dos inquiridos consideraram como a mais correcta, sendo que 1 tem idade entre os 31 e os 40 anos, 1 está entre os 41 e os 50 anos e o outro tem mais de 51 anos de idade. Também neste agrupamento, contabilizámos 7 manifestações de preferência para a

alternativa 3.3.5, dos quais 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 4 pertencem à faixa etária dos 41 aos 50 anos e 1 tem mais de 51 anos.

Ao analisar os resultados alcançados no agrupamento do Sátão verificamos, à semelhança dos outros agrupamentos, que as manifestações de preferência prendem-se com a alternativa 3.3.1. Assim, das 5 marcações obtidas, 3 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade e os outros 2 estão entre os 41 e os 50 anos. As respostas restantes encontram-se na opção 3.3.3, com 2 sujeitos de idades entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos de idade, e também na alternativa 3.3.5, registámos 1 indivíduo com mais de 51 anos.

Em qualquer um dos agrupamentos escolhidos, não houve qualquer manifestação de preferência para a resposta 3.3.4, pelo que poderemos concluir que há alguma incoerência entre as respostas às perguntas 3.1 e 3.3, visto que na primeira muitos docentes (22) responderam que nunca se tinham apercebido de comportamentos intolerantes e agora manifestam a sua intervenção nessas situações, aproveitando-as para enriquecer as aulas e a formação cívica da turma.

Depois de responderem sobre a acção pessoal face a comportamentos intolerantes, questionámos os professores sobre o papel da escola ou do agrupamento perante essas situações. Obtivemos respostas bastante esclarecedoras sendo que a grande maioria dos professores dos agrupamentos de escolas Grão Vasco, de Marzovelos e de Silgueiros escolheram a opção 3.4.1 como poderemos observar no quadro que se segue:

Tabela 23 Questão 3.4 O que faz a escola ou o agrupamento em que trabalha face a essas situações?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
3.4.1 Analisamos em conjunto esses comportamentos e reflectimos sobre os procedimentos a adoptar com vista à sua erradicação, embora nem sem com êxito	< 30	0	1	0	0	35
	[30, 40[	6	3	3	2
	[40, 50[	5	2	4	0
	> 50	2	3	4	0	
	Totais	13	9	11	2	
3.4.2 Há uns colegas muito atentos a esses comportamentos, mas a maioria não vê isso com a mesma preocupação; por isso, não fazemos nada de especial	< 30	0	0	1	0	12
	[30, 40[	4	1	2	0
	[40, 50[	1	0	0	0
	> 50	2	1	0	0	
	Totais	7	2	3	0	
3.4.3 Fala-se entre nós disso, mas nunca foi feito nada	[30, 40[2	5	0	0	9
	> 50	1	0	0	1	
	Totais	3	5	0	1	
3.4.4 Não sei bem porquê, mas nunca foi assunto para	[30, 40[0	2	0	2	8
	[40, 50[	0	1	2	0

discussão entre professores	> 50	0	0	0	1	
	Totais	0	3	2	3	
3.4.5 (...) Todos esses assuntos são preocupação da maioria dos docentes e contamos com a participação dos pais e de uma associação cultural	< 30	1	0	0	0	9
	[30, 40[	2	0	0	1
	[40, 50[	1	0	0	0
	> 50	2	0	1	1	
	Totais	6	0	1	2	

Assim, no agrupamento de escolas Grão Vasco, a referida alternativa alcançou 13 manifestações de preferência, sendo que 6 dos respondentes têm idades entre os 31 e os 40 anos, 5 estão entre os 41 e os 50 anos de idade e 2 têm mais de 51 anos. Na resposta 3.4.2, houve 4 inquiridos, com idades entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 anos e 2 com mais de 51 anos, que a consideraram como a opção correcta. Na alternativa 3.4.3, 2 inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos optaram por ser esta a resposta correcta. Ainda neste agrupamento e na opção 3.4.5, surgiram 6 manifestações de preferência, das quais 1 tem menos e 30 anos, 2 estão entre os 31 e os 40, 1 tem idade compreendida entre os 41 e os 50 anos e ainda 2 com mais de 51 anos de idade. Salientamos o facto de alguns professores pertencerem ao mesmo grupo de trabalho e, uns optarem pela resposta 3.4.2 e outros pela 3.4.5, que são contraditórias. Na primeira, sugere-se que não se faz nada de especial relativamente a essas situações e, na outra, considera-se um assunto de extrema importância. Perante isto, depreendemos que os professores do 1.º ciclo do ensino básico, ainda trabalham muito para a sua turma, dentro do espaço da sala de aula, em vez de tentarem alargar as suas actividades a toda a comunidade escolar e, no âmbito de um projecto comum, enriquecerem os alunos com o convívio entre todos.

No agrupamento de escolas de Marzovelos, esta incoerência não se regista, pois, nenhum docente marcou a opção 3.4.5 como sendo a correcta. Na alternativa 3.4.1, 1 dos indivíduos com menos de 30 anos, 3 entre os 31 e os 40, 2 dos 41 os 50 e 3 com mais de 51 anos de idade consideraram como sendo a preferida. Na resposta 3.4.2, registámos 2 manifestações de preferência, sendo que 1 dos sujeitos tem idade entre os 31 e os 40 anos e o outro tem mais de 51 anos de idade. A resposta 3.4.3 foi opção de 5 respondentes, todos com idades entre os 31 e os 40 anos. Neste mesmo agrupamento, ainda obtivemos 3 respostas para a opção 3.4.4, das quais 2 têm idade entre os 31 e os 40 anos e 1 está entre os 41 e os 50. Não se registou qualquer marcação na resposta 3.4.5. Em conformidade com estes dados, concluímos que este agrupamento de escolas não dá a importância devida a uma cultura de tolerância. Deveria ser desenvolvido trabalho neste sentido. Falar não basta, quando em causa está o futuro da Humanidade e o respeito pelos outros. Falar não chega, enquanto cidadãos do mundo e, principalmente, enquanto educadores e formadores de crianças. Pretendemos sublinhar o facto deste agrupamento se situar em pleno coração da cidade de Viseu, que embora cidade pequena, já é possível dar incremento a novas estratégias.

No que diz respeito ao agrupamento de Silgueiros, 11 respondentes escolheram a opção

3.4.1, como a mais correcta, dos quais 3 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 4 estão na faixa etária dos 41 aos 50 e 4 têm mais de 51 anos. Na resposta seguinte (3.4.2) obtivemos o registo de 1 inquirido com menos de 30 anos e 2 entre os 31 e os 40 anos. Ainda neste grupo de docentes, 2 deles, com idades entre os 41 e os 50 anos, optaram pela 3.4.4 e 1 indivíduo, com mais de 51 anos de idade, escolheu a resposta 3.4.5 como a sua situação. Mais uma vez alertamos para esta situação, visto que os professores, os agrupamentos e toda a comunidade escolar não estão a homenagear uma educação para a tolerância.

Finalmente, no agrupamento do Sátão, temos 2 docentes, com idades entre os 31 e os 40 anos, que escolheram a resposta 3.4.1, 1, com mais de 51 anos, que optou a 3.4.3 Temos também registo de 3 inquiridos na alínea 3.4.4, sendo que 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos. No item 3.4.5, há uma manifestação de preferência para 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos e outro com mais de 51 anos.

A tabela seguinte revela os resultados para a questão 3.5, na qual perguntámos aos professores se seriam capazes de integrar os comportamentos intolerantes na avaliação dos alunos.

Tabela 24 Questão 3.5 Era capaz de integrar esses comportamentos na avaliação dos alunos?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
3.5.1 Não, não confundo os planos das aprendizagens com o do comportamento	< 30	1	0	0	0	9
	[30, 40[	0	1	0	0
	[40, 50[	0	0	4	0
	> 50	1	1	0	1	
	Totais	2	2	4	1	
3.5.2 Não, procuramos fazer sentir aos pais o que se está a passar	< 30	0	1	0	0	25
	[30, 40[	4	5	3	0
	[40, 50[	4	1	2	0
	> 50	3	0	1	1	
	Totais	11	7	6	1	
3.5.3 Sim, não tolero comportamentos dessa natureza. Não estamos a formar feras!	[30, 40[0	3	0	0	6
	> 50	1	1	1	0	
	Totais	1	4	1	0	
3.5.4 Sim, mas tanto os alunos como os pais conhecem as regras	< 30	0	1	0	0	29
	[30, 40[	4	5	5	3
	[40, 50[	3	2	2	0
	> 50	0	3	1	0	
	Totais	7	11	8	3	
3.5.5 Não sei responder. Nunca me imaginei a baixar a nota por esses comportamentos	< 30	0	0	1	0	14
	[30, 40[	4	0	2	2
	[40, 50[	1	0	0	0
	> 50	1	0	2	1	
	Totais	6	0	5	3	

No agrupamento Grão Vasco, a opção mais escolhida foi a 3.5.2, ao contrário dos outros agrupamentos, como iremos constatar. Assim, como resposta à referida questão, 2 indivíduos, 1 com menos de 30 anos e outro com mais de 51, escolheram a opção 3.5.1. Na alínea 3.5.2, registámos 11 manifestações de preferência, das quais 4 pertencem a respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 4 estão entre os 41 e os 50 anos e ainda 3 com mais de 51 anos. O item 3.5.3 foi a escolha de 1 sujeito com mais de 51 anos. A resposta 3.5.4 obteve 7 preferências, de 4 indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e de 3 entre os 41 e os 50 anos de idade. A última das opções, a 3.5.5 foi a escolha de 6 docentes, 4 com idade entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos de idade.

No que concerne ao agrupamento de Marzovelos, a maior parte das respostas centram-se na opção 3.5.4, dos quais 1 sujeito com menos de 30 anos, 5 entre os 31 e os 40, 2 na faixa etária dos 41 e os 50 anos e 3 com mais de 51 anos de idade. A alternativa 3.5.1, teve 2 manifestações de preferência, das quais 1 entre as idades de 31 e 40 anos e outro com mais de 51 anos. A resposta 3.5.2 foi considerada a mais correcta por 7 sujeitos, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 5 estão entre os 31 e os 40 anos e 1 tem idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. Ainda neste grupo de professores, 4 assinalaram a resposta 3.5.3. como a sua preferência. Desses 4, 3 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade. Ninguém deste agrupamento, ao contrário do que aconteceu nos outros, escolheu para opção a alínea 3.5.5, o que poderá ser um indicador que as pessoas valorizam este aspecto na avaliação dos alunos, embora achem, como anunciam os dados obtidos, que os pais deveriam ser mais intervenientes já que conhecem as regras. Não obstante, deve ficar bem claro que se trata de um elemento fulcral na avaliação da turma.

Em Silgueiros, 4 dos inquiridos, com idades entre os 41 e os 50 anos, responderam à pergunta com a escolha da alínea 3.5.1. Na opção 3.5.2. há 6 manifestações de preferência, das quais 3 têm idade entre os 31 e os 40 anos, 2 estão na faixa etária dos 41 aos 50 e 1 tem mais de 51 anos. Também com mais de 51 anos de idade é o único inquirido que manifestou a sua opinião no item 3.5.3. A resposta 3.5.4 obteve a especial atenção de 5 respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos de idade e ainda 1 com mais de 51 anos. A alínea 3.5.5 foi escolhida por 5 inquiridos, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 2 têm entre os 31 e os 40 anos e os outros 2 têm mais de 51 anos de idade.

Por último, o agrupamento do Sátão teve 1 escolha na opção 3.5.1, por um professor com mais de 51 anos. Também com mais de 51 anos, 1 dos inquiridos respondeu na alternativa 3.5.2. Deste grupo de professores, nenhum optou pela resposta 3.5.3. Na opção 3.5.4. foram registadas 3 marcações por sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos. Ainda neste agrupamento, temos 3 manifestações de preferência, das quais 2 são de respondentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos. Verificamos, então, que as respostas preferidas dos inquiridos foram a 3.5.2 e a 3.5.4 em que os professores, procuram fazer sentir aos pais a natureza do comportamento dos filhos e contam com eles para os ajudar a estabelecer regras de convivência. Porém, as famílias desresponsabilizam-se da formação dos educandos, passando para a escola o dever de instruir as crianças. Por isso mesmo, os comportamentos intolerantes devem ser mais do que um

suficiente ou um bom e, influenciarem directamente o desempenho académico dos alunos de hoje.

Ao perguntarmos aos professores se os programas valorizam a formação intercultural, é-nos bastante clara a opinião deles. Assim, a maior parte dos docentes inquiridos (59) optou pela resposta 4.1.1, onde afirmam que os programas valorizam a formação intercultural e que tiram partido de muitos textos para sensibilizar os alunos.

Tabela 25 Questão 4.1 Acha que os programas valorizam a formação intercultural de professores e alunos?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
4.1.1 Sim, e tiro partido de muitos textos para sensibilizar os alunos	< 30	1	1	1	0	59
	[30, 40[	10	8	6	3
	[40, 50[	9	3	8	0
	> 50	5	1	1	2	
	Totais	25	13	16	5	
4.1.2 Não. Na minha disciplina não! Sou eu que tudo faço para os sensibilizar	[30, 40[1	2	1	0	4
4.1.3 Não me parece que um programa deva ter essas preocupações	> 50	0	0	0	1	1
4.1.4 Não, mas tenho para mim que nós professores devemos procurar discutir com os alunos os casos do dia-a-dia.	< 30	0	1	0	0	15
	[30, 40[	4	3	0	1
	[40, 50[	2	0	0	0
	> 50	2	0	0	2	
	Totais	8	4	0	3	
4.1.5 Não. Como cidadãos, devemos estar atenta(o)s a esse tema da actualidade. Por isso, é tema para todas as disciplinas (...)	< 30	0	2	1	0	17
	[30, 40[	3	1	1	1
	> 50	1	2	3	2	
	Totais	4	5	5	3	

No agrupamento Grão Vasco esta mesma opção obteve 25 manifestações de preferência, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 10 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 9 na faixa etária dos 41 aos 50 anos e ainda 5 com mais de 51 anos de idade. A alternativa 4.1.2 registou apenas 1 escolha por parte de um indivíduo com idade entre os 31 e os 40 anos. A resposta 4.1.4 auferiu 8 manifestações de preferência, 4 respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos e 2 com mais de 51 anos. Por último, a opção 4.1.5 foi a escolha de 4 inquiridos, dos quais 3 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos.

No grupo de trabalho de Marzovelos, 13 dos professores consideraram a resposta 4.1.1 como a mais correcta. Desses 13 sujeitos, 1 tem menos de 30 anos, 8 estão entre os 31 e os 40

anos, 3 pertencem à faixa etária dos 41 aos 50 anos e ainda 1 com mais de 51 anos. Quanto à alínea 4.1.2, foi escolhida por 2 inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos. No item 4.1.4, foram 4 os que a consideraram como a mais correcta, dos quais 1 tem menos de 30 anos e 3 situam-se entre os 31 e os 40 anos de idade. A última questão, 4.1.5, obteve 5 manifestações de preferência por 2 sujeitos com menos de 30 anos, 1 entre os 31 e os 40 anos de idade e ainda 2 com mais de 51 anos.

Igualmente no agrupamento de Silgueiros, a opção 4.1.1 registou um total de 16 marcações, sendo que 1 respondente tem menos de 30 anos, 6 estão entre os 31 e os 40 anos, 8 estão entre os 41 e os 50 anos e 1 mais de 51. Na resposta seguinte, 4.1.2, só 1 indivíduo, com idade entre os 31 e os 40 anos, é que se manifestou. Ao contrário dos outros agrupamentos ninguém optou pela alínea 4.1.4 e registámos 5 manifestações de preferência para a alternativa 4.1.5. Desses 5 respondentes, 1 tem menos de 30 anos, outro situa-se entre os 31 e os 40 anos e 3 têm mais de 51 anos de idade.

Para finalizar a análise dos dados obtidos nesta pergunta, passamos para o agrupamento do Sátão, no qual observámos 5 opções para a resposta 4.1.1, 3 com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 com mais de 51. Para a alternativa 4.1.2 não há qualquer dado a registar. Seguidamente, com mais de 51 anos, 1 dos inquiridos considerou como a mais correcta a resposta 4.1.3. Salientamos que foi o único dos docentes a marcar esta opção. Seguidamente, na alínea 4.1.4, 3 inquiridos consideraram ser esta a mais correcta, sendo que 1 tem idade entre os 31 e os 40 anos e 2 têm mais de 51 anos de idade, o que também acontece na resposta 4.1.5.

Nesta pergunta, embora as opiniões não variem muito, há sempre quem considera que os programas não valorizam suficientemente a formação cívica. De facto, se os professores reduzirem as suas práticas às actividades dos manuais escolares não se verão os resultados pretendidos numa área tão rica como esta. Logo, o docente deverá promover outras situações, para além das propostas e levar os alunos a contactar mais com a sociedade envolvente para que nela construam opiniões e elaborem soluções para problemas existentes, ou seja, que participem activamente na sua realidade. A escola inclusa terá de, e relembrando Adela Cortina, fazer compreender às crianças que a solução pacífica para os conflitos resultantes da própria vivência de várias culturas, não pode surgir senão pela associação entre estas pertenças e a comunhão, ao nível humano. Então, neste contexto, voltamos a sublinhar que criança deveria ser ensinada a retirar destas comunidades de sentido mais do que uma mera gratificação de necessidades ou preferências, antes indo lá buscar os valores básicos que permitem viver “uma vida que valha a pena ser vivida.”

Não poderemos negar que esta revolução tecnológica, a que presentemente assistimos, nos trouxe um “elemento essencial para a compreensão da nossa modernidade” (Jacques Delors, 1996: 56) e até mesmo novos parâmetros de evolução pessoal, como o assumir de certas convicções que até então não faziam sentido. Deparámo-nos com novas verdades às quais reajustámos o nosso entendimento sobre as mesmas. No entanto, esta ampliação de comunicações e realidades fazem com que, concomitantemente, nos enclaustramos dentro de nós próprios.

Como poderemos pôr à margem um assunto desta dimensão, quando há estudos, de acordo com Manuel Pinto (2002: 42), desde os anos 60, que “convergem na conclusão de que as crianças que vêem muita televisão são mais agressivas do que as que vêem pouca”²⁸?

Neste sentido, procurámos saber, mediante as opiniões dos docentes, quais serão as origens dos comportamentos intolerantes e violentos dos alunos, como relatado no quadro anexo.

Tabela 26 Questão 4.2 Quais são as origens dos comportamentos intolerantes e violentos dos seus alunos?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
4.2.1 Televisão	< 30	0	1	0	0	29
	[30, 40[	7	4	4	1
	[40, 50[	4	0	3	0
	> 50	1	3	1	0	
	Totais	12	8	8	1	
4.2.2 Jogos de vídeo	< 30	1	0	0	0	24
	[30, 40[	7	4	2	0
	[40, 50[	2	0	3	0
	> 50	1	3	1	0	
	Totais	11	7	6	0	
4.2.3 Ambiente familiar de extrema direita	< 30	0	1	0	0	4
	[40, 50[	2	0	0	0
	> 50	0	0	0	1	
	Totais	2	1	0	1	
4.2.4 Ambiente familiar onde as crianças entram precocemente no mundo dos adultos	< 30	0	0	1	0	21
	[30, 40[	4	2	2	2
	[40, 50[	3	1	1	0
	> 50	3	0	1	1	
	Totais	10	3	5	3	
4.2.5 Ambiente familiar pobre, carecido de tudo	< 30	0	1	0	0	22
	[30, 40[	3	4	3	2
	[40, 50[	1	0	1	0
	> 50	2	2	1	2	
	Totais	6	7	5	4	
4.2.6 Pais divorciados	[30, 40[2	2	1	1	13
	[40, 50[	3	0	0	0
	> 50	1	2	0	1	
	Totais	6	4	1	2	
4.2.7 Pais com dois ou três	< 30	0	1	0	0	16

²⁸ Em 1997, foi realizado um estudo acerca da representação da violência nos programas televisivos chegando à conclusão significativa de que os desenhos animados (com uma média de 54 actos de violência e 5 mortes por hora), considerados programas para os mais pequenos, apresentavam mais violência do que a programação para os mais crescidos (18 actos e 2 mortes). “Por outro lado, o agressor aparece representado como herói bom e só em 20% dos casos é punido, ao passo que em 36% é mesmo recompensado.” (Manuel Pinto, 2002: 100)

empregos (ou ocupações), sem tempo para os filhos	[30, 40[3	4	0	0	
	[40, 50[	2	0	1	0
	> 50	2	2	0	1	
	Totais	7	7	1	1	
4.2.8 Desconhecimento e preconceito. (...)	[30, 40[2	1	1	2	11
	[40, 50[	1	1	1	0
	> 50	1	1	0	0	
	Totais	4	3	2	2	
4.2.9 Não sei responder	[30, 40[1	2	4	1	14
	[40, 50[	2	1	0	0
	> 50	0	0	2	1	
	Totais	3	3	6	2	

No agrupamento de escolas Grão Vasco, a opção 4.2.1 (Televisão) teve a maior parte das manifestações de preferência dos docentes, com 12 vezes registadas, das quais 7 de sujeitos entre os 31 e os 40 anos de idade, 4 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos de idade. Na alternativa seguinte, 4.2.2, 11 dos inquiridos consideraram ser esta a mais correcta, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 7 estão entre os 31 e os 40 anos, 2 com idades na faixa etária dos 41 e os 50 anos e, ainda, 1 com mais de 51 anos. O ambiente familiar de extrema direita, alternativa 4.2.3, foi escolhida por 2 indivíduos com idades entre os 41 e os 50 anos de idade. No que diz respeito à opção 4.2.4, 10 professores acharam ser uma das origens dos comportamentos intolerantes e violentos, sendo que 4 sujeitos têm idades entre 31 e os 40 anos, 3 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e ainda 3 com mais de 51 anos de idade. O ambiente familiar pobre e carecido de tudo, representa 6 das escolhas dos respondentes, 3 com idades entre os 31 e os 40 anos 1 na faixa etária dos 41 e os 50 anos e ainda 2 com mais de 51 anos de idade. A opção 4.2.6 também recolheu 6 marcações de preferência dos respondentes, sendo que 2 têm entre os 31 e os 40 anos, 3 estão entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos. O item 4.2.7 foi considerado uma das razões para esses comportamentos, por 7 sujeitos, 3 com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos de idade e ainda 2 com mais de 51 anos. Quanto à alternativa 4.2.8, obteve 4 marcações de preferência de 2 inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 1 na faixa etária dos 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos de idade. Por último, 1 indivíduo com idade entre os 31 e os 40 anos e também 2 entre os 41 e os 50 anos de idade, disseram que não sabiam responder à questão.

No agrupamento de escolas de Marzovelos, também a televisão foi a origem mais escolhida para esses comportamentos, com 8 manifestações de preferência, das quais 1 tem menos de 30 anos, 4 estão entre os 31 e os 40 anos e ainda 3 com mais de 51 anos de idade. Logo a seguir, vêm os jogos de vídeo com 7 marcações, 4 de indivíduos entre os 31 e os 40 anos e 3 com mais de 51 anos de idade. O ambiente familiar de extrema direita recolheu somente a preferência de 1 inquirido com menos de 30 anos. No que diz respeito à opção 4.2.4, foram 3 os docentes que a consideraram como correcta, sendo que 2 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, e ainda 1 que se situa na faixa etária dos 41 aos 50 anos. Na opção 4.2.5 registámos 7 marcações, das quais 1 pertence a um sujeito com menos

de 30 anos, 4 são de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 com mais de 51 anos de idade. No item 4.2.6, 4 dos respondentes optaram como uma das mais correctas. Destes 4 sujeitos, 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e os outros 2 têm mais de 51 anos de idade. A opção 4.2.7 obteve 7 manifestações de preferência, uma de 1 indivíduo com menos de 30 anos, 4 que estão entre os 31 e os 40 anos e 2 com mais de 51 anos de idade. Na resposta 4.2.8 registámos 3 marcações, das quais 1 indivíduo com idade entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos de idade. Ainda neste agrupamento, damos conta de 3 respondentes que optaram pela alínea 4.2.9, 2 com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 na faixa etária dos 41 aos 50 anos.

No agrupamento de escolas de Silgueiros, apesar do número de professores inquiridos ser mais reduzido, também a televisão foi a resposta mais apontada como a origem dos comportamentos intolerantes. Assim, registamos 8 escolhas, 4 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 que situam entre os 41 e os 50 anos e também 1 com mais de 51 anos de idade. Os jogos de vídeo acumularam 6 marcações, 2 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos de idade e ainda 1 com mais de 51 anos. Ninguém considerou a opção 4.2.3. Os 5 resultados da alternativa 4.2.4 pertencem a 1 indivíduo com menos de 30 anos, 2 entre os 31 e os 40 anos de idade, 1 situado entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos. Só 1 dos inquiridos, com idade entre os 31 e os 40 anos, apontou como válida a opção 4.2.6. Igualmente só 1 docente, com idade entre os 41 e os 50 anos, optou pela resposta 4.2.7. No item 4.2.8. registámos 2 manifestações de preferência, das quais 1 indivíduo com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50 anos de idade. Não souberam responder à questão 6 professores deste agrupamento, 4 com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 com mais de 51 anos de idade.

Contrariamente aos outros agrupamentos, no Sátão a alternativa 4.2.1. (Televisão) não foi a mais escolhida, pelo que obteve 1 marcação de um docente com idade entre os 31 e os 40 anos. Os jogos de vídeo não somaram qualquer resultado. Assim, neste grupo de trabalho, a resposta mais considerada foi a 4.2.5 (Ambiente familiar pobre, carecido de tudo) onde se registaram 4 manifestações de preferência, 2 de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e outras 2 com mais de 51 anos de idade. Logo de seguida com 3 marcações, vem a alternativa 4.2.4, das quais 2 de respondentes situados entre os 31 e os 40 anos e 1 de um sujeito com mais de 51 anos de idade. A 4.2.6 foi escolhida por 2 professores, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e o outro com mais de 51 anos de idade. Com mais de 51 anos, somente 1 dos respondentes deste agrupamento de escolas, optou pela resposta 4.2.7. Na alínea 4.2.8, houve 2 marcações de docentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos de idade. Para finalizar, 2 dos inquiridos, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos, não souberam responder à questão.

Na análise a esta questão, realçamos dois aspectos: o primeiro é o facto da televisão e os jogos de vídeo terem sido apontados como origem para os comportamentos violentos e intolerantes, principalmente pelos professores mais novos. Daqui, poderemos depreender que conhecerão melhor os programas televisivos supostamente dirigidos para as crianças, bem como os jogos que estão disponíveis no mercado, o que lhes dará mais conhecimento de causa

para poderem ser mais críticos, quanto a esse assunto. Por outro lado, têm necessidade de ter mais preocupações ao seleccionar a programação televisiva e os jogos devido à idade dos seus próprios filhos. Outro aspecto que pretendemos destacar é que no agrupamento do Sátão, no qual foram seleccionadas as escolas mais distantes de centros urbanos, nem a televisão nem os jogos de vídeo, foram escolhidos como as principais origens da intolerância e da violência, ao contrário dos docentes do meio urbano que frisaram essas duas alíneas, como as principais causadoras dos comportamentos em análise. No meio rural, a resposta 4.2.5 foi a mais escolhida como a que melhor caracteriza a realidade, logo seguida da opção 4.2.4. Na verdade, as crianças que vivem em meios rurais têm mais obrigações laborais (no trabalho agrícola e nas tarefas domésticas) depois do horário escolar, do que as crianças que vivem em centros urbanos e, por isso, as condições socioeconómicas ditam as origens dos comportamentos intolerantes e violentos. Porém, em qualquer uma das situações a escola pretende ser mediadora entre os alunos e a realidade envolvente e dar-lhes a conhecer diferentes aspectos dessa mesma verdade, porque ditada pela própria experiência, sabemos que as pessoas que mais nos marcaram e quem nunca esquecemos, foram aquelas que nos “abriram horizontes, nos ajudaram a desvendar novos mundos e a descobriremo-nos a nós próprios, nos nossos limites e capacidades.” (Manuel Pinto, 2002:19).

Chegados a este ponto, perguntámos aos docentes se consideravam fundamental uma educação para a tolerância, ao que a grande parte dos inquiridos respondeu que sim, como iremos constatar pelos dados obtidos.

Tabela 27 Questão 4.3 Considera fundamental uma educação para a tolerância?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
4.3.1 Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude, especialmente porque as crianças estão expostas à influência da TV (...)	< 30	0	2	1	0	56
	[30, 40[	12	6	6	5
	[40, 50[	7	1	5	0
	> 50	4	3	2	2	
	Totais	23	12	14	7	
4.3.2 Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família	[30, 40[1	0	0	0	5
	[40, 50[	0	0	1	0
	> 50	1	0	1	1	
	Totais	2	0	2	1	
4.3.4 Essa educação deve ser tarefa de pais e de professores, de forma concertada. (...)	< 30	1	1	0	0	41
	[30, 40[	9	7	2	4
	[40, 50[	2	3	2	0
	> 50	4	3	2	1	
	Totais	16	14	6	5	

Assim, no agrupamento Grão Vasco a opção 4.3.1 obteve 23 marcações de preferência. Desses 23 indivíduos, 12 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 7 estão entre os 41 e os 50 anos e 4 têm mais de 51 anos de idade. Logo de seguida, também muito escolhida pelos docentes, apresentamos a resposta 4.3.4. Esta alternativa acumulou 16 marcações,

sendo que uma por 1 sujeito com menos de 30 anos, 9 na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 2 situados entre os 41 e os 50 anos e ainda 4 com mais de 51 anos de idade. Neste agrupamento ainda se verificou que, 1 respondente com idade entre os 31 e os 40 anos e outro com mais de 51 anos optaram pela alínea 4.3.2.

No agrupamento de Marzovelos, o item 4.3.1. obteve 12 manifestações de preferência, por 2 inquiridos com menos de 30 anos, 6 com idades entre os 31 e os 40 anos, 1 na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 3 com mais de 51 anos de idade. Na resposta 4.3.4 houve 14 professores que a consideraram como a mais correcta ou uma das mais correctas, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 7 situam-se entre os 31 e os 40 anos, 3 estão entre os 41 e os 50 anos e 3 têm mais de 51 anos de idade. A maioria dos docentes, nomeadamente os mais novos (entre os 31 e os 40 anos), completaram as suas respostas com as alíneas 4.3.1 e 4.3.4.

Passando para o agrupamento de Silgueiros, registámos 14 marcações para a opção 4.3.1, das quais uma feita por 1 docente com menos de 30 anos, 6 com idades entre os 31 e os 40 anos, 5 que se situam entre os 41 e os 50 anos e ainda 2 com mais de 51 anos de idade. Neste grupo de trabalho, comparativamente aos outros, a resposta 4.3.4, foi escolhida só por 6 inquiridos, 2 com idade entre os 31 e os 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos e 2 com mais de 51 anos de idade. Há também a registar 2 resultados para o item 4.3.2, dos quais um da parte de 1 sujeito com idade entre os 41 e os 50 anos e outro por 1 docente com mais de 51 anos.

No agrupamento de escolas do Sátão também a primeira resposta foi a mais escolhida pelos professores, pelo que obteve 7 resultados, dos quais 5 por respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 com mais de 51 anos de idade. Com 5 manifestações de preferência, temos a alternativa 4.3.4, sendo que 4 dos inquiridos têm idades entre os 31 e os 40 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade. Neste grupo de trabalho, o item 4.3.2 foi o preferido de 1 docente, com mais de 51 anos.

Nesta pergunta observamos que os professores estão a favor da mudança de atitude (salvo o caso de 5 professores, mais velhos, que optaram pela resposta 4.3.2), tanto da escola como da família. Apela-se para mais vigilância, para mais apoio e para uma importância acrescida a dar à educação para a tolerância, tarefa essa que deverá acontecer de forma concertada entre os dois agentes educativos. Neste domínio, Milton Chien (*Apud* Manuel Pinto, 2002: 45) refere que “é importante sentar e ver um programa com eles, reflectir sobre ele em conjunto, valorizar as opiniões deles e mostrar-lhes que o programa pode ser interpretado.” A escola desempenha um papel também muito importante, ajudando as crianças a destrinçar o que vêem ou ouvem e a construir um espírito crítico que as leve ao discernimento da realidade que as seduz.

Na questão seguinte, ficámos a saber se os professores conheciam os programas de televisão mais vistos pelos seus alunos. E, embora, tenha sido a resposta 5.1.1 (Sim, costumo até usar exemplos dos mesmos nas minhas aulas) a mais escolhida pelos docentes, verificámos que há professores que não dão importância aos programas televisivos vistos pelos alunos e outros que não vêem qualquer interesse nesse domínio.

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
5.1.1 Sim, costume até usar exemplos dos mesmos nas minhas aulas	< 30	0	2	0	0	40
	[30, 40[	6	6	5	5
	[40, 50[	7	2	3	0
	> 50	1	2	0	1	
	Totais	14	12	8	6	
5.1.2 Sim, mas não dou muita importância ao assunto	< 30	0	0	1	0	24
	[30, 40[	5	4	4	0
	[41, 50[	0	1	2	0
	> 50	2	2	2	0	
	Totais	7	8	9	0	
5.1.3 Não vejo qualquer interesse nisso	[30, 40[1	1	0	0	10
	[40, 50[	3	0	1	0
	> 50	2	0	2	0	
	Totais	6	1	3	0	

Então, no agrupamento de escolas Grão Vasco, no qual 14 dos docentes inquiridos optaram pela resposta 5.1.1, dos quais 6 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 7 estão na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade. Verificámos também que são 7 os sujeitos que revelam não dar muita importância a este assunto (alternativa 5.1.2), sendo que 5 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e 2 têm mais de 51 anos. Na opção 5.1.3 obtivemos 6 manifestações de preferência, das quais uma de 1 respondente com idade entre os 31 e os 40 anos, 3 situados na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 2 com mais de 51 anos de idade.

No agrupamento de Marzovelos foram 12 os inquiridos que optaram pela resposta 5.1.1, dos quais 2 com menos de 30 anos, 6 com idade entre os 31 e os 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos e 2 com mais de 51 anos de idade. O item 5.1.2 registou 7 marcações feitas por 4 inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 1 com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos e ainda 2 com mais de 51 anos. Neste agrupamento somente 1 dos respondentes, com idade entre os 31 e os 40 anos, optou pela alternativa 5.1.3.

Quanto ao agrupamento de Silgueiros e, contrariamente aos outros grupos de trabalho, a resposta 5.1.2 foi a mais escolhida pelos docentes, registando-se 8 marcações, sendo que 5 pertencem a sujeitos com idade entre os 31 e os 40 anos e 3 situados na faixa etária dos 41 e os 50 anos de idade. Assim, a resposta 5.1.2 obteve 9 das preferências dos respondentes, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 4 está entre os 31 e os 40 anos, 2 situam-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 2 têm mais de 51 anos de idade. Dos inquiridos neste agrupamento, 3 optaram pela resposta 5.1.3 como sendo a mais correcta. Desses 3 indivíduos, 1 tem idade entre os 41 e os 50 anos e 2 têm mais de 51 anos.

Por fim, no agrupamento do Sátão só houve manifestações de preferência para a resposta 5.1.3, com 6 marcações. Estas foram feitas por 5 respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos.

Mediante os dados obtidos nesta pergunta, alertamos, mais uma vez, para a importância de conhecer todos os elementos constituintes do universo dos alunos. Dessa forma, poderemos conhecê-los melhor, compreender certas atitudes e agir conforme a situação de cada um. Por outro lado, mostrar-lhes que nos interessamos pelas suas escolhas televisivas é estreitar a relação professor/aluno, ao ponto de eles quererem levar para a escola assuntos de índole pessoal, e fomentar a motivação por certas matérias que, à partida, não suscitam tanto interesse. Nesta linha de acção, não se compreende como é que neste mundo de globalização ainda haja professores que não consideram importante o alargamento do seu domínio de conhecimento, principalmente no que diz respeito aos seus alunos.

A música é outro aspecto, cada vez mais presente, no quotidiano das crianças. Através delas, mensagens são transmitidas e, por vezes, com forte conotação política ou social. Grupos musicais que fazem passar as suas visões sobre o mundo e arrastam multidões que partilham desses projectos, adoptando até a imagem visual que os outros adoptam em palco. É na adolescência que este impacto se faz sentir mais, os ídolos ocupam espaços de destaque na vida dos jovens que se passeiam pelas ruas e pelas escolas, alheios aos outros. Neste sentido, é necessário estar atento, mas nem todos os professores acham pertinente que este tipo de informação entre na sala de aula, como observámos na análise feita à próxima pergunta, que questionava os professores acerca do conhecimento que têm sobre as letras das músicas que os seus alunos mais ouvem.

Tabela 29 Questão 5.2. Conhece as letras das músicas que os seus alunos mais ouvem?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
5.2.1 Sim, mas não de todas	< 30	1	2	1	0	49
	[30, 40[	7	8	7	4
	[40, 50[	5	3	3	0
	> 50	2	3	2	1	
	Totais	15	16	13	5	
5.2.2 Não, não dou muita importância a esse assunto	[30, 40[6	3	0	1	22
	[40, 50[	2	0	4	0
	> 50	2	1	2	1	
	Totais	10	4	6	2	
5.2.3 Não vejo qualquer interesse nisso	[40, 50[2	0	0	0	3
	> 50	1	0	0	0	
	Totais	3	0	0	0	

No agrupamento de escolas Grão Vasco registámos as únicas marcações à opção 5.2.3, sendo que 2 são de inquiridos entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos. Porém, a alternativa 5.2.1 foi a mais escolhida pelos professores deste grupo de trabalho, com 15 marcações, das quais 1 pertence a um docente com menos de 30 anos, 7 estão entre os 31 e os 40 anos, 5 na faixa etária dos 41 e os 50 anos e 2 têm mais de 51 anos de idade. Ainda assim

também registámos 10 manifestações de preferência por parte de respondentes que não conhecem as letras de músicas e não dão muita importância a esse assunto. Dessas 10 marcações, 6 são de docentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 estão na faixa etária dos 41 e os 50 anos e 2 têm mais de 51 anos de idade.

No que diz respeito ao agrupamento de Marzovelos, a opção 5.2.1 obteve 16 marcações de escolha, das quais 2 pertencem a indivíduos com menos de 30 anos, 8 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 3 estão entre os 41 e os 50 anos e, ainda, 3 com mais de 51 anos de idade. O item 5.2.2 alcançou 4 resultados, 3 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 de um sujeito com mais de 51 anos de idade.

Quanto ao grupo de trabalho de Silgueiros, também a primeira das opções conseguiu mais marcações do que as outras. Assim, a resposta 5.2.1, registou 13 manifestações de preferência, das quais 1 de um docente com menos de 30 anos, 7 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 de respondentes com idades situadas entre os 41 e os 50 anos de idade e 2 de professores com mais de 51 anos. É de evidenciar que os professores mais novos deste agrupamento (entre os 30 e os 40 anos) não optaram pela opção 5.2.2, considerando como sua opinião a 5.2.1. Deste modo, foram 6 os inquiridos, 4 na faixa etária dos 41 e os 50 anos e 2 com mais de 51 anos de idade, que protagonizaram as escolhas feitas à opção 5.2.2.

Por último, a música assume alguma importância no agrupamento de Sátão com 5 manifestações de preferência para a primeira opção. Destas cinco, 4 são de docentes com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 tem mais de 51 anos. A alternativa 5.2.2 teve a consideração de 2 dos inquiridos, sendo que 1 tem idade entre os 31 e os 40 anos e outro tem mais de 51 anos.

Concluimos, com base nos elementos desta questão que, se os alunos sentem falta de motivação escolar, é porque os professores não dão importância às próprias crianças que são o motivo do seu trabalho.

Os jogos electrónicos, também muito procurados pelas crianças, principalmente pelos rapazes, para passarem os tempos livres, devem ser outro motivo de preocupação por parte dos pais e dos professores. As famílias deverão fomentar o uso de jogos didácticos, com proveito educativo para os seus filhos e respeitar as idades recomendadas pelos fabricantes. Mas o que conhecem os professores sobre este assunto? A este respeito apresentamos a seguinte tabela:

Tabela 30 Questão 5.3 Conhece os jogos electrónicos mais jogados pelos seus alunos?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
5.3.1 Sim, costumo falar com eles sobre os jogos aproveitamos algumas situações para as aulas	< 30	1	1	1	0	35
	[30, 40[	6	4	3	2
	[40, 50[	5	2	3	0
	> 50	1	3	1	1	
	Totais	13	11	8	3	
5.3.2 Sim, mas nunca atribuí qualquer importância a isso	[30, 40[2	3	2	2	18
	[40, 50[	1	1	3	0
	> 50	0	1	2	1	

	Totais	3	5	7	3	
5.3.3 Isso são brincadeiras deles. Não vejo qualquer interesse nesse assunto	< 30	0	1	0	0	19
	[30, 40[	3	4	2	0
	[40, 50[	3	0	1	0
	> 50	3	1	1	0	
	Totais	9	6	4	0	

Neste sentido, 13 professores do agrupamento de escolas Grão Vasco revelaram que têm conhecimento dos jogos preferidos dos seus alunos e que até aproveitam algumas situações para motivação na sala de aula. Dos 13 professores referidos, 1 tem menos de 30 anos, 6 situam-se na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 5 estão entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade. Quanto à resposta 5.3.2, registámos 3 marcações, 2 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 na faixa etária dos 41 aos 50 anos. Ainda neste grupo de trabalho, 9 respondentes, 3 com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 entre os 41 e os 50 anos e 3 com mais de 51 anos de idade, optaram pela alternativa 5.3.3. Registam-se 4 abstenções nesta pergunta.

No agrupamento de Marzovelos, a mais escolhida também foi a primeira das opções com 10 manifestações de preferência, 1 de um inquirido com menos de 30 anos, 4 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 situados na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 3 com mais de 51 anos. A alternativa 5.3.2 obteve marcações de 5 inquiridos, dos quais 3 têm idade compreendida entre 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos. Dos professores deste grupo de trabalho, 6 consideraram o item 5.3.3 como o mais correcto, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 4 têm idade entre os 31 e os 40 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade.

No que diz respeito ao Agrupamento de escolas de Silgueiros, 8 dos docentes optaram pela resposta 5.3.1, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 3 estão entre os 31 e os 40 anos de idade, 3 situam-se entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos. Na alínea 5.3.2, registámos 7 resultados, dos quais 2 pertencem a docentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 entre os 41 e os 50 anos e 2 com mais de 51 anos de idade. Ainda neste conjunto de professores inquiridos, 4 revelaram não ver qualquer interesse nos jogos electrónicos, sendo que 2 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 1 situado na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 1 com mais de 51 anos. Foram 2 as abstenções dos professores para esta pergunta.

Finalmente, no grupo de trabalho do Sátão, as opiniões dividem-se com 3 para a resposta 5.3.1. e outros 3 para a opção 5.3.2 Ambas registam 2 inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos. O item 5.3.3 não obteve qualquer resultado, ao contrário dos outros agrupamentos. Dos inquiridos, 2 abstiveram-se.

Nesta fase do inquérito, tornou-se importante saber se os professores consideram que os *media* estimulam a indisciplina, a violência e a intolerância, pelo que os resultados se seguem na tabela:

Tabela 31 Questão 5.4 Os media estimulam a indisciplina, a violência e a intolerância?

Idades \ Escola	Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais	
5.4.1 Não, crianças que assistem a muita violência em casa ficam mais violentas do que se virem televisão. Em muitos casos, a família é mais prejudicial do que a televisão	< 30	0	1	0	0	
	[30, 40[	5	4	4	3
	[40, 50[	3	1	3	0
	> 50	3	1	4	1	
	Totais	11	7	11	4	33
5.4.2 Sim, crianças que assistem a muita violência virtual criam insensibilidade à mesma	< 30	1	1	1	0	
	[30, 40[	6	5	5	2
	[40, 50[	4	2	6	0
	> 50	1	3	1	2	
	Totais	12	11	13	4	40
5.4.3 Não, crianças que assistem a cenas de violência não se tornam violentas por esse motivo. Isso ajuda-as a enfrentar medos	[30, 40[	1	1	0	0
	[40, 50[	1	0	0	0
	> 50	1	0	0	0	
	Totais	3	1	0	0	4
5.4.4 Não tenho opinião sobre esse assunto. Nunca li nada sobre essas matérias	[30, 40[1	1	0	0	2
5.4.5 Os <i>media</i> são os principais inimigos dos alunos, dos professores e dos pais, pois favorecem a desconcentração. Uma criança que veja muita televisão não tem grande aproveitamento escolar.	[30, 40[	0	0	0	1
	[40, 50[	1	0	0	0
	> 50	0	0	0	1	
	Totais	1	0	0	2	3

No agrupamento Grão Vasco, 12 dos docentes inquiridos optaram pela alternativa 5.4.2, dos quais 1 têm menos de 30 anos, 6 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 4 estão na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade. No entanto, 11 consideram que a violência doméstica estimula mais à indisciplina, à violência e à intolerância do que os *media*, pelo que escolheram a opção 5.4.1. Desses 11, 5 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 3 estão na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 3 têm mais de 51 anos. Ainda assim, 3 professores, 1 entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos de idade, consideraram a alínea 5.4.3. Para estes docentes, recordamos as palavras de Luís Torgal Ferreira²⁹ que alerta nunca ser demais “realçar a necessidade do cuidado a ter com as publicações e o cinema destinados à juventude. Verifica-se que a criança tem a predisposição da imitação: o seu desejo é imitar o herói violento da novela folhetinesca e dos *comics*; a sua

²⁹ Luís Torgal Ferreira, “A delinquência infantil”, in *Infância e Juventude*, n.º19, 1959, p. 26- 27, citado por Manuel Pinto, p. 88.

ambição é praticar os mesmos actos que contemplou nos filmes.” Ainda neste agrupamento, 1 docente com idade entre os 31 e os 40 anos, escolheu a alínea 5.4.4 e outro, na faixa etária dos 41 aos 50 anos, optou pela resposta 5.4.5.

Quanto ao agrupamento de escolas de Marzovelos, também a alternativa 5.4.2 foi a preferência de 11 dos docentes inquiridos, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 5 estão situados na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 2 têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 3 tem mais de 51 anos. Porém o item 5.4.1 obteve 7 manifestações de preferência, 1 de um docente com menos de 30 anos, 4 de sujeitos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos de idade. Em relação à resposta 5.4.3, 1 indivíduo com idade entre os 31 e os 40 anos, foi o único a considerar que as crianças que assistem a muita violência não se tornam violentas e que isso as ajuda a enfrentar medos. Ainda neste grupo de professores, 1 sujeito da faixa etária dos 31 aos 40 anos, revelou que não tem opinião sobre esse assunto e que nunca leu nada sobre essas matérias.

Relativamente ao grupo de trabalho de Silgueiros, 13 professores optaram pela resposta 5.4.2, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 5 situam-se entre os 31 e os 40 anos, 6 têm idades entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade. Contabilizámos na alínea 5.4.1, 10 manifestações de preferência, das quais 4 são de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e ainda 4 com mais de 51 anos. Nenhuma das outras opções obteve quaisquer resultados.

Para finalizar a análise dos dados obtidos nesta questão, no agrupamento do Sátão temos 4 marcações na alternativa 5.4.1, 3 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos. Do mesmo modo, foram 4 os docentes que consideraram o item 5.4.2, 2 com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 com mais de 51 anos. Na resposta 5.4.5 verificamos que foi a escolha de 1 respondente com idade entre 31 e 40 anos e 1 com mais de 51 anos.

Resumindo, os professores culpabilizam os *media* pelo aumento da indisciplina, da violência e da intolerância no seio das nossas crianças. Não obstante, as famílias também são referidas como potenciais focos dessas mesmas características que assolam as escolas de hoje. No entanto, são poucos os que marcam a posição na qual se designa os *media* como os principais inimigos da comunidade escolar (alunos, professores e pais). Na verdade, os *media* deveriam ser mais um elemento educativo no seguimento dos passos da escola e da família que, por sua vez, devem ensinar “a usar a televisão como um instrumento de aprendizagem.” (Jacques Delors, 1996: 99).

Diante do cenário da pergunta anterior, questionámos os docentes sobre o que deveria ser feito para minorar os efeitos negativos dos *media*. Das cinco alternativas propostas para constituírem a resposta, a opção 5.5.1. foi a que mais somou resultados, nos quatro agrupamentos.

Tabela 32 Questão 5.5 O que deveria ser feito para minorar os seus efeitos negativos, se os houver?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
5.5.1 Era bom que os pais estivessem muito atentos ao uso que os seus filhos fazem dos	< 30	2	1	1	0	59
	[30, 40[	9	11	7	4	
	[40, 50[	5	1	6	0	

<i>media (...)</i>	> 50	4	3	2	3	
	Totais	20	16	16	7	
5.5.2 Pouco se pode fazer. Os pais e os professores estão desprotegidos face aos grupos económicos (e políticos) que exploram os <i>media</i>	[30, 40[0	1	0	0	3
	[40, 50[	0	0	1	0
	> 50	0	1	0	0	
	Totais	0	2	1	0	
5.5.3 A escola e a família têm de cooperar para fazer frente a essa ameaça. Não se pode baixar os braços	< 30	0	2	0	0	30
	[30, 40[	8	1	1	1
	[40, 50[	2	2	2	0
	> 50	3	4	3	1	
	Totais	13	9	6	2	
5.5.5 Não tenho opinião	> 50	0	0	0	1	1

No agrupamento Grão Vasco a referida alínea, alcançou 20 manifestações de preferência, sendo que 2 são de docentes com menos de 30 anos, 9 de indivíduos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 5 de professores na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 4 com mais de 51 anos de idade. Ainda neste grupo de trabalho, verificámos que a alternativa 5.5.3 obteve 13 marcações, sendo que 8 pertencem a inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 estão entre os 41 e os 50 anos e 3 têm mais de 51 anos. Neste agrupamento registaram-se 2 abstenções.

Analisando os dados do agrupamento de Marzovelos, damos conta de 16 manifestações de preferência para a resposta 5.5.1, das quais 1 indivíduo com menos de 30 anos, 11 estão entre os 31 e os 40 anos, 1 na faixa etária dos 41 aos 50 e 3 têm mais de 51 anos. Ao contrário do anterior grupo de docentes, que não consideraram esta alternativa, o item 5.5.2 foi escolhido por 2 dos respondentes, sendo que 1 tem idade entre os 31 e os 40 anos e o outro têm idade superior a 51 anos. Passando para a seguinte opção, 5.5.3, verifica-se que 9 inquiridos a escolheram como resposta correcta, dos quais 2 têm menos de 30 anos, 1 está entre os 31 e os 40 anos, 2 situam-se entre os 41 e os 50 anos e 4 têm mais de 51 anos. Sublinhamos que os professores mais novos (31-40) pretendem responsabilizar principalmente os pais na tarefa de vigiar os alunos, e os professores mais velhos (idade superior a 51 anos) apelam à cooperação entre família e escola para fazer frente à ameaça dos *media*.

Em relação ao grupo de trabalho de Silgueiros, também a alínea 5.5.1 foi a mais marcada pelos professores, com 16 resultados, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 7 estão entre os 31 e os 40 anos, 6 situam-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 2 têm mais de 51 anos de idade. Na resposta 5.5.2 somente 1 dos inquiridos, com idade entre os 41 e os 50 anos, a considerou como uma das mais correctas. A seguir, verificamos 6 resultados para o item 5.5.3, 1 de um sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos e 3 com mais de 51 anos. Mais uma vez, evidenciamos a questão das idades/opções também neste agrupamento.

Em último lugar, no agrupamento do Sátão, damos conta da única marcação para a resposta 5.5.5 (Não tenho opinião), por 1 inquirido com idade superior a 51 anos. Na opção

5.5.1, obteve-se 7 resultados, sendo que 4 pertencem a docentes com idades entre os 31 e os 40 anos e 3 com mais de 51 anos. O item 5.5.3 teve a preferência de 2 respondentes, 1 com idade entre os 31 anos e o outro com mais de 51 anos.

Como primeira fonte educacional, deverá ser a família a estar atenta a todos os elementos que fazem parte da dimensão pessoal e da social dos seus filhos para que, a par desta, possa estar a escola a criar bases de cidadania.

O tema da violência na escola e na sociedade é hoje uma questão central das civilizações modernas. É evidente que toda a espécie de violência nos preocupa, mas a violência na escola, o denominado *bullying*, pelos efeitos que tem na vida das crianças, exige uma atenção especial e uma acção urgente e determinada. Acreditamos que não podemos contribuir para a construção da sociedade do futuro — de tolerância, de respeito mútuo, de justiça, de solidariedade e de paz, sem que sejamos capazes de eliminar ou, pelo menos, diminuir consideravelmente a violência que a impregna e deforma. (Vários, 2002).

Neste âmbito, pedimos aos professores que respondessem à questão 5.6, especificada na seguinte tabela:

Tabela 33 Questão 5.6 Sabe o que é o bullying?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
5.6.1 Sim, já li sobre esse assunto e até tenho conhecimentos de alguns casos	< 30	1	1	0	0	38
	[30, 40[	7	5	4	2
	[40, 50[	4	2	4	0
	> 50	4	3	0	1	
	Totais	16	11	8	3	
5.6.2 Sim, já ouvi falar disso, mas não sei muito bem o que é	[30, 40[1	1	1	2	11
	[40, 50[	3	0	2	0
	> 50	0	0	0	1	
	Totais	4	1	3	3	
5.6.3 Não, nunca li nada sobre o assunto nem sei o que é	[30, 40[0	1	0	0	2
	> 50	0	0	1	0	
	Totais	0	1	1	0	
5.6.4 Sempre houve <i>bullying</i> , só não lhe davam esse nome	< 30	0	2	1	0	33
	[30, 40[	7	4	3	1
	[40, 50[	2	1	3	0
	> 50	2	3	3	1	
	Totais	11	10	10	2	

No agrupamento de escolas Grão Vasco 16 dos inquiridos responderam que já têm lido sobre esse assunto e que têm conhecimento de alguns casos. Destes 16 docentes, 1 tem menos de 30 anos, 7 situam-se entre os 31 e os 40 anos, 4 estão na faixa etária dos 41 aos 50 e 4 têm mais de 51 anos. Na segunda opção, 5.6.2 registámos 4 marcações, das quais uma pertence a 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos e 3 têm idades entre os 41 e os 50

anos. Consideraram a alternativa 5.6.4 como a mais correcta, 11 respondentes, sendo que 7 situam-se na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos e ainda 2 com mais de 51 anos de idade.

No agrupamento de Marzovelos, as opiniões dividiram-se entre a primeira e a última resposta. Dos inquiridos, 11 marcaram a 5.6.1, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 5 estão entre os 31 e os 40 anos, 2 situam-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 3 têm mais de 51 anos de idade. A resposta 5.6.4 teve 10 manifestações de preferência, 2 de docentes com menos de 30 anos, 4 com idades entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 anos e 3 com mais de 51 anos de idade. As opções 5.6.2 e 5.6.3 obtiveram 1 resultado, ambos de professores com idade entre os 31 e os 40 anos.

Relativamente ao agrupamento de escolas de Silgueiros, a alternativa mais marcada foi a 5.6.4, ao contrário dos outros agrupamentos. Assim, registam-se 10 manifestações, sendo que uma pertence a 1 docente com menos de 30 anos, 3 entre os 31 e os 40 anos, 3 que se situam na faixa etária dos 41 aos 50 anos e mais 3 com idade superior a 51 anos. A seguir temos 8 resultados no item 5.6.1, 4 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e outros 4 entre os 41 e os 50 anos. Dos inquiridos deste grupo de trabalho, 3 consideraram a 5.6.2 como a mais correcta, sendo que 1 tem idade compreendida entre os 31 e os 40 anos e 2 estão entre os 41 e os 50 anos. Neste agrupamento, também se verificou 1 manifestação de preferência na alínea 5.6.3, por um sujeito com mais de 51 anos.

Por fim e em relação ao agrupamento do Sátão, 3 indivíduos marcaram a resposta 5.6.1, dos quais 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 1 tem mais de 51 anos. A segunda alternativa, 5.6.2 obteve os mesmos resultados da anterior. Quanto à opção 5.6.4, foi considerada por 2 respondentes, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e o outro com mais de 51 anos.

Como é de opinião de muitos docentes, o *bullying* sempre existiu, embora não com esta designação tão precisa. Havia casos de violência entre os alunos e, esporadicamente em locais sinalizados pelos órgãos de gestão, aconteciam episódios de agressões a professores. Ao longo dos últimos anos, o país e o mundo ficaram carenciados de referências sociais e parentais, que conduziram subtilmente à banalização da violência. Tão subtilmente para alguns, que ainda temos professores que nunca leram nada sobre o assunto, nem sabem ao certo do que se trata. Como se oferece serviços de prevenção e de diálogo, se não conhecemos o problema em si mesmo? Mais, como poderemos dialogar com os nossos alunos se não conhecemos os factores extrínsecos que completam e formam a individualidade de cada um? A escola tem que integrar este factor no seu próprio projecto e nos seus próprios objectivos, a fim de preparar os professores para combater este fenómeno actual. Contudo, salvaguardamos os dados que indicam um grande número de docentes que procuram informação correcta neste campo e que estão atentos a esta situação, que assume novos contornos a cada dia que passa.

Depois de abordarmos diversos ângulos de causas da intolerância e sabermos a posição dos professores/escola sobre este assunto, elaborámos a pergunta 5.7 que explora a relação de famílias violentas e o grau de intolerância das crianças.

Tabela 34 Questão 5.7 Considera que as crianças vivem em famílias violentas são mais intolerantes?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
5.7.1 Globalmente, esses alunos são mais indisciplinados, violentos e intolerantes	< 30	1	2	1	0	45
	[30, 40[	6	8	3	5
	[40, 50[	6	2	2	0
	> 50	4	3	1	1	
	Totais	17	15	7	6	
5.7.2 Globalmente, esses alunos tentam apenas chamar a atenção	< 30	0	1	0	0	16
	[30, 40[	5	2	1	0
	[40, 50[	1	0	3	0
	> 50	1	2	0	0	
	Totais	7	5	4	0	
5.7.3 Não há uma relação directa entre esses fenómenos	[40, 50[0	1	0	0	2
	> 50	0	0	1	0	
	Totais	0	1	1	0	
5.7.4 É tentadora a ligação, mas não tenho a certeza de que exista essa relação	[30, 40[3	2	4	0	15
	[40, 50[	1	1	2	0
	> 50	0	1	0	1	
	Totais	4	4	6	1	
5.7.5 Pior do que a violência doméstica é a ausência de regras e da presença dos pais nas vidas da maioria desses alunos	< 30	1	1	0	0	35
	[30, 40[	5	5	5	4
	[40, 50[	1	0	4	0
	> 50	3	2	3	1	
	Totais	10	8	12	5	

No agrupamento Grão Vasco a maior parte dos docentes considerou a opção 5.7.1 como a mais correcta ou das mais correctas. Dos 17 inquiridos que registámos nesta alínea, 1 tem menos de 30 anos, 6 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 6 estão na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 4 têm mais de 51 anos. Contudo, 7 respondentes acham que globalmente, esses alunos tentam apenas chamar a atenção (5.7.2). Destes 7 docentes, 5 têm idade entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 40 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos. No item 5.7.4 registámos a escolha de 4 sujeitos, 3 com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50 anos. A última das opções, a 5.7.5, foi considerada a mais correcta ou das mais correctas por 1 docente com menos de 30 anos, 5 com idade entre os 31 e os 40 anos, 1 com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos e ainda 3 com mais de 51 anos, fazendo um total de 10 docente. Neste grupo de professores, observámos que os mais novos (31-40 anos) organizaram as suas escolhas com a opção 5.7.1 e com a 5.7.5, enquanto os mais velhos (dos 41 em diante) centram-se, no geral, na resposta 5.7.1. Registámos 2 abstenções.

Relativamente ao agrupamento de Marzovelos, a alínea 5.7.1 mereceu a atenção de 15 indivíduos, 2 com menos de 30 anos, 8 entre os 31 e os 40, 2 na faixa etária dos 41 aos 50 e 3

com mais de 51 anos. Dos respondentes deste grupo de trabalho, 5 optaram pelo item 5.7.2, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e ainda 2 com mais de 51 anos. Apenas 1 indivíduo, com idade entre os 41 e os 50 anos, marcou a resposta 5.7.3. Para a resposta 5.7.4, foram 5 os respondentes que a escolheram, sendo que 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 e 1 com mais de 51 anos. Também neste agrupamento, a 5.7.5 reuniu 8 resultados, de 1 professor com menos de 30 anos, 5 situam-se entre os 31 e os 40 anos e 2 têm mais de 51 anos de idade.

Quanto ao agrupamento de escolas de Silgueiros, 7 docentes preferiram a alínea 5.7.1, associando assim as famílias violentas à incidência da intolerância nas crianças. Desses 7 sujeitos, 1 tem menos de 30 anos, 3 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 2 pertencem à faixa etária dos 41 aos 50 anos e 1 tem mais de 51 anos. A resposta 5.7.2 teve 4 manifestações de preferência, uma de 1 docente com idade entre 31 e 40 anos e 3 na faixa etária dos 41 aos 51 anos. Como aconteceu no agrupamento anterior, também registou-se só 1 marcação na resposta 5.7.3, por um professor com mais de 51 anos de idade. Relativamente à alternativa 5.7.4, obteve a preferência de 6 respondentes, 4 com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50 anos. A resposta 5.7.5 foi a mais considerada em relação a este agrupamento e aos outros, cuja resposta mais assinalada foi a 5.7.1. Assim, a 5.7.5, foi marcada 12 vezes, 5 por inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 4 por sujeitos entre os 41 e os 50 anos e ainda 3 com mais de 51 anos. Lembramos que esta opção sugeria que pior do que a violência doméstica é a ausência de regras e da presença dos pais nas vidas da maioria desses alunos.

Em último lugar observamos os resultados do agrupamento do Sátão, cuja opção mais assinalada foi a 5.7.1, com 5 marcações de docentes entre os 31 e os 40 anos e uma de 1 indivíduo com mais de 51 anos. Também a um professor com mais de 51 anos de idade pertence a única manifestação de preferência no item 5.7.4. Para finalizar esta análise, registámos 5 marcações na resposta 5.7.5, 4 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e uma de 1 docente com mais de 51 anos.

Em conformidade com os resultados obtidos, maioritariamente os professores são de opinião que não é só a violência a geradora de crianças intolerantes, mas sim a ausência de regras e da presença dos pais na vida dos alunos. De acordo com António Coimbra de Matos (2002: 39) a criança que vive num clima familiar de violência vive aterrorizada, o medo leva à submissão e até se adapta à situação de vítima. Esta conjuntura leva à reprodução transgeracional dos maus tratos e, por si só, a relação entre pai e filho deixa de consagrar um poder funcional, a exercer amorosa e responsabilmente em harmonia. Neste sentido, quem são os alunos mais tolerantes e apaziguadores?

Tabela 35 Questão 6.1 Quem são os alunos mais tolerantes e apaziguadores?

Idades \ Escola		Grão Vasco	Marzovelos	Silgueiros	Sátão	Totais
6.1.1 As crianças que vivem em ambientes familiares equilibrados, saudáveis	< 30	0	2	1	0	63
	[30, 40[	9	9	6	3
	[40, 50[	10	2	7	0
	> 50	4	4	4	2	

	Totais	23	17	18	5	
6.1.2 Os filhos de classes médias	< 30	0	1	0	0	1
6.1.3 Os filhos de famílias pobres mas estáveis	< 30	0	1	0	0	9
	[30, 40[	4	0	1	1
	> 50	0	1	1	0	
	Totais	4	2	2	1	
6.1.5 Os alunos mais estudiosos, os que lêem mais	[30, 40[1	0	0	0	4
	[40, 50[	1	0	1	0
	> 50	0	0	0	1	
	Totais	2	0	1	1	
6.1.6 Não sei responder	[30, 40[3	2	1	1	10
	[40, 50[	0	1	1	0
	> 50	0	0	0	1	
	Totais	3	3	2	2	

A esta pergunta, 23 docentes do agrupamento de escolas Grão Vasco responderam que são os que vivem em ambientes familiares equilibrados e saudáveis, não deixando margem para dúvida quanto à importância do ambiente familiar que, de resto já tinha sido constatado. Deste número de inquiridos, 9 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 10 situam-se na faixa etária dos 41 aos 50 e 4 têm mais de 51 anos. Efectivamente, 4 respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos chegaram mesmo a assinalar a resposta 6.1.3, que menciona a condição social familiar. A leitura, alínea 6.1.5, foi referida por 2 docentes, 1 entre os 31 e os 40 anos e outro na faixa etária dos 41 aos 50, como uma condição favorável à tolerância. Deste grupo de trabalho, 3 dos inquiridos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, não souberam responder. Houve ainda 2 abstenções.

Os professores do agrupamento de Marzovelos também revelaram que ambientes familiares estáveis e saudáveis são a principal razão das crianças tolerantes e apaziguadoras. Assim, de um total de 17 marcações para a resposta 6.1.1, 2 pertencem a indivíduos com menos de 30 anos, 9 docentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 são de sujeitos na faixa etária dos 41 aos 50 e 4 dizem respeito a professores com mais de 51 anos. Neste agrupamento, regista-se a única marcação na opção 6.1.2, por 1 inquirido com menos de 30 anos. O item 6.1.3 obteve 2 manifestações de preferência, 1 por um docente com menos de 30 anos e a outra por um respondente com mais de 51 anos. Ainda neste grupo de trabalho, 2 sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e outro entre os 41 e os 50, não souberam responder.

Em relação ao agrupamento de escolas de Silgueiros, a resposta 6.1.1 foi a mais considerada por 18 dos respondentes, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 6 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 7 estão na faixa etária dos 41 aos 50 e 4 têm mais de 51 anos de idade. Quanto à alternativa 6.1.3, 2 professores, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos, concordaram que são mais tolerantes os filhos de famílias pobres mas estáveis. Para o item 6.1.5, foi assinalado 1 marcação de um professor com idade

entre os 41 e os 50 anos. Não souberam responder 1 docente com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50 anos.

Por último, no agrupamento do Sátão, a resposta 6.1.1 obteve 5 marcações, 3 de inquiridos na faixa etária dos 31 aos 40 anos e 2 com mais de 51 anos de idade. Foi assinalada por 1 indivíduo, com idade entre os 31 e os 40 anos, a opção 6.1.3 No item 6.1.5, observámos 1 manifestação de preferência, por um docente com mais de 51 anos. Neste grupo de docentes, 2 não souberam responder à questão, sendo que 1 tem idade entre os 31 e os 40 anos e 1 tem mais de 51 anos.

11.2. CONCLUSÕES

Como poderemos observar ainda existem alguns professores pouco sensibilizados para uma efectiva educação para a tolerância. Não queremos aqui menosprezar a quantidade de conteúdos a leccionar, as actividades a desenvolver e toda a dinâmica que há para respeitar em todo o sistema educativo, mas, sim, demonstrar que a tolerância é um assunto obrigatório em todas as áreas e, principalmente, na própria veiculação das matérias (na melhor organização da turma, nas relações entre os alunos e com o professor), para que possam desenvolver correctamente as capacidades individuais e, assim, atingir as competências previstas, tanto para cada um como para o grupo.

Pelos dados obtidos, podemos concluir que embora a maioria dos docentes concorde que existem algumas situações de intolerância, são apenas brincadeiras de crianças. No entanto, também há o registo de professores que denunciam ocorrências de maior gravidade, sem distinção pertinente de meio rural para meio urbano, pois devido a esse mesmo factor a origem dos comportamentos intolerantes é diversificada. É necessário encontrar as melhores estratégias para dar o equilíbrio imprescindível a cada ambiente escolar e social, para que os alunos se encontrem e permitam que a escola seja um lugar melhor, que seja potenciadora das diferenças e não castradora de um universo onde todos e cada um tem voz.

Assim, depreende-se que ou os professores não estão suficientemente atentos ao que se passa entre os seus alunos e, aos seus olhos, tudo não passa de brincadeira, ou querem manter uma imagem perfeita das escolas, dos alunos e das famílias. Perante isto, depreendemos que os professores do 1.º ciclo do Ensino Básico ainda trabalham muito para a sua turma, dentro do espaço da sala de aula, em vez de tentarem alargar as suas actividades a toda a comunidade escolar e, no âmbito de um projecto comum, enriquecerem os alunos com o convívio entre todos, e que são poucos os professores que se lembram de dar a conhecer aos alunos documentos como a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* ou mesmo um pouco da história dos Homens, enquanto seres livres e iguais em direitos.

Embora as opiniões não variem muito, há sempre quem considere que os programas não valorizam suficientemente a formação cívica. De facto, se os professores reduzirem as suas práticas às actividades dos manuais escolares, não se verão os resultados pretendidos numa área tão rica como esta. Logo, o docente deverá promover outras situações para além das propostas e levar os alunos a contactar mais com a sociedade envolvente, para que nela

construam opiniões e elaborem soluções para problemas existentes, ou seja, que participem activamente na sua realidade. A escola inclusa terá de, e relembrando Adela Cortina, fazer compreender às crianças que a solução pacífica para os conflitos resultantes da própria vivência de várias culturas, não pode surgir senão pela associação entre estas pertenças e a comunhão, ao nível humano. Então, neste contexto, voltamos a sublinhar que criança deveria ser ensinada a retirar destas comunidades de sentido mais do que uma mera gratificação de necessidades ou preferências, antes indo lá buscar os valores básicos que permitem viver “uma vida que valha a pena ser vivida.”

No agrupamento de escolas Grão Vasco, situado em meio urbano, apesar de alguns professores dizerem que nunca se aperceberam de ocorrências de comportamentos intolerantes, há episódios de intolerância que são registados por outros docentes, muitas vezes a leccionar na mesma escola daqueles que nunca se aperceberam de tal. Estar atento à discriminação e a episódios de tolerância não passa só por situações de violência física, mas também por pressões psicológicas que fazem uns sobre os outros, para as quais devemos estar em alerta, principalmente por pequenos sinais comportamentais, por parte da vítima.

No agrupamento de Marzovelos verifica-se, então, que alguns alunos se juntam em grupos para escarnecerem dos outros, chegando mesmo a agredir e a empurrar os colegas. Para estes, é importante continuar a lutar por mundo melhor, mais justo e para que a diferença enriqueça a igualdade, “a coexistência e o enfrentamento das culturas” (João Maria André, 2005: 16), permitindo que o diferente interaja e se instale, a fim de nos reorganizarmos enquanto cidadãos do mundo, inteiramente tolerantes interculturalmente. E, em conformidade com os dados obtidos, concluímos que este agrupamento de escolas não dá a importância devida a uma cultura de tolerância. Deveria ser desenvolvido trabalho neste sentido. Falar não basta, quando em causa está o futuro da Humanidade e o respeito pelos outros. Falar não chega, enquanto cidadãos do mundo e, principalmente, enquanto educadores e formadores de crianças. Pretendemos sublinhar o facto deste agrupamento se situar em pleno coração da cidade de Viseu, que embora cidade pequena, já é possível dar incremento a novas estratégias.

Finalmente, os professores culpabilizam os *media* pelo aumento da indisciplina, da violência e da intolerância no seio das nossas crianças. Não obstante, as famílias também são referidas como potenciais focos dessas mesmas características que assolam as escolas de hoje. No entanto, são poucos os que marcam a posição na qual se designa os *media* como os principais inimigos da comunidade escolar (alunos, professores e pais). Na verdade, os *media* deveriam ser mais um elemento educativo no seguimento dos passos da escola e da família que, por sua vez, devem ensinar “a usar a televisão como um instrumento de aprendizagem.” (Jacques Delors, 1996: 99).

12. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA (PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO)

Da amostra também fazem parte 80 pais e/ou encarregados de educação, 54 do meio rural e 26 do meio urbano, números que ditam a adesão a este tipo de iniciativas por parte de uns e de outros. Foram distribuídos 61 inquéritos para os pais/encarregados de educação nas escolas do meio rural e 70 nas escolas do meio urbano, nos mesmos agrupamentos onde foram aplicados aos alunos. A receptividade no meio rural, ao contrário das expectativas, foi muito maior do que no meio urbano, como podemos ver pelo número de inquéritos recolhidos num e noutro caso.

No que diz respeito às idades, a amostra é composta por 8 sujeitos de idade inferior a 30 anos, 46 de idade compreendida entre os 31 e os 40 anos, 23 indivíduos com idades entre os 41 e os 50 anos e 3 com mais de 51 anos. Dos encarregados de educação respondentes 65 são do sexo feminino e 15 sexo masculino, como podemos constatar na tabela seguinte:

Tabela 36 Habilitações literárias

Escolaridade \ Idades	< 30	[30, 40[	[40, 50[	> 50	Totais
1º Ciclo	2	7	5	1	15
2º Ciclo	1	10	4	1	16
3º Ciclo	2	4	2	0	8
Ensino Secundário	4	13	6	0	23
Ensino Superior	1	10	6	1	18
Totais	10	44	23	3	80

A informação sobre as profissões dos inquiridos não está completa como era pretendido porque a maior parte não respondeu a essa questão. De qualquer forma, registámos os seguintes dados: nos inquéritos distribuídos no meio rural apurámos 2 funcionárias de lar, 15 domésticas, 2 empregadas de balcão, 1 copeira, 1 ajudante de acção directa, 2 operárias fabril, 1 comerciante, 2 educadoras de infância, 1 técnico de vendas, 1 pedreiro, 1 empregado de escritório, 2 empregadas de limpeza, 2 estudantes, 2 cabeleireiras, 1 costureira e 1 empregada de mesa. No meio urbano temos 1 educadora de infância, 1 directora comercial, 6 professores, 1 administrativa, 1 assistente comercial, 1 doméstica, 1 empresária, 1 enfermeira, 1 psicóloga, 1 auxiliar de cozinha e 1 técnico especializado de medicina dentária. Assim, dos 80 inquiridos, obtivemos informação profissional relativamente a 53 encarregados de educação.

Na questão da nacionalidade, verificamos que há 1 encarregado de educação oriundo da Alemanha, 1 de Cabo Verde, 1 do Brasil, 1 da Bélgica e 1 de Moçambique. No que diz respeito às habilitações literárias obtivemos a seguinte informação: 15 no 1.º ciclo, sendo que 2 têm menos de 30 anos, 7 têm entre os 31 e os 40 anos, 5 na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 1 com mais de 51 anos. Ao 2.º ciclo pertencem 16 dos respondentes, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 10 estão entre os 31 e os 40 anos, 4 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos de

idade. Com o 3.º ciclo há 8 indivíduos, 2 com menos de 30 anos, 4 com idade entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50 anos. O mais assinalado é o ensino secundário, que registou 23 marcações, por parte de 4 sujeitos com menos de 30 anos, 13 com idades entre os 31 e os 40 anos e 6 entre os 41 e os 50 anos. Por último, do ensino superior registámos 1 inquirido com menos de 30 anos, 10 estão entre os 31 e os 40 anos, 6 situam-se entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade.

Iremos proceder ao tratamento dos dados pela comparação ao nível das habilitações literárias e saber até que ponto a literacia é um elemento importante no grau de importância dada a uma educação para a tolerância.

No final do questionário, perguntámos aos encarregados de educação se gostariam que a escola promovesse acções de informação sobre educação para a tolerância, para toda a comunidade escolar e levasse a cabo mais actividades neste sentido, pelo que 67 dos inquiridos optaram pela alínea 6.1.3. A outra alternativa de resposta positiva, 6.1.1, foi escolhida por 26 indivíduos. Portanto, todos se manifestaram a favor da disponibilização de mais esclarecimentos e melhorar a comunicação entre a escola e a família.

Tabela 37 Questão 6.1 Gostaria que a escola promovesse acções de informação sobre educação para a tolerância para toda a comunidade escolar e levasse a cabo mais actividades neste sentido?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
6.1.1 Sim, gostava de ter acesso a mais informação que me ajudasse a pensar esta matéria	< 30	0	1	1	0	0	26
	[30, 40[	4	4	3	3	2
	[40, 50[	1	1	1	2	0
	> 50	1	1	0	0	1	
	Totais	6	7	5	5	3	
6.1.2 Não é assunto que me entusiasme. Sempre existiu mal, não vamos lá com actividades	[30, 40[1	0	0	0	0	1
6.1.3 Sim, cada vez mais é importante que a escola e a família procurem uma relação coesa e eficaz na formação plena das crianças. (...)	< 30	1	0	1	4	0	67
	[30, 40[	5	8	3	12	11
	[40, 50[	3	3	2	5	6
	> 50	1	1	0	0	1	
	Totais	10	12	6	21	18	

Quanto à satisfação de participação no inquérito, alguns responderam que tinham gostado e que o processo os tinha feito pensar. Porém, outros manifestaram ter sentido algumas dificuldades em escolher as opções correctas, embora tivessem sido o mais sincero nas respostas dadas.

12.1. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E SUA ANÁLISE

O desenvolvimento moral reflecte a interacção educativa, os estilos de disciplina e as próprias escolhas e potencialidades do indivíduo (Robert Coles, 1997). A educação parental, no período da infância, é um factor determinante na produção e aprendizagem do comportamento moral, já que é durante a infância que nos tornamos conscientes das regras da sociedade e daquilo que é valorizado como bem. De acordo com alguns autores, Mussen e Eisenberg (1977) e Smetana (1995), as crianças que revelam competências de ajuda ao outro, geralmente têm pais que, sendo exigentes e, colocando expectativas altas sobre o desempenho dos seus filhos, estão presentes e apoiam-nos; além disso, promovem o comportamento de ajuda, solicitando frequentemente a ajuda dos seus filhos, pedindo-lhes que tomem conta de outras pessoas, responsabilizando-os pelos seus actos e exercendo a sua autoridade sem recurso a ameaças verbais ou físicas. Pelo contrário, procuram explicar as razões de natureza moral para que um dado comportamento seja desejável. Por fim, estes pais são eles próprios bons modelos de integridade moral, vivendo de acordo com os seus princípios de honestidade, preocupação pelos outros e justiça.

Assim, considerámos as habilitações literárias como padrão de comparação para a análise dos inquéritos dos encarregados de educação, conjugadas com as respectivas idades.

No que diz respeito à primeira pergunta obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 38 Questão 2.3 Que importância atribui à necessidade de educar para a tolerância?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
2.3.1 Não sei bem o que significa educar para a tolerância, mas creio que é importante	[30, 40[1	6	2	2	0	12
	[40, 50[	1	0	0	0	0
	Totais	2	6	2	2	0	
2.3.2 É urgente cultivar entre as nossas crianças o respeito por tudo o que é diferente	< 30	0	1	1	1	0	38
	[30, 40[	5	3	3	5	8
	[40, 50[	2	2	1	2	2
	> 50	0	1	0	0	1	
	Totais	7	7	5	8	11	
2.3.3 Educar para o ambiente, para a saúde... agora para a tolerância! Qualquer dia a escola ensina tudo menos ler e escrever!	< 30	0	1	0	0	0	6
	[30, 40[	1	0	1	0	0
	[40, 50[	2	0	1	0	0
	Totais	3	1	2	0	0	
2.3.4 Temos de educar as crianças para sobreviverem	< 30	1	1	0	1	0	20
	[30, 40[	4	4	1	4	1

neste mundo de agressividade	[40, 50[1	0	0	1	0	
	> 50	0	1	0	0	0	
	Totais	6	6	1	6	1	
2.3.5 Só com gente tolerante e culta, no sentido do respeito pelos outros, é possível viver num mundo melhor. É urgente!	< 30	0	0	1	3	0	53
	[30, 40[	4	3	2	9	9
	[40, 50[	3	2	2	6	6
	> 50	1	1	0	0	1	
	Totais	8	6	5	18	16	

Como podemos observar pelos resultados obtidos, 2 indivíduos com o 1.º ciclo de escolaridade escolheram a opção 2.3.1 dos quais, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50 anos. A alternativa 2.3.2 foi escolhida por 5 indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e por 2 entre os 41 e os 50 anos. No item 2.3.3 foram as manifestações de preferência, sendo que uma por 1 respondente com idade entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50 anos. Quanto ao ponto 2.3.4 damos conta de 6 marcações, 1 de um inquirido com menos de 30 anos, 4 com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50 anos. Na última alínea, 2.3.5 registou-se o maior número de preferências (8), das quais 4 dizem respeito a sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51 anos.

Ao nível dos respondentes com o 2.º ciclo de escolaridade, 6 com idades entre os 31 e os 40 anos optaram pela resposta 2.3.1. Na segunda opção (2.3.2) temos 7 marcações, 1 de um indivíduo com menos de 30 anos, 3 entre os 31 e os 40 anos, 2 na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 1 com mais de 51 anos de idade. Somente 1 respondente com menos de 30 anos optou pela resposta 2.3.3. Na alínea seguinte (2.3.4) manifestaram-se 6 inquiridos, dos quais 1 com menos de 30 anos, 4 entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos de idade. No ponto 2.3.5, 6 respondentes manifestaram a sua opinião, sendo que 3 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos e 1 com mais de 51.

No que concerne ao 3.º ciclo do ensino básico, 2 dos inquiridos na faixa etária dos 31 aos 40 anos, optaram pela resposta 2.3.1. Damos conta também de 5 indivíduos que consideraram a alínea 2.3.2, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 3 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 1 situa-se entre os 41 e os 50 anos. Com a opinião que a escola, com a educação para a tolerância, se desvia do seu propósito (2.3.3), damos conta de 2 respondentes, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e outro com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. Só 1 encarregado de educação, na faixa etária dos 31 aos 40 anos, se manifestou no ponto 2.3.4. Por último, a resposta 2.3.5 acumulou 5 marcações, sendo que uma diz respeito a 1 inquirido com menos de 30 anos, 2 está entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50 anos de idade.

Observando agora o patamar do ensino secundário, registamos 2 manifestações de preferência na primeira opção, por sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos. Na 2.3.2 foram 8 os respondentes que a consideraram, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 5 estão entre os 31 e os 40 anos e ainda 2 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. No que

diz respeito à alínea 2.3.4, obtivemos 6 marcações, das quais uma pertence a 1 respondente com menos de 30 anos, 4 sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e outra a 1 inquirido situado entre os 41 e os 50 anos. A mais escolhida das cinco resposta possíveis foi a 2.3.5, com 18 marcações. Desses 18 inquiridos, 3 têm menos de 30 anos, 9 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 6 entre os 41 e os 50 anos.

Os respondentes com habilitações literárias ao nível do ensino superior, centraram as suas respostas nos pontos 2.3.2 e 2.3.5. A primeira alternativa obteve 11 manifestações de preferência da parte de 8 inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, de 2 entre os 41 e os 50 anos e ainda de 1 com mais de 51 anos. Na opção 2.3.4 só 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos a considerou como mais correcta. Relativamente, à resposta 2.3.5, damos conta de 16 marcações, sendo que 9 são de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos, 6 estão entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos.

Com base nos dados obtidos, em relação à primeira pergunta, verificamos que ninguém dos níveis mais altos de escolaridade, tidos em consideração para este estudo, põe em causa o papel da escola por assumir uma educação para a tolerância. Entre os inquiridos com o ensino superior, ninguém revelou não saber do que se trata educar para a tolerância, o que indica que todos têm consciência de que é um assunto de extrema importância e que deve fazer parte do quotidiano escolar dos seus filhos.

Mas que conhecimentos têm os pais/encarregados de educação de como se manifestam os comportamentos intolerantes dos seus filhos? De seguida apresentamos a seguinte tabela com os resultados obtidos na questão 3.1.

Tabela 39 Questão 3.1 Como se manifestam os comportamentos intolerantes das crianças?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
3.1.1 Escarnecem de alguns mobilizando um grupo para isso	[30, 40[1	2	0	4	5	20
	[40, 50[	1	1	0	2	3
	> 50	0	0	0	0	1	
	Totais	2	3	0	6	9	
3.1.2 Vão além do escárnio, chegam a agredir ou a empurrar	< 30	0	0	0	3	0	29
	[30, 40[	2	3	2	7	4
	[40, 50[	1	2	0	2	1
	> 50	1	0	0	0	1	
	Totais	4	5	2	12	6	
3.1.3 Há uma intolerância leve e uma violenta, mas rara	[30, 40[2	2	1	1	1	12
	[40, 50[	0	1	1	0	2
	> 50	0	0	0	0	1	
	Totais	2	3	2	1	4	
3.1.4 Chegam a usar o telemóvel e a agressão física para	< 30	0	0	1	2	0	14
	[30, 40[	1	1	0	3	2
	[40, 50[	1	0	0	1	1

excluírem alguns colegas	> 50	0	0	0	0	1	
	Totais	2	1	1	6	4	
3.1.5 Nunca me apercebi de nada	< 30	1	1	1	0	0	13
	[30, 40[	1	1	1	3	0
	[40, 50[	1	0	1	1	0
	> 50	0	1	0	0	0	
	Totais	3	3	3	4	0	

No grupo de encarregados de educação com o 1.º ciclo de escolaridade, as opiniões dividem-se pelas cinco opções. Assim, na resposta 3.1.1 damos conta de 2 marcações, uma de 1 indivíduo com idade entre os 31 e os 40 anos e outra de um inquirido com idade entre os 41 e os 50 anos. Na alternativa seguinte (3.1.2), foram 4 os respondentes que concordam que esses comportamentos vão além do escárnio e que chegam mesmo a agredir ou a empurrar, sendo que 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 1 situa-se entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos. No ponto 3.1.3 registámos 2 escolhas de indivíduos na faixa etária dos 31 aos 40 anos. A alternativa 3.1.4 obteve 2 manifestações de preferência, sendo que 1 é de um inquirido com idade entre os 31 e os 40 anos e outro situa-se entre os 41 e os 50 anos. Na última resposta 3 encarregados de educação afirmam que nunca se aperceberam deste tipo de comportamentos, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 1 tem idade compreendida entre os 31 e os 40 anos e outro está entre os 41 e os 50 anos de idade.

Também entre os encarregados de educação com o 2.º ciclo de escolaridade, as opiniões diversificam-se. Desta forma, para a primeira opção damos conta de 3 marcações, duas de 2 indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 na faixa etária dos 41 aos 50 anos. Em relação ao ponto 3.1.2 verificamos o maior número de escolhas, sendo que 3 pertencem a inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 respondentes situados entre os 41 e os 50 anos. Quanto à resposta 3.1.3, registam-se 3 manifestações de preferência, das quais 2 de encarregados de educação com idades entre os 31 e os 40 anos e uma de 1 sujeito entre os 41 e os 50 anos. Somente 1 encarregado de educação, entre os 31 e os 40 anos, considerou a alínea 3.1.4. Por fim, a opção 3.1.5 constituiu a escolha de 3 inquiridos, 1 com menos de 30 anos, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos.

Relativamente aos respondentes pertencentes ao 3.º ciclo de escolaridade, 2 com idade entre os 31 e os 40 anos, são de opinião que as crianças vão para além do escárnio, chegando mesmo a agredir ou a empurrar. No item 3.1.3 damos conta da escolha de 2 respondentes, 1 entre os 31 e os 40 anos e 1 com idade entre os 41 e os 50 anos. Na alínea seguinte (3.1.4) só 1 sujeito com menos de 30 anos é que a considerou. Em último lugar, registámos 3 manifestações de preferência para a resposta 3.1.5, sendo que uma é de 1 respondente com menos de 30 anos, outra de 1 inquirido com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos e outra de 1 sujeito que se situa entre os 41 e os 50 anos.

Observando agora as escolhas que dizem respeito aos respondentes constituintes do ensino secundário como nível de escolaridade, damos conta de 6 marcações na primeira opção, 3.1.1, das quais 4 são de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de sujeitos

entre os 41 e os 50. A mais escolhida por este grupo, foi a resposta 3.1.2 com 12 manifestações de preferência, 3 de sujeitos com menos de 30 anos, 7 de inquiridos na faixa etária dos 31 e os 40 anos e ainda 2 de indivíduos com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. Na alternativa 3.1.3, só 1 respondente com idade entre os 31 e os 40 anos é que se manifestou. Relativamente ao ponto 3.1.4, 6 encarregados de educação são de opinião muitas crianças chegam a usar o telemóvel e a agressão física para excluírem alguns colegas. Destes 6 indivíduos, 2 têm menos de 30 anos, 3 estão entre os 31 e os 40 anos e 1 situa-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos. Para finalizar a análise a este grupo de inquiridos, registámos 4 marcações na opção 3.1.5, sendo que 3 dizem respeito a sujeitos com idades entre 31 e 40 anos e 1 está entre os 41 e os 50 anos.

Relativamente aos encarregados de educação com habilitações literárias ao nível do ensino superior, observamos que a maior parte das marcações (9) se centraram na alternativa 3.1.1, das quais 5 são da responsabilidade de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 pertencem a inquiridos com idades entre os 41 e os 50 anos e 1 é de um indivíduo com mais de 51 anos. A opção seguinte (3.1.3) foi escolhida por 6 indivíduos, sendo que 4 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 e outro com mais de 51 anos. Por último, no item 3.1.4 houve 4 marcações, das quais 2 pertencem a respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 1 de um inquirido na faixa etária dos 41 aos 50 e outra de um indivíduo com mais de 51 anos de idade. Nenhum encarregado de educação deste nível académico, optou pela alínea 3.1.5.

A maior parte dos encarregados de educação, apercebe-se de como se manifestam os comportamentos intolerantes. Pelos dados obtidos, poderemos dizer que no meio urbano os pais estão mais atentos do que no meio rural, visto que centraram as suas respostas nos episódios propostos pelas opções da pergunta, ao contrário dos do meio rural que se dividiram mais entre algumas situações e pela alternativa 3.1.5. Assim, com base nas respostas dadas pelos encarregados de educação, em geral, as alíneas mais escolhidas são a 3.1.1 e a 3.1.2. Também a 3.1.4 foi opção por parte de inquiridos de todos os níveis de escolaridade. É crescente a intolerância entre os mais novos e o processo de identificação-relação entre os alunos pressupõe a consciência do poder, transmitida pela família que exige à escola a mesma conduta. A intolerância começa em casa, seja pelo tempo em que as crianças permanecem sozinhas, sem diálogo, sem ajuda para crescer, seja pelas más conversas e atitudes.

Na pergunta seguinte, procurámos saber entre os encarregados de educação sobre os domínios em que são evidentes os comportamentos intolerantes.

Tabela 40 Questão 3.2 Em que domínios são evidentes os comportamentos intolerantes?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
3.2.1 Alguns há que zombam da religião de um ou outro colega	[30, 40[1	2	1	2	1	10
	[40, 50[	1	0	0	1	0
	> 50	0	1	0	0	0	
	Totais	2	3	1	3	1	
3.2.2 Estranhamente, os mais estudiosos são discriminados e alvo de chacota	< 30	0	0	1	1	0	19
	[30, 40[	1	1	1	4	4
	[40, 50[	1	2	0	0	2
	> 50	0	0	0	0	1	
	Totais	2	3	2	5	7	
3.2.3 Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças, mas não me parece que se trate de intolerância. Coisas de crianças apenas	< 30	1	0	0	0	0	27
	[30, 40[	4	3	2	4	1
	[40, 50[	2	2	1	2	2
	> 50	1	1	0	0	1	
	Totais	8	6	3	6	4	
3.2.4 Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças. (...) Por vezes, são muito cruéis uns com os outros	< 30	0	0	2	4	0	42
	[30, 40[	3	5	2	8	10
	[40, 50[	1	1	0	3	3
	Totais	4	6	4	15	13	
3.2.5 Zombam especialmente dos imigrantes e dos que têm pele de cor diferente	< 30	0	0	0	2	0	8
	[30, 40[	0	2	1	2	0
	[40, 50[	1	0	0	0	0
	Totais	1	2	1	4	0	
3.2.6 Zombam com o local onde alguns habitam	< 30	0	0	0	1	0	3
	[30, 40[	1	1	0	0	0
	Totais	1	1	0	1	0	
3.2.7 Zombam do partido político, do clube de futebol, dos ídolos de alguns	[40, 50[1	1	0	0	1	3
3.2.8 Zombam da pobreza ou sinais de pobreza (...)	< 30	1	1	1	3	0	33
	[30, 40[	3	4	2	8	2
	[40, 50[	2	1	0	1	3
	> 50	0	0	0	0	1	
	Totais	6	6	3	12	6	

Neste âmbito, os respondentes cujas habilitações literárias são o 1.º ciclo, não consideram esses comportamentos como intolerância, mas simples brincadeiras de crianças. Assim, apresentamos os seguintes resultados: 2 inquiridos optaram pela alternativa 3.2.1, sendo que 1 tem idade entre os 31 e os 40 anos e o outro entre os 41 e os 50 anos. No ponto 3.2.2 há igualmente 2 manifestações de preferência, uma por 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos e o outro na faixa etária dos 41 aos 50. A alínea 3.2.3, atrás referida como a mais escolhida por este grupo de encarregados de educação, obteve 8 marcações, uma de 1 indivíduo com menos de 30 anos, 4 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 de sujeitos na faixa etária dos 41 aos 50 e ainda uma de 1 encarregado de educação com mais de 51 anos. No que diz respeito à alternativa 3.2.4 damos conta de 4 indivíduos, 3 de idades entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50, que a consideraram a mais correcta. No item 3.2.5 apenas 1 respondente com idade entre os 41 e os 50 anos o escolheu como opção. Igualmente somente 1 inquirido optou pela alínea 3.2.6. No que concerne ao ponto 3.2.7 também foi escolhido só por 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos. A resposta 3.2.8 contou com 6 manifestações de preferência, sendo que uma corresponde a 1 respondente com menos de 30 anos, 3 a inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50.

Relativamente aos encarregados de educação que se inserem no 2.º ciclo como as suas habilitações literárias, registámos na primeira das respostas (3.2.1), 3 marcações, 2 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 com mais de 51 anos. De seguida, damos conta de 3 respondentes, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50 anos, que optaram pela alínea 3.2.2. O ponto 3.2.3 foi considerado por 6 indivíduos, sendo que 3 situam-se na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 e 1 com mais de 51 anos. Igualmente com 6 escolhas, 5 com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50, registámos a alternativa 3.2.4. Seguidamente, a resposta 3.2.5 foi a escolha de 2 indivíduos com idades entre 31 e 40 anos. No item 3.2.6 anotámos uma marcação de 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos. De igual modo, a alínea 3.2.7 foi a preferência de 1 respondente na faixa etária dos 31 aos 40 anos. Finalmente, em relação à última resposta (3.2.8) verificaram-se 6 manifestações de preferência, sendo que uma pertence a 1 indivíduo com menos de 30 anos, 4 dizem respeito a sujeitos entre os 31 e os 40 anos e uma é relativa a 1 inquirido com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos.

Os pais com habilitações literárias ao nível do 3.º ciclo dividiram as suas opiniões, embora ninguém tenha optado pelas respostas 3.2.6 e 3.2.7. Conforme os dados recolhidos, 1 encarregado de educação com idade entre os 31 e os 40 anos, escolheu a alínea 3.2.1. De seguida damos conta de 2 encarregados de educação, 1 com menos de 30 anos e 1 com idade entre os 31 e os 40, que manifestaram as suas opiniões na resposta 3.2.2. No item 3.2.3, há 3 marcações, 2 de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 de um sujeito na faixa etária dos 41 aos 50. A resposta 3.2.4 reuniu 4 marcações de 2 respondentes com menos de 30 anos e de 2 com idades entre os 31 e os 40 anos. A alínea 3.2.5 obteve 1 manifestação de preferência de um sujeito na faixa etária dos 31 aos 40 anos. Por fim, o ponto 3.2.8 foi a escolha de 3 inquiridos, 1 com menos de 30 anos e 2 com entre os 31 e os 40 anos.

Em relação ao sector do ensino secundário, as respostas da preferência dos

encarregados de educação foram as 3.2.4 e a 3.2.8, sendo que na primeira registámos 15 marcações e na outra 12. Assim, dos 15 indivíduos que optaram pela 3.2.4, 4 têm menos de 30 anos, 8 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 3 estão entre os 41 e os 50 anos. Relativamente à 3.2.8, dos 12 que a escolheram, 3 têm menos de 30 anos, 8 estão entre os 31 e os 40 anos e 1 situa-se na faixa etária dos 41 aos 50. Dando continuidade à análise verificamos que na opção 3.2.1, 2 respondentes com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50 anos, a consideraram como a sua opinião. O ponto 3.2.2 obteve 5 manifestações de preferência, sendo que 1 de um inquirido com menos de 30 anos e 4 de inquiridos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. Logo a seguir, damos conta de 6 resultados na alternativa 3.2.3, cujos resultados são de 4 encarregados de educação entre os 31 e os 40 anos e 2 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. Neste sector de nível académico foram 4 os inquiridos que optaram pela alínea 3.2.5, sendo que 2 têm menos de 30 anos e 2 estão entre os 31 e os 40 anos. Unicamente 1 respondente, com menos de 30 anos, escolheu o item 3.2.6.

Para finalizar a análise à pergunta 3.2, apresentamos os dados recolhidos entre os inquiridos que se situam ao nível do ensino superior, nas suas habilitações literárias. Iguamente a resposta 3.2.4 foi a mais escolhida pelos encarregados de educação, sendo que teve 10 marcações de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 3 entre os 41 e os 50. O item 3.2.1 teve somente uma manifestação de preferência por 1 inquirido com idade entre os 31 e os 40 anos. Para a alternativa 3.2.2 foram 7 os respondentes que a escolheram, dos quais 4 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 2 entre os 41 e os 50 anos e ainda 1 com mais de 51 anos. No ponto 3.2.3 obtivemos 4 resultados, de 1 inquirido com idade entre os 31 e os 40 anos, de 2 sujeitos com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e também de 1 respondente com mais de 51 anos. Na alínea 3.2.7 apenas 1 encarregado de educação, entre os 31 e os 40 anos, a considerou. Finalmente, para a resposta 3.2.8, verificou-se um total de 6 marcações, sendo que 2 são de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 de inquiridos na faixa etária dos 41 aos 50 e 1 tem mais de 51 anos.

Ao compararmos as respostas para a mesma pergunta 3.2 de pais e professores, verificamos que enquanto os pais (10) revelam que há crianças que zombam dos outros por causa da religião, os professores não consideram essa hipótese, sendo que nenhum docente, dos quatro agrupamentos em questão, marcou esta alternativa como correcta. O mesmo aconteceu na alternativa 3.2.2, a qual 19 encarregados de educação escolheram como a sua opinião e só 3 professores concordaram. Em relação à alínea 3.2.3 os docentes manifestaram em grande número (53) que, apesar de zombarem uns com os outros frequentemente, tudo não passa de brincadeiras. Por sua vez, nos inquéritos dos pais esta opção foi marcada 27 vezes. Verificámos também diferenças de resultados no ponto 3.2.5. Relativamente ao primeiro item não houve marcações por parte dos professores (nas escolas da Balsa, de São João de Lourosa, da Ribeira e João de Barros há crianças negras) enquanto 8 encarregados de educação de todos os níveis de escolaridade (excepto o ensino superior) a consideraram como correcta. Por último, damos conta dos dados obtidos na resposta 3.2.8 que foi escolhida por 33 dos encarregados de educação inquiridos e por 9 professores respondentes. As crianças

têm mais abertura em casa, com a família, para falar de certas situações que as preocupam e magoam. Porém, a relação família/escola, supostamente dialógica, continua fechada em si mesma, relativamente a muitos aspectos fundamentais para o professor conhecer convenientemente o seu grupo de trabalho.

Depois de os pais assinalarem quais os domínios dos comportamentos intolerantes, pusemos em questão o que fazem perante essa conduta por parte dos seus educandos. Desta forma, em todos os graus de ensino a opção mais assinalada foi a 3.3.1. (Intervenho sempre e procuro mostrar-lhe o erro que estão a cometer, de modo a perceberem que somos todos diferentes), como confirma a tabela que se segue:

Tabela 41 Questão 3.3 O que faz quando se apercebe desses comportamentos por parte do seu educando?

Idades \ Habilitações	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais	
3.3.1 Intervenho sempre e procuro mostrar-lhes o erro que estão a cometer, de modo a perceberem que somos todos diferentes	< 30	1	0	1	2	0	55
	[30, 40[	5	8	3	9	10
	[40, 50[	4	4	0	3	3
	> 50	1	1	0	0	0	
	Totais	11	13	4	14	13	
3.3.2 Não valorizo tudo, pois nem tudo é agressividade e intolerância	[30, 40[1	0	0	2	0	7
	[40, 50[	1	0	1	1	0
	> 50	0	0	0	0	1	
	Totais	2	0	1	3	1	
3.3.3 Raramente ligo. São coisas de crianças, que reproduzem o mundo dos adultos	< 30	0	1	0	0	0	8
	[30, 40[	1	0	0	4	1
	[40, 50[	0	0	1	0	0
	Totais	1	1	1	4	1	
3.3.4 Aproveito esses gestos e atitudes para os fazer reflectir sobre as formas de convivência (...)	< 30	1	0	0	1	0	17
	[30, 40[	2	2	2	3	0
	[40, 50[	1	0	1	2	1
	> 50	0	1	0	0	0	
	Totais	4	3	3	6	1	
3.3.5 Habitualmente é bem aceite pelos colegas e revela ser tolerante na diferença com os outros	< 30	0	0	1	2	0	32
	[30, 40[	2	3	4	5	4
	[40, 50[	3	1	2	2	3
	> 50	0	0	0	0	0	
	Totais	5	4	7	9	7	

Entre os encarregados de educação cujas habilitações literárias são o 1.º ciclo houve 11 marcações para esta primeira alternativa. Destas 11 manifestações de preferência, uma pertence a 1 indivíduo com menos de 30 anos, 5 a respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos, 4 inquiridos entre os 41 e os 50 anos e ainda 1 com mais de 51 anos. A segunda opção, 3.3.2, foi assinalada apenas 2 sujeitos, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 na faixa

etária dos 41 e os 50 anos. Para a 3.3.3 contabilizámos somente 1 marcação, de 1 encarregado de educação com idade entre os 31 e os 40 anos. Em relação à alínea 3.3.4 foram 4 os pais que a consideraram como correcta, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 1 situa-se entre os 41 e os 50. Na última das opções, 3.3.5, registámos 5 resultados, dos quais 2 são de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 3 de sujeitos entre os 41 e os 50 anos.

No que concerne às opiniões dos pais com o 2.º ciclo de escolaridade, também o ponto 3.3.1 foi o mais escolhido, com 13 manifestações de preferência, das quais 8 são de inquiridos na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 4 estão entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade. Para a alínea 3.3.3 foi contabilizado apenas uma marcação de 1 indivíduo com menos de 30 anos. Quanto ao item 3.3.4, damos conta que foi assinalado por 2 respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e por 1 com mais de 51 anos. Para a opção 3.3.5 registámos 4 manifestações de preferência, sendo que 3 de sujeitos na faixa etária dos 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50 anos.

Ao nível do 3.º ciclo, a resposta mais escolhida foi a 3.3.5, com 7 resultados obtidos, dos quais 1 de um respondente com menos de 30 anos, 4 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de pais entre os 41 e os 50 anos. Porém, na alternativa 3.3.1 houve uma marcação de 1 sujeito com menos de 30 anos e 3 de indivíduos na faixa etária dos 31 aos 40 anos. O item 3.3.2 foi assinalado por apenas 1 encarregado de educação, com idade entre os 41 e os 50 anos, como também aconteceu para a alínea 3.3.3. Por fim, no ponto 3.3.4 registou-se a preferência de 3 inquiridos, 2 entre os 31 e os 40 anos e 1 com idade entre os 41 e os 50 anos.

Com habilitações literárias ao nível do ensino secundário, a resposta 3.3.1 foi a que obteve mais resultados (14), sendo que 2 de inquiridos com menos de 30 anos, 9 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e ainda 3 entre os 41 e os 50 anos. O item seguinte, 3.3.2 foi considerado por 3 encarregados de educação, dos quais 2 com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50. Somente 1 respondente na faixa etária dos 31 aos 40 anos marcou a alternativa 3.3.3. Damos conta de 6 manifestações de preferência para o ponto 3.3.4, sendo que uma de 1 respondente com menos de 30 anos, 3 de pais com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de sujeitos entre os 41 e os 50. Por fim, verificamos que 9 indivíduos, 2 com menos de 30 anos, 5 entre os 31 e os 40 anos e 2 na faixa etária dos 41 aos 50 anos, assinalaram resposta 3.3.5.

Para finalizar a análise relativa à pergunta 3.3, damos conta dos resultados relativos aos encarregados de educação com o ensino superior como habilitações académicas. Assim, para estes, o item 3.3.1 foi o mais considerado, com 13 marcações, sendo que 10 dizem respeito a pais com idades entre os 31 e os 40 anos e 3 indivíduos entre os 41 e os 50 anos. A alínea 3.3.2. foi assinalada apenas por 1 respondente com mais de 51 anos. A alternativa seguinte (3.3.3) também foi escolhida por 1 inquirido, este com idade entre os 31 e os 40 anos e igualmente marcada por 1 sujeito, com idade entre os 41 e os 50 anos, foi a resposta 3.3.4. Com 7 resultados, 4 de encarregados de educação entre os 31 e os 40 anos e 3 entre os 41 e os 50 anos de idade, registamos o ponto 3.3.5.

À referida pergunta, as escolhas de resposta concentraram-se, maioritariamente, na primeira e última alternativa. Deste modo, se há pais que observam que os seus filhos são bem aceites pelos colegas e revelam ser tolerantes, outros há que, perante comportamentos intolerantes, intervêm e procuram mostrar-lhes o erro que estão a cometer. Não se pode generalizar esta conduta como brincadeiras ingénuas, pois provocam quase sempre o mal-estar e a discriminação de uma criança que, por qualquer razão, não se encaixa nos parâmetros definidos por terceiros. Estar atento e educar é o que todos devemos procurar fazer pelo futuro da Humanidade.

Depois de registarmos os dados relativos às atitudes dos pais, perante comportamentos intolerantes, questionámo-los acerca da acção da escola perante esse modo de os alunos se comportarem.

Tabela 42 Questão 3.4 O que faz a escola, em particular o professor da turma, face a essas situações?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
3.4.1 O professor está atento e identifica os problemas do meu educando entrando em contacto comigo sempre que necessário	< 30	1	0	1	3	0	42
	[30, 40[	5	5	2	3	5
	[40, 50[	2	3	2	6	3
	> 50	0	0	0	0	1	
	Totais	8	8	5	12	9	
3.4.2 Confio totalmente no serviço prestado pela escola	< 30	1	1	0	2	0	29
	[30, 40[	2	5	3	7	3
	[40, 50[	1	1	1	0	1
	> 50	0	1	0	0	1	
	Totais	4	8	4	9	4	
3.4.3 Não é função do professor ou da escola resolver esse tipo de ocorrências	[30, 40[0	1	0	0	1	2
3.4.4 Na escola do meu educando é notória uma atenção especial sobre multiculturalidade. A relação do professor com a família é indispensável (...)	< 30	0	0	0	3	0	29
	[30, 40[	2	2	1	5	5
	[40, 50[	4	2	2	1	0
	> 50	1	1	0	0	0	
	Totais	7	5	3	9	5	
3.4.5 Não sei responder	< 30	0	0	1	0	0	10
	[30, 40[	1	1	0	4	0
	[40, 50[	0	0	0	0	3
	Totais	1	1	1	4	3	

Desta forma, os encarregados de educação cujas habilitações académicas são o 1.º ciclo, centraram as suas escolhas nas respostas 3.4.1 e 3.4.4. No primeiro item, damos conta de 8 resultados, sendo que um diz respeito a 1 sujeito com menos de 30 anos, 5 indivíduos entre os 31 e os 40 anos e 2 na faixa etária dos 41 aos 50. No ponto 3.4.2, registamos 4 respondentes que a consideraram, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 2 têm idades entre os 31 e os 40

anos e 1 está na faixa etária dos 41 aos 50. Neste nível acadêmico, todos concordam que é função do professor resolver este tipo de ocorrências, visto que a alínea 3.4.3 não registou qualquer marcação. Na alternativa 3.4.4 damos conta de 8 manifestações de preferência, 2 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 4 de respondentes entre os 41 e os 50 anos e uma de 1 sujeito com mais de 51 anos. Por fim, somente 1 pai disse que não sabia responder à questão colocada (3.4.5).

Quanto aos encarregados de educação com o 2.º ciclo como nível de escolaridade, registámos 8 resultados para a primeira das opções, das quais 5 de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 3 de sujeitos na faixa etária dos 41 aos 50. Também 8 foi o resultado de marcações para o item 3.4.2, sendo que uma de 1 respondente com menos de 30 anos, 5 de encarregados de educação com idades entre os 31 e os 40 anos, uma de 1 sujeito entre os 41 e os 50 e uma de 1 indivíduo com mais de 51 anos. A alínea 3.4.3 foi assinalada por apenas 1 inquirido, entre os 31 e os 40 anos. No que diz respeito à resposta 3.4.4, damos conta da escolha de 2 inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, duas marcações de 2 respondentes na faixa etária dos 41 aos 50 e ainda uma de 1 sujeito com mais de 51 anos de idade. Para a 3.4.5 damos conta da manifestação de preferência de 1 indivíduo com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos.

A resposta 3.4.1 foi a mais escolhida entre os encarregados de educação ao nível do 3.º ciclo, com 5 marcações, de 1 indivíduo com menos de 30 anos, de 2 sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e ainda de 2 na faixa etária dos 41 aos 50. Em seguida, damos conta que 4 respondentes optaram pela alínea 3.4.2, sendo que 3 estão entre os 31 e os 40 anos e 1 situa-se na faixa etária dos 41 aos 50. Para o ponto 3.4.4. temos a escolha de 3 inquiridos, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e 2 na faixa etária dos 41 aos 50. Somente 1 encarregado de educação com menos de 30 anos optou pela resposta 3.4.5.

Ao nível do ensino secundário, também se verifica que a primeira das opções (3.4.1) foi a mais escolhida, sendo que foi marcada por 12 inquiridos, 3 com menos de 30 anos, 3 com idades entre os 31 e os 40 anos e 6 na faixa etária dos 41 aos 50. O ponto 3.4.2 obteve 9 manifestações de preferência, duas de 2 sujeitos com menos de 30 anos e 7 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos de idade. Para o item 3.4.4 foram 9 os respondentes que a consideraram, dos quais 3 com menos de 30 anos, 5 estão entre os 31 e os 40 anos e 1 tem idade compreendida entre os 41 e os 50. Na opção 3.4.5, deste nível de ensino, registaram-se 4 encarregados de educação que não souberam responder, todos na faixa etária dos 41 aos 50 anos.

Para os respondentes com grau de licenciados, a alternativa 3.4.1 também foi a que obteve mais manifestações de preferência, com 8 no total. Destes 8 inquiridos, 5 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 3 estão entre os 41 e os 50 e ainda 1 com mais de 51 anos. Confiam totalmente no serviço prestado pela escola, alínea 3.4.2, 5 dos encarregados de educação inquiridos, dos quais 3 na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 1 tem idade entre os 41 e os 50 anos e outro com mais de 51 anos. Apenas 1 respondente, com idade entre os 31 e os 40 anos, acredita não fazer parte da função do professor ou da escola resolver esse tipo de ocorrências (3.4.3) Relativamente à resposta 3.4.4, damos conta que foi marcada por 5 encarregados de

educação, com idades entre os 31 e os 40 anos. Para finalizar, registamos 3 manifestações de preferência para a alínea 3.4.5, de 3 indivíduos com idades entre os 41 e os 50 anos.

Como podemos constatar, a maioria dos encarregados de educação acha que o professor titular da turma do seu educando está atento e identifica os problemas que vão ocorrendo. Por outro lado, também manifestaram ter total confiança no serviço prestado pela escola e que, esta dá uma atenção especial à multiculturalidade.

Mas o que acham os encarregados de educação de integrar esses comportamentos na avaliação escolar?

Tabela 43 Questão 3.5 Acha relevante integrar esses comportamentos na avaliação escolar?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
3.5.1 Não, não podemos confundir os planos das aprendizagens com o do comportamento	< 30	0	0	0	1	0	10
	[30, 40[	1	1	0	3	2
	[40, 50[	0	0	1	1	0
	Totais	1	1	1	5	2	
3.5.2 Não, a escola deve só procurar fazer sentir aos pais o que se está a passar	< 30	0	0	0	1	0	22
	[30, 40[	3	4	1	4	2
	[40, 50[	2	0	1	1	1
	> 50	1	0	0	0	1	
	Totais	6	4	2	6	4	
3.5.3 Sim, não tolero comportamentos dessa natureza. Não estamos a formar feras!	[30, 40[5	4	1	2	0	41
	[40, 50[	2	4	3	4	6
	> 50	0	1	1	4	4	
	Totais	7	9	5	10	10	
3.5.4 Não sei responder	< 30	0	1	1	1	0	6
	[30, 40[	0	0	0	1	0
	[40, 50[	1	0	0	0	1
	Totais	1	1	1	2	1	

Os pais com as habilitações mais baixas (1.º ciclo) concordam, na sua maioria, em que isso aconteça. Embora as opiniões também pendam muito para que a escola só deva informar a família do que está a acontecer. Assim, na opção 3.5.3 damos conta de 7 resultados, 5 de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de respondentes entre os 41 e os 50. A alternativa 3.5.2 foi assinalada por 6 inquiridos, 3 com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 na faixa etária dos 41 aos 50 e 1 com mais de 51 anos. Ainda verificamos que o item 3.5.1 obteve 1 marcação de um respondente com idade entre os 31 e os 40 anos e a última das alíneas, 3.5.4, também obteve 1 marcação de um inquirido na faixa etária dos 41 aos 50.

Relativamente aos encarregados de educação com habilitações literárias ao nível do 2.º ciclo, observamos que o maior número de manifestações foi para a resposta 3.5.3, com 4 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos, 4 de indivíduos entre os 41 e os 50 e ainda uma de 1 inquirido com mais de 51 anos. Com 4 resultados de respondentes com idades entre os

31 e os 40 anos, temos o item 3.5.2. Na primeira das opções, 3.5.1, verificou-se uma marcação de 1 sujeito na faixa etária dos 31 aos 40 anos. O ponto 3.5.4 obteve igualmente 1 marcação, de um inquirido com idade entre os 41 e os 50 anos.

No que diz respeito ao grupo dos respondentes com habilitações literárias ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, damos conta que, mais uma vez, a alternativa 3.5.3 obteve mais resultados do que as outras opções. Assim, foi escolhida por 5 encarregados de educação, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 3 estão entre os 31 e os 40 anos e 1 tem idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. O item 3.5.2, obteve 2 manifestações de preferência, sendo que uma é de 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos e o outro situa-se na faixa etária dos 41 aos 50 anos. A opção 3.5.1 teve a marcação de 1 respondente com idade entre os 41 e os 50 anos, bem como o ponto 3.5.4 obteve 1 manifestação de preferência de um sujeito com menos de 30 anos.

Na análise às opiniões dos encarregados de educação cujas habilitações académicas atingem o patamar do ensino secundário, verificamos que também a resposta 3.5.3 foi a mais escolhida, com 10 manifestações de preferência, sendo que 2 são de inquiridos com menos de 30 anos, 4 pertencem a indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e outras 4 são de sujeitos na faixa etária dos 41 aos 50. A alínea 3.5.2 foi assinalada por 6 respondentes, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 4 têm idades entre os 31 e os 40 anos e outro está entre os 41 e os 50 anos. Salientamos que neste nível de escolaridade, os encarregados de educação concordaram em maior número com o item 3.5.1, sendo que foi assinalado por 5 inquiridos, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 3 pertencem à faixa etária dos 31 aos 40 anos e 1 tem idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. Ainda damos conta de 2 respondentes, 1 com menos de 30 anos e outro com idade entre os 31 e os 40 anos, que não souberam responder.

Para os encarregados de educação, com habilitações literárias ao nível do ensino superior, a resposta mais assinalada foi igualmente a 3.5.3, com 10 marcações. Desses 10 indivíduos, 6 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 4 estão entre os 41 e os 50 anos. Com 4 manifestações de preferência, 2 de inquiridos na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 e outro com mais de 51 anos, temos a opção 3.5.2. O ponto 3.5.1 foi assinalado por 2 encarregados de educação com idades entre os 31 e os 40 anos. Somente 1 inquirido, com idade entre os 41 e os 50 anos, não soube responder.

Comparando as respostas de pais e professores, verificamos que grande parte dos primeiros acham que os comportamentos intolerantes devem ser integrados na avaliação escolar enquanto, os segundos evidenciam sempre que os pais deverão ter mais atenção a este tipo de ocorrências. Contudo, muitos encarregados de educação e professores consideram que para resolver este tipo de atitudes, a família deverá ser informada e não se deve confundir o plano das aprendizagens com o do comportamento. Porém, conforme diz a lei n.º 46/86 de 14 de Outubro³⁰ “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso

³⁰ Lei de Bases do Sistema Educativo, LEI N.º 46/86 de 14 de Outubro, Art.º 1, ponto n.º 2. Consult. em 19 de Julho de 2009]. Disponível em: <http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf>.

social e a democratização da sociedade.”

Na mesma linha de pensamento, questionámos os encarregados de educação sobre a importância da formação intercultural para professores e alunos.

Tabela 44 Questão 4.1 Acha que os programas devem valorizar a formação intercultural de professores e alunos?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
4.1.1 Sim, penso ser muito importante para a construção de uma sociedade onde todos têm os mesmos direitos sociais, civis e políticos	< 30	1	0	2	3	0	66
	[30, 40[	7	9	3	10	10
	[40, 50[	2	4	1	5	5
	> 50	1	1	0	0	2	
	Totais	11	14	6	18	17	
4.1.2 Não. Caberá somente à família desempenhar esse tipo de papel na vida das crianças	[30, 40[1	1	1	0	0	4
	[40, 50[	0	0	1	0	0
	Totais	1	1	2	0	0	
4.1.3 Não me parece que um programa deva ter essas preocupações	[30, 40[0	0	0	1	0	1
4.1.4 Não, mas os professores devem procurar discutir com os alunos os casos do dia-a-dia	< 30	0	1	1	1	0	17
	[30, 40[	0	2	2	2	1
	[40, 50[	4	0	1	1	0
	> 50	0	1	0	0	0	
	Totais	4	4	4	4	1	

Desta forma, os pais ao nível do 1º ciclo do ensino básico centralizaram as suas respostas na opção 4.1.1, na qual se registaram 11 escolhas dos inquiridos, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 7 estão na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 2 têm idades compreendidas entre 41 e 50 anos e ainda 1 com mais de 51 anos. Para a alternativa 4.1.2 verificamos que apenas 1 respondente, com idade entre os 31 e os 40 anos, a considerou. O item 4.1.4 foi assinalado por 4 sujeitos com idades compreendidas entre os 41 e 50 anos.

Entre os encarregados de educação ao nível do 2.º ciclo de escolaridade, também a 4.1.1 foi a mais assinalada, com 14 manifestações de preferência, por 9 indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos, 4 entre os 41 e os 50 anos e ainda 1 com mais de 51 anos. O ponto 4.1.2 obteve uma marcação de 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos. Para a alternativa 4.1.4 registamos a escolha de 4 inquiridos, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 2 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 e 1 com mais de 51 anos.

Relativamente aos pais cujas habilitações literárias são o 3.º ciclo de escolaridade, damos conta de 6 marcações para a resposta 4.1.1, das quais 2 de sujeitos com menos de 30 anos, 3 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e uma de 1 inquirido na faixa etária dos

41 aos 50 anos. A opção 4.1.2 foi assinalada por 1 inquirido com idade entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50 anos. No último ponto, 4.1.4 registámos 4 manifestações de preferência, de 1 inquirido com menos de 30 anos, de 2 respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e de 1 indivíduo na faixa etária dos 41 aos 50 anos.

A resposta 4.1.1 foi igualmente a mais escolhida, no que diz respeito aos pais com o ensino secundário. Deste modo, a primeira das opções obteve 18 marcações por parte dos respondentes, sendo que 3 têm menos de 30 anos, 10 situam-se entre os 31 e os 40 anos e 5 pertencem à faixa etária dos 41 aos 50. Somente 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos considerou a alínea 4.1.3, entre todos os níveis de escolaridade. O ponto 4.1.4 acumulou 4 manifestações de preferência, sendo que uma de 1 inquirido com menos de 30 anos, 2 de respondentes na faixa etária dos 31 aos 40 anos e uma de 1 indivíduo com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos.

No patamar do ensino superior, a primeira alínea obteve 17 marcações, das quais 10 dizem respeito a inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 5 de respondentes na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 2 de indivíduos com mais de 51 anos. Apenas 1 encarregado de educação com idade entre os 31 e os 40 anos optou pelo item 4.1.4.

Tal como aos professores, perguntámos aos encarregados de educação quais pensam ser as origens dos comportamentos intolerantes e violentos das crianças de hoje. No geral, as mais assinaladas foram a televisão, os jogos de vídeo e o desconhecimento e preconceito.

Tabela 45 Questão 4.2 Quais pensa serem as origens dos comportamentos intolerantes e violentos das crianças de hoje?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
4.2.1 Televisão	< 30	0	1	2	4	0	44
	[30, 40[	6	5	2	8	7
	[40, 50[	0	3	0	2	2
	> 50	1	1	0	0	1	
	Totais	7	10	4	14	9	
4.2.2 Jogos de vídeo	< 30	0	0	1	3	0	40
	[30, 40[	5	6	4	8	6
	[40, 50[	1	1	1	0	3
	> 50	0	0	0	0	1	
	Totais	6	7	6	11	10	
4.2.3 Ambiente familiar de extrema direita	[30, 40[1	1	1	1	0	5
	[40, 50[	0	0	0	0	1
	Totais	1	1	1	1	1	
4.2.4 Ambiente familiar onde as crianças entram precocemente no mundo dos adultos	< 30	1	0	0	2	0	15
	[30, 40[	1	3	1	1	4
	[40, 50[	0	2	0	0	0
	Totais	2	5	1	3	4	
4.2.5 Ambiente familiar pobre, carecido de tudo	< 30	0	0	0	1	0	21
	[30, 40[	2	1	2	4	1
	[40, 50[	1	1	2	0	4
	> 50	0	1	0	0	1	
	Totais	3	3	4	5	6	
4.2.6 Pais divorciados	< 30	0	0	1	2	0	16
	[30, 40[	2	1	2	5	1
	> 50	0	1	0	0	1	
	Totais	2	2	3	7	2	
4.2.7 Pais com dois ou três empregos (ou ocupações), sem tempo para os filhos	< 30	1	0	1	3	0	22
	[30, 40[	3	4	1	3	1
	[40, 50[	0	1	1	1	2
	Totais	4	5	3	7	3	
4.2.8 Desconhecimento e preconceito	< 30	1	0	1	0	0	29
	[30, 40[	1	2	1	5	7
	[40, 50[	1	2	1	2	5
	Totais	3	4	3	7	12	
4.2.9 Não sei responder	[30, 40[0	1	0	0	0	4
	[40, 50[	2	0	0	1	0
	Totais	2	1	0	1	0	

Desta forma, os pais com o 1.º ciclo do ensino básico assinalaram 7 vezes a opção 4.2.1, 6 por indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e por 1 respondente com mais de 51 anos. A segunda alternativa, 4.2.2, obteve 6 resultados, 5 por inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e uma por 1 sujeito na faixa etária dos 41 aos 50 anos. Apenas 1 encarregado de educação com idade entre os 31 e os 40 anos optou pela alínea 4.2.3. No que diz respeito ao ponto 4.2.4 observámos que foi assinalada por 2 inquiridos, 1 com menos de 30 anos e o outro com idade entre os 31 e os 40 anos. A opção 4.2.5 obteve 3 resultados, 2 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 40 e os 51 anos. Para a alternativa 4.2.6 damos conta da escolha de 2 indivíduos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. Relativamente ao ponto 4.2.7 obteve 4 manifestações de preferência, uma de 1 sujeito com menos de 30 anos e 3 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos. O ponto 4.2.8 foi assinalado por 3 respondentes, 1 com menos de 30 anos, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e outro entre os 41 e os 50 anos. Damos conta ainda de 2 inquiridos com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, que marcaram a alínea 4.2.9.

Para os encarregados de educação com estudos até ao 2.º ciclo, também a televisão (4.2.1) é o ponto mais assinalado como origem dos comportamentos intolerantes. Assim, este item obteve 10 marcações, 1 de um inquirido com menos de 30 anos, 5 de sujeitos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 3 de respondentes com idades entre os 41 e os 50 anos e 1 de um inquirido com mais de 51 anos. Os jogos de vídeo (4.2.2) foram considerados por 7 indivíduos, 6 com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 na faixa etária dos 41 aos 50. Para a opção 4.2.3 houve a marcação de apenas 1 respondente com idade entre os 31 e os 40 anos. No item 4.2.4 registámos 5 manifestações de preferência, 3 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de inquiridos entre os 41 e os 50 anos. Em relação à alternativa 4.2.5 foi escolhido por 3 respondentes, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos, 1 situa-se entre os 41 e os 50 anos e outro com mais de 51 anos. No ponto 4.2.6 houve 2 marcações, uma de 1 indivíduo com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos e outra de 1 inquirido com mais de 51 anos. A alternativa 4.2.7 foi escolhida por 5 encarregados de educação, 4 com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50. O item 4.2.8 foi considerado por 4 respondentes, 2 de idades entre os 31 e os 40 anos e os outros 2 situam-se entre os 41 e os 50. Somente 1 indivíduo optou pela resposta 4.2.9.

Entre os encarregados de educação com habilitações literárias ao nível do 3.º ciclo, os jogos de vídeo (4.2.2) foram os mais apontados como a origem dos comportamentos intolerantes, com 6 marcações, 1 de um inquirido com menos de 30 anos, 4 de indivíduos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e 1 de um sujeito entre os 41 e os 50 anos. A televisão (4.2.1) foi assinalada por 4 respondentes, dos quais 2 têm menos de 30 anos e 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos. Apenas 1 encarregado de educação na faixa etária dos 31 anos aos 40 escolheu a opção 4.2.3., o que também aconteceu no item 4.2.4. Relativamente à alínea 4.2.5, registámos 4 manifestações de preferência, 2 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e as outras 2 de inquiridos entre os 41 e os 50. Optaram pela alternativa 4.2.6, 3 encarregados de educação, dos quais 1 tem menos de 30 anos e 2 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. Quanto aos pontos 4.2.7 e 4.2.8, verificamos que foram assinalados

por 3 indivíduos, 1 com menos e 30 anos, outro na faixa etária dos 31 aos 40 anos e mais 1 com idade entre os 41 e os 50.

Os pais com o secundário assinalaram 14 vezes a opção 4.2.1, 4 da parte de sujeitos com menos de 30 anos, 8 por indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 por respondentes na faixa etária dos 41 aos 50. A segunda alternativa, 4.2.2, obteve 11 resultados, 3 por inquiridos com menos de 30 anos e 8 por indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos. Apenas 1 encarregado de educação com idade entre os 31 e os 40 anos optou pela alínea 4.2.3. No que diz respeito ao ponto 4.2.4 observámos que foi assinalada por 3 inquiridos, 2 com menos de 30 anos e 1 com idade entre os 31 e os 40 anos. A opção 4.2.5 obteve 5 resultados, um de 1 respondente com menos de 30 anos e 4 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos. Para a alternativa 4.2.6 damos conta da escolha de 2 encarregados de educação com menos de 30 anos e de 5 indivíduos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. Relativamente ao ponto 4.2.7 obteve 7 manifestações de preferência, 3 de sujeitos com menos de 30 anos, 3 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 de um indivíduo na faixa etária dos 41 e os 50 anos. O ponto 4.2.8 foi assinalado por 7 respondentes, 5 com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50 anos. Damos conta ainda de 1 inquirido com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos, que marcou a alínea 4.2.9.

Relativamente aos pais com estudos superiores, e ao contrário dos outros níveis, o ponto mais assinalado como origem dos comportamentos intolerantes é o 4.2.8, com 12 marcações, 7 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e 5 situados etariamente entre os 41 e os 50. O item 4.2.1 obteve 10 marcações, 7 de sujeitos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 2 de respondentes com idades entre os 41 e os 50 anos e 1 de um inquirido com mais de 51 anos. Os jogos de vídeo (4.2.2) foram considerados por 10 indivíduos, igualmente à anterior, 6 com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 na faixa etária dos 41 aos 50 e 1 com mais de 51 anos. Para a opção 4.2.3 houve a marcação de apenas 1 respondente com idade entre os 41 e os 50 anos. No item 4.2.4 registámos 4 manifestações de preferência de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos. Em relação à alternativa 4.2.5 foi escolhido por 6 respondentes, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos, 4 situam-se entre os 41 e os 50 anos e outro com mais de 51 anos. No ponto 4.2.6 houve 2 marcações, uma de 1 indivíduo com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos e outra de 1 inquirido com mais de 51 anos. A alternativa 4.2.7 foi escolhida por 3 encarregados de educação, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50.

Nos níveis mais altos de escolaridade (secundário e superior) a resposta 4.2.8 ganhou mais visibilidade e importância em relação aos outros patamares de habilitações literárias, como indicam os resultados. O facto de as pessoas serem mais informadas e, por isso, terem uma visão diferente do mundo e dos outros, permite-lhes avaliar com mais rigor as origens da intolerância. Com isto, queremos dizer que quanto mais os homens enriquecerem os seus conhecimentos, como de resto já o demonstrámos nos capítulos anteriores, e não se considerar possuidor da verdade absoluta, melhor se sente no papel do outro, que também quer ser ouvido e que também tem razão.

Ao compararmos as respostas dos encarregados de educação com as dos professores,

verificamos que o item relativo à televisão, como origem dos comportamentos intolerantes e violentos, foi muito mais escolhido pelos pais (45) do que pelos docentes (29), bem como em relação à opção 4.2.2 (Jogos de vídeo). Outra diferença importante é em relação à resposta 4.2.8 (Desconhecimento e preconceito) que pelos encarregados de educação foi marcada 29 vezes ao passo que foi escolhida por 11 professores. Salientamos também o facto de ter havido somente 4 pais que não souberam responder ao invés dos 14 docentes registados nessa alínea. Muitas vezes a escola predefine alunos com determinadas características e rotula-os, sem antes procurar compreender as origens extrínsecas que o fazem agir desta ou daquela maneira. Indubitavelmente que a família é a primeira fonte de educação das crianças, das quais nunca se pode desresponsabilizar, mas a escola não pode, nem deve, entregar os alunos à única e exclusiva responsabilidade parental.

Da mesma forma que perguntámos aos professores se consideravam fundamental uma educação para a tolerância, questionámos os encarregados de educação sobre esse mesmo assunto.

Tabela 46 Questão 4.3 Considera fundamental uma educação para a tolerância?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
4.3.1 Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude, especialmente porque as crianças estão expostas à influência da TV(...)	< 30	0	0	1	1	0	35
	[30, 40[	5	6	2	4	4
	[40, 50[	2	2	1	2	4
	> 50	0	1	0	0	0	
	Totais	7	9	4	7	8	
4.3.2 Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família	[30, 40[0	0	0	1	0	7
	[40, 50[	2	1	0	1	0
	> 50	0	0	0	2	0	
	Totais	2	1	0	4	0	
4.3.3 Não	[40, 50[0	0	1	0	0	1
4.3.4 Essa educação deve ser tarefa de pais e de professores, de forma concertada. (...)	< 30	1	1	1	3	0	54
	[30, 40[	4	5	3	9	10
	[40, 50[	3	2	2	2	4
	> 50	1	1	1	0	1	
	Totais	9	9	7	14	15	

A maior parte dos pais com habilitações literárias ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, respondeu com a opção 4.3.4, com 9 marcações das quais uma de 1 sujeito com menos de 30 anos, 4 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 entre os 41 e os 50 anos e ainda 1 com mais de 51 anos. Também assinalada pelos encarregados de educação foi a alínea 4.3.1, sendo que 5 vezes por inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 por sujeitos na faixa etária dos 41 aos 50. Apenas 2 indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos manifestaram a sua opinião no item 4.3.2.

No que diz respeito ao grupo de pais cujas habilitações literárias são o 2.º ciclo, damos conta de 9 resultados para a alternativa 4.3.1, sendo que 6 são de respondentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 2 de inquiridos entre os 41 e os 50 anos e um de 1 sujeito com mais de 51 anos. Igualmente com 9 marcações registamos a opção 4.3.4, sendo que uma pertence a 1 indivíduo com menos de 30 anos, 5 a pais com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 de sujeitos na faixa etária dos 41 e os 50 e ainda uma de 1 inquirido com mais de 51 anos. Somente 1 respondente, com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos, optou pela resposta 4.3.2.

Entre os encarregados de educação com o 3.º ciclo, a alínea 4.3.4 foi a mais escolhida (6), com a marcação de 1 indivíduo com menos de 30 anos, de 3 respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e de 2 inquiridos com idades compreendidas entre os 41 e os 50. O item 4.3.1 obteve 4 manifestações de preferência, sendo que uma de 1 sujeito com menos de 30 anos, 2 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e uma de 1 indivíduo com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. Ao contrário dos outros grupos, registou-se 1 marcação no item 4.3.3 da parte de um respondente com idade entre os 31 e os 40 anos.

Relativamente aos pais com habilitações académicas ao nível do ensino secundário, também a resposta 4.3.4 foi a que obteve mais resultados (14), dos quais 3 de inquiridos com menos de 30 anos, 9 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de respondentes a faixa etária dos 41 aos 50 anos. A alternativa 4.3.1 foi escolhida por 7 encarregados de educação, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 4 estão entre os 31 e os 40 e ainda 2 na faixa etária dos 41 aos 50 anos. A opção 4.3.2 obteve 4 manifestações de preferência, uma de 1 inquirido com menos de 30 anos, outra de 1 indivíduo com idade entre os 31 e os 40 anos e 2 de sujeitos na faixa etária dos 41 aos 50.

Por último, em relação aos pais no nível do ensino superior, verificamos que 15 dos inquiridos optaram pela resposta 4.3.4, dos quais 10 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 4 situam-se entre os 41 e os 50 e ainda 1 com mais de 51 anos. Também registámos 8 marcações para a alternativa 4.3.1, 4 de inquiridos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e outros 4 entre os 41 e os 50 anos.

Comparativamente os encarregados de educação consideraram mais a alínea 4.3.4 ao invés dos professores que a opção 4.3.1 foi a mais escolhida.

Uma efectiva educação para a tolerância passa, como sugerimos na pergunta anterior, por mudar atitudes, tanto da família como da escola, e estar vigilantes devido à exposição das crianças à influência da TV, dos jogos e da Internet. Desta forma, questionámos os pais quanto ao seu conhecimento sobre os programas mais vistos pelos seus filhos.

Tabela 47 Questão 5.1 Conhece os programas de televisão mais vistos pelos seus filhos?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
5.1.1 Sim, costumo acompanhar essa mesma visualização e, quando acho	< 30	1	1	2	4	0	74
	[30, 40[	7	9	4	11	11	
	[40, 50[	4	3	2	6	6	

pertinente, reflectir sobre a informação contida nesses programas	> 50	1	1	0	0	1	
	Totais	13	14	8	21	18	
5.1.2 Sim, mas não dou muita importância ao assunto	[30, 40[	1	0	0	2	0	4
	[40, 50[	1	0	0	0	0	
	Totais	2	0	0	2	0	
5.1.3 Não vejo qualquer interesse nisso	[40, 50[	0	1	0	0	0	1

Os encarregados de educação com habilitações académicas ao nível do 1.º ciclo, assinalaram em maior número (13) a opção 5.1.1. Dos 13 respondentes que optaram por esta alínea, 1 tem menos de 30 anos, 7 têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 4 situam-se na faixa etária dos 41 aos 50 e 1 tem mais de 51 anos. Neste grupo de pais, também registámos a escolha de 2 inquiridos, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e o outro entre os 41 e os 50, no item 5.1.2.

Quanto às escolhas dos encarregados de educação ao nível do 2.º ciclo do ensino básico, verificamos que 14 dos inquiridos optaram pela alínea 5.1.1, dos quais 1 tem menos de 30 anos, 9 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 3 situam-se na faixa etária dos 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos. Apenas 1 sujeito com idade entre os 41 e os 50 assinalou a alternativa 5.1.3.

Todos os encarregados de educação ao nível do 3.º ciclo de escolaridade optaram pela alínea 5.1.1, sendo que 2 têm menos de 30 anos, 4 estão entre os 31 e os 40 anos e 2 com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos.

Em relação aos pais com habilitações académicas ao nível do ensino secundário, também a resposta 5.1.1 foi a mais escolhida, com 21 manifestações de preferência, sendo que 4 são de respondentes com menos de 30 anos, 11 de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 6 de sujeitos na faixa etária dos 41 aos 50. Para o ponto 5.1.2 damos conta de 2 marcações, da parte de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos.

Relativamente aos pais com estudos superiores, todos assinalaram a alínea 5.1.1 que obteve 18 manifestações de preferência, das quais 11 dizem respeito a encarregados de educação com idades entre os 31 e os 40 anos, 6 a inquiridos entre os 41 e os 50 e uma a 1 sujeito com mais de 51 anos.

Pelos resultados obtidos, concluímos que a programação televisiva vista pelos filhos é uma grande preocupação para os pais inquiridos. No entanto, ainda existem aqueles que acham que é um assunto sem grande importância. Estar atento e vigilante é a melhor prevenção, contando sempre com o apoio da escola para melhorar esse papel.

Além de conhecer a programação televisiva, também consideramos importante saber que músicas ouvem as crianças/jovens de hoje. Por esta razão, questionámos os pais sobre este assunto.

Tabela 48 Questão 5.2 Conhece as letras das músicas que os seus filhos mais ouvem?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
5.2.1 Sim, mas não de todas	< 30	0	1	2	3	0	69
	[30, 40[	7	9	5	12	12
	[40, 50[	3	3	1	4	5
	> 50	1	0	0	0	1	
	Totais	11	13	8	19	18	
5.2.2 Não, não dou muita importância a esse assunto	< 30	1	0	0	0	0	6
	[30, 40[	0	0	0	1	0
	[40, 50[	2	0	0	2	0
	Totais	3	0	0	3	0	
5.2.3 Não vejo qualquer interesse nisso	< 30	0	0	0	1	0	3
	[40, 50[	0	1	1	0	0
	Totais	0	1	1	1	0	

Os encarregados de educação com o 1.º ciclo de escolaridade assinalaram 11 vezes a alínea 5.2.1, sendo que 7 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 3 estão entre os 41 e os 50 e 1 tem mais de 51 anos. Ainda neste grupo, o item 5.2.2 foi escolhido por 3 inquiridos, 1 com menos de 30 anos e 2 com idades compreendidas entre os 41 e os 50.

No que diz respeito ao grupo de pais cujas habilitações literárias são o 2.º ciclo, damos conta de 13 manifestações de preferência para a primeira das respostas (5.2.1), sendo que uma pertence a 1 inquirido com menos de 30 anos, 9 a indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 3 a sujeitos entre os 41 e os 50 anos. Apenas 1 respondente na faixa etária dos 41 e os 50 anos optou pela alternativa 5.2.3.

Os encarregados de educação com o secundário assinalaram 8 vezes a resposta 5.2.1, sendo que 2 têm menos de 30 anos, 5 com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50. Igualmente ao grupo anterior, o ponto 5.2.3 foi escolhido apenas por 1 respondente, com idade entre os 41 e os 50 anos.

Relativamente aos pais com habilitações académicas ao nível do ensino secundário, também a resposta 5.2.1 foi a que obteve mais resultados. Desses 19 indivíduos, 3 têm menos de 30 anos, 12 situam-se entre os 31 e os 40 anos e 4 têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos. O ponto 5.2.2 obteve 3 marcações, uma de 1 sujeito da faixa etária entre os 31 e 40 anos e 2 de inquiridos com idades entre os 41 e os 50. Apenas 1 encarregado de educação, com menos de 30 anos, optou pela alternativa 5.2.3.

No patamar do ensino superior, a primeira alínea acumulou todas as marcações dos respondentes (18). Destes inquiridos, 12 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 5 estão na faixa etária dos 41 e os 50 e 1 tem mais de 51 anos. Todos os encarregados de educação revelaram preocupar-se com o tipo de música que os seus educandos ouvem, como mais um elemento para conhecerem a personalidade deles.

Além dos programas de televisão e da música, achamos pertinente saber até que ponto

os pais se interessam por conhecer os jogos electrónicos que os filhos gostam de jogar, visto que estes podem ter influência em certas atitudes para com os outros. Desta forma, os dados que a seguir apresentamos são relativos a esse assunto.

Tabela 49 Questão 5.3 Conhece os jogos electrónicos mais jogados pelos seus filhos?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
5.3.1 Sim, costumo falar com eles sobre os jogos	< 30	1	1	2	3	0	68
	[30, 40[	6	9	3	13	10
	[40, 50[	3	4	1	5	6
	> 50	1	0	0	0	0	
	Totais	11	14	6	21	16	
5.3.2 Sim, mas nunca atribuí qualquer importância a isso	< 30	0	0	0	1	0	4
	[30, 40[	0	0	1	0	0
	[40, 50[	1	0	0	0	0
	> 50	0	0	0	0	1	
	Totais	1	0	1	1	1	
5.3.3 Isso são brincadeiras deles. Não vejo qualquer interesse nesse assunto	< 30	0	0	0	0	0	5
	[30, 40[	0	0	0	0	1
	[40, 50[	1	0	0	2	0
	> 50	0	1	0	0	0	
	Totais	1	1	0	2	1	

Os encarregados de educação com o 1.º ciclo optaram, em maior número, pela resposta 5.3.1, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 6 têm idades entre os 3 e os 40 anos, 3 situam-se entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos. Para a opção 5.3.2, damos conta de apenas 1 marcação de um indivíduo com idade entre os 41 e os 50 anos. Também com 1 manifestação de preferência temos a alínea 5.3.3, feita por 1 sujeito com idade entre os 41 e os 50 anos.

Para os encarregados de educação com estudos até ao 2.º ciclo, a alternativa 5.3.1 foi a mais assinalada, sendo que uma vez por 1 respondente com menos de 30 anos, 9 por inquiridos entre os 31 e os 40 anos e 4 vezes por indivíduos na faixa etária dos 41 e os 50 anos. Somente 1 encarregado de educação com mais de 51 anos optou pelo item 5.3.3.

Relativamente aos pais cujas habilitações literárias são o 3.º ciclo de escolaridade, damos conta de 6 marcações para a resposta 5.3.1, 2 de inquiridos com menos de 30 anos, 3 de sujeitos entre os 31 e os 40 anos e ainda uma de 1 encarregado de educação na faixa etária dos 41 e os 50 anos. No ponto 5.3.2 verificamos 1 manifestação de preferência da parte de um respondente com idade compreendida ente os 31 e os 40 anos.

A resposta 5.3.1 foi igualmente a mais escolhida, no que diz respeito aos pais com o ensino secundário. Deste modo, a primeira das opções obteve 21 marcações por parte dos inquiridos, sendo que 3 têm menos de 30 anos, 13 situam-se entre os 31 e os 40 anos e 5 pertencem à faixa etária dos 41 aos 50. Somente 1 indivíduo com menos de 30 anos, assinalou a alternativa 5.3.2. Damos conta de 2 sujeitos com idades entre os 41 e os 50 anos, que

optaram pelo item 5.3.3.

Por último, em relação aos pais no nível do ensino superior, verificamos que 16 dos inquiridos optaram pela primeira resposta (5.3.1), dos quais 10 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 6 estão na faixa etária dos 41 aos 50 anos. No ponto 5.3.2 registamos 1 marcação por parte de um inquirido com mais de 51 anos e para a alínea 5.3.3 também damos conta da escolha de 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos.

Nesta altura do inquérito tornou-se importante saber se os encarregados de educação, tal como os professores consideram que os *media* estimulam a indisciplina, a violência e a intolerância, cujos resultados são descritos a seguir:

Tabela 50 Questão 5.4 Os media estimulam a indisciplina, a violência e a intolerância?

Idades \ Habilitações	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais	
5.4.1 Não, crianças que assistem a muita violência em casa ficam mais violentas do que se virem televisão. Em muitos casos, a família é mais prejudicial do que a televisão	< 30	1	1	0	3	0	39
	[30, 40[	3	6	3	7	6
	[40, 50[	2	3	0	1	1
	> 50	0	1	0	0	1	
	Totais	6	11	3	11	8	
5.4.2 Sim, crianças que assistem a muita violência virtual criam insensibilidade à mesma	< 30	0	0	0	3	0	39
	[30, 40[	5	1	4	6	8
	[40, 50[	2	1	1	2	5
	> 50	1	0	0	0	0	
	Totais	8	2	5	11	13	
5.4.3 Não, crianças que assistem a cenas de violência não se tornam violentas por esse motivo. Isso ajuda-as a enfrentar medos	[30, 40[1	1	0	1	0	6
	[40, 50[	2	0	1	0	0
	Totais	3	1	1	1	0	
5.4.4 Não tenho opinião sobre esse assunto. Nunca li nada sobre essas matérias	[30, 40[0	2	0	1	0	5
	40, 50[	1	0	0	1	0
	Totais	1	2	0	2	0	
5.4.5 Os media são os principais inimigos dos alunos, dos professores e dos pais, pois favorecem a desconcentração. Uma criança que veja muita televisão não tem grande aproveitamento escolar.	< 30	0	0	1	1	0	11
	[30, 40[	0	0	1	1	2
	[40, 50[	0	0	1	2	1
	> 50	0	1	0	0	0	
	Totais	0	1	3	4	3	

Desta forma, os pais cujas habilitações literárias são ao nível do 1.º ciclo optaram em maior número (8) pela alínea 5.4.2, dos quais 5 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 2 estão entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos. Seguidamente damos conta das 6 marcações para a resposta 5.4.1, das quais uma de 1 inquirido com menos de 30 anos, 3 de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de respondentes entre os 41 e os 50 anos de idade. No item 5.4.3 registamos 3 manifestações de preferência, de 1 indivíduo com idade entre os 31 e os 40 anos e de 2 na faixa etária dos 41 e os 50. Apenas 1 encarregado de educação, com idade entre os 41 e os 50 anos, optou pela alternativa 5.4.4.

No que concerne às opiniões dos pais com o 2.º ciclo de escolaridade, o ponto 5.4.1 foi o mais escolhido, com 11 manifestações de preferência, das quais 1 é de um sujeito com menos de 30 anos, 6 são de inquiridos na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 3 estão entre os 41 e os 50 anos e 1 tem mais de 51 anos de idade. Ao contrário do anterior grupo de encarregados de educação, a resposta 5.4.2 obteve poucas marcações, sendo que houve 1 de um indivíduo com idade entre os 31 e os 40 anos e outra de 1 respondente entre os 41 e os 50. Damos conta de 1 inquirido na faixa etária dos 41 aos 50 anos, que optou pela alínea 5.4.3. O item seguinte, 5.4.4, foi escolhido por 2 encarregados de educação com idades entre os 31 e os 40 anos. Verificámos também que apenas 1 indivíduo com mais de 51 anos optou pela alternativa 5.4.5.

Relativamente ao grupo dos respondentes com habilitações literárias ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, damos conta que a alternativa 5.4.2 obteve mais resultados do que as outras opções. Assim, foi escolhida por 5 encarregados de educação, dos quais 4 estão entre os 31 e os 40 anos e 1 tem idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. O item 5.4.1 obteve 3 manifestações de preferência de indivíduos com idade entre os 31 e os 40 anos. A opção 5.4.3 teve a marcação de 1 respondente com idade entre os 41 e os 50 anos. O ponto 5.4.5 obteve 1 manifestação de preferência de um sujeito com menos de 30 anos, 1 de um inquirido com idade compreendida entre os 31 e os 40 e outra de 1 sujeito na faixa etária dos 41 aos 50 anos.

Na análise às opiniões dos encarregados de educação cujas habilitações académicas atingem o patamar do ensino secundário, verificamos que tanto a resposta 5.4.1 como a opção 5.4.2 obtiveram 11 manifestações de preferência. Dos 11 inquiridos que escolheram a primeira, 3 têm menos de 30 anos, 7 estão entre os 31 e os 40 anos e 1 tem idade compreendida entre os 41 e os 50. Dos 11 respondentes que escolheram a segunda alternativa, 3 têm menos de 30 anos, 6 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 2 estão entre os 41 e os 50. A alínea 5.4.3 foi assinalada por 1 inquirido com idade entre os 31 e os 40 anos. Ainda damos conta de 2 respondentes, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e o outro entre os 41 e os 50, que optaram pelo item 5.4.4. Em último lugar, verificamos que a alternativa 5.4.5 foi assinalada por 4 indivíduos, sendo que 1 tem menos de 30 anos, outro tem idade compreendida entre os 31 e os 40 anos e ainda 2 com idades entre os 41 e os 50.

Os respondentes com habilitações literárias ao nível do ensino superior centraram as suas respostas no ponto 5.4.2, tendo em conta as 13 marcações efectuadas. Destas 13, 8 são de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 5 de sujeitos na faixa etária dos 41 e os 50 anos. A alternativa 5.4.1 foi assinalada por 8 respondentes, 6 com idades entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 e outro com mais de 51 anos. Dos encarregados de educação deste

nível de escolaridade, 3 optaram pelo ponto 5.4.5, 2 com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50.

Comparando as respostas de professores e encarregados de educação, verificamos que a maior diferença é relativamente à alternativa 5.4.5, na qual houve a marcação de 1 docente em contraste com as 11 dos pais. Sem dúvida, que em casa poderá haver uma atenção redobrada aos programas televisivos que as crianças visualizam e, por isso, saber melhor até que ponto eles influenciam os comportamentos e atitudes. No entanto, todos têm acesso à programação televisiva que lhes dá conhecimento sobre a mesma e, mesmo não tendo acesso, os professores poderão sempre questionar a turma e fazer uma actividade em que isso seja abordado e reflectido.

E o que se poderá fazer para minorar os efeitos negativos dos *media*? Neste âmbito, os docentes concordam que os pais devem estar atentos ao uso que os seus filhos fazem dos *media*, que programas vêem na TV, que sítios frequentam na Internet, que jogos trocam entre si, que músicas ouvem e que letras decoram. Além disso, revelaram que a escola e a família têm de cooperar para fazer frente a essa ameaça.

Tabela 51 Questão 5.5 O que deveria ser feito para minorar os seus efeitos negativos, se os houver?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
5.5.1 Era bom que os pais estivessem muito atentos ao uso que os seus filhos fazem dos <i>media</i> (...)	< 30	1	1	1	1	0	51
	[30, 40[	5	8	3	3	10
	[40, 50[	3	3	2	2	5
	> 50	1	1	0	0	1	
	Totais	10	13	6	6	16	
5.5.2 Pouco se pode fazer. Os pais e os professores estão desprotegidos face aos grupos económicos (e políticos) que exploram os <i>media</i>	[30, 40[1	0	0	0	0	2
	[40, 50[	0	1	0	0	0
	Totais	1	1	0	0	0	
5.5.3 A escola e a família têm de cooperar para fazer frente a essa ameaça. Não se pode baixar os braços.	< 30	0	0	0	0	0	27
	[30, 40[	4	2	2	2	4
	[40, 50[	3	1	1	1	5
	> 50	0	1	0	0	1	
	Totais	7	4	3	3	10	
5.5.4 Não tenho opinião	< 30	0	0	1	0	0	2
	[40, 50[	0	0	0	1	0
	Totais	0	0	1	1	0	

No que diz respeito às respostas dos encarregados de educação cujas habilitações literárias se situam no 1.º ciclo do ensino básico, verificamos que 10 desses pais assinalaram a resposta 5.5.1, sendo que 1 tem menos de 30 anos, 5 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 3 entre os 41 e os 50 e ainda 1 com mais de 51 anos. Na alternativa 5.5.2 regista-se a escolha de apenas 1 respondente com idade entre os 31 e os 40 anos. O item 5.5.3 foi escolhido por 7

inquiridos, 4 com idades entre os 31 e os 40 anos e 3 entre os 41 e os 50.

Também entre os encarregados de educação com o 2.º ciclo de escolaridade, as opiniões concentram-se na primeira resposta, com 13 marcações, uma de 1 indivíduo com menos de 30 anos, 8 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos, 3 de encarregados de educação na faixa etária dos 41 e os 50 e ainda outra de 1 inquirido com mais de 51 anos. Como aconteceu no grupo anterior, o item 5.5.2 obteve somente uma manifestação de preferência de 1 respondente com idade entre os 41 e os 50 anos. Damos conta ainda de 4 inquiridos que assinalaram a alternativa 5.5.3, dos quais 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 1 entre os 41 e os 50 e outro com mais de 51 anos.

No que diz respeito ao grupo dos respondentes com habilitações literárias ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, a opção 5.5.1 obteve 6 marcações, uma de 1 indivíduo com menos de 30 anos, 3 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de sujeitos entre os 41 e os 50. Assinalaram a alternativa 5.5.3, 3 encarregados de educação, 2 na faixa etária dos 31 aos 40 e 1 com idade entre os 41 e os 50 anos. Regista-se ainda um resultado para o item 5.5.4 da parte de 1 inquirido com menos de 30 anos.

Em relação ao sector do ensino secundário, a respostas da preferência dos encarregados de educação foi a 5.5.1, sendo que verificamos 19 marcações, 4 de respondentes com menos de 30 anos, 12 de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 3 de sujeitos na faixa etária dos 41 aos 50. Dando continuidade à análise verificamos que na opção 5.5.3, 2 inquiridos com menos de 30 anos, 2 respondentes com idade entre os 31 e os 40 anos e 3 entre os 41 e os 50 anos, a consideraram como a sua opinião. Para finalizar, damos conta de 1 inquirido com idade entre os 41 e os 50 anos que optou pelo item 5.5.4.

Para os encarregados de educação, com habilitações literárias ao nível do ensino superior, a resposta mais assinalada foi igualmente a primeira por 16 inquiridos, dos quais 10 têm idades entre os 31 e os 40 anos, 5 entre os 41 e os 50 e 1 com mais de 51 anos. A opção 5.5.3 obteve 10 marcações, 4 de sujeitos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 5 de inquiridos entre os 41 e os 50 e uma de 1 indivíduo com mais de 51 anos.

À semelhança dos professores, também os pais acham que eles próprios devem estar atentos a todos os movimentos dos filhos para que possam agir com alguma antecipação.

Tal como fizemos com os docentes, perguntámos aos encarregados de educação se sabem o que é o *bullying*.

Tabela 52 Questão 5.6 Sabe o que é o *bullying*?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
5.6.1 Sim, já li sobre esse assunto e até tenho conhecimentos de alguns casos	< 30	0	0	0	2	0	30
	[30, 40[	3	0	0	5	8
	[40, 50[	2	1	1	0	5
	> 50	1	1	0	0	1	
	Totais	6	2	1	7	14	
5.6.2 Sim, já ouvi falar	< 30	0	0	2	0	0	20

disso, mas não sei muito bem o que é	[30, 40[2	6	1	3	0	
	[40, 50[	1	2	0	3	0
	Totais	3	8	3	6	0	
5.6.3 Não, nunca li nada sobre o assunto nem sei o que é	< 30	1	1	0	2	0	16
	[30, 40[	2	2	0	2	0
	[40, 50[	2	1	1	2	0
	Totais	5	4	1	6	0	
5.6.4 Sempre houve bullying, só não lhe davam esse nome	< 30	0	0	0	2	0	16
	[30, 40[	1	0	1	6	3
	[40, 50[	0	0	0	1	2
	Totais	1	0	1	9	5	

Para alguns encarregados de educação com as habilitações literárias ao nível do 1.º ciclo, é um assunto conhecido, sendo que a alínea 5.6.1 obteve 6 resultados, 3 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos, 2 de respondentes entre os 41 e os 50 e ainda 1 com mais de 51 anos. Para outros, é um tema pouco conhecido e, por isso, o item 5.6.2 foi assinalado por 3 indivíduos, 2 com idades entre os 31 e os 40 anos e 1 na faixa etária dos 41 e os 50. Para 5 inquiridos, 1 com menos de 30 anos, 2 com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50, é um assunto absolutamente desconhecido (5.6.3). Ainda damos conta de 1 marcação por um sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos, que considerou o ponto 5.6.4.

Para os encarregados de educação com estudos até ao 2.º ciclo este é um assunto pouco conhecido, pois a alternativa 5.6.2 foi a mais assinalada. Registámos assim 8 marcações, 6 de respondentes com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50. A alínea 5.6.3 obteve 4 manifestações de preferência, uma de 1 sujeito com menos de 30 anos, 2 de respondentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e ainda uma de 1 inquirido na faixa etária dos 41 e os 50. Para o ponto 5.6.1. registámos 2 resultados, um de 1 sujeito com idade entre os 41 e os 50 anos e outro de 1 indivíduo com mais de 51 anos.

Entre os encarregados de educação com habilitações literárias ao nível do 3.º ciclo, há apenas 1 com idade entre os 41 e os 50 anos, que optou pela resposta 5.6.1. A maior parte já ouviu falar sobre o tema mas não sabe muito bem o que é e, por isso, a alínea 5.6.2. foi assinalada por 3 inquiridos, 2 com menos de 30 anos e 1 com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos. Na opção 5.6.3 damos conta de 1 marcação por um indivíduo na faixa etária dos 41 e os 50. Verificamos que o item 5.6.4. também tem apenas 1 manifestação de preferência, da parte de um inquirido com idade entre os 30 e os 40 anos.

Em relação ao sector do ensino secundário, a resposta mais escolhida foi a última. Assim, 9 encarregados de educação, 2 com menos de 30 anos, 6 com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50, optaram pela opção 5.6.4. Damos conta da alínea 5.6.1 com 7 marcações, 2 de respondentes com menos de 30 anos e 5 de indivíduos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. O item 5.6.2 foi assinalado por 6 inquiridos, 3 com idades entre 31 e 40 anos e outros 3 entre os 41 e os 50. Também com 6 manifestações de preferência, 2 de indivíduos com menos de 30 anos, 2 de sujeitos entre os 31 e os 40 anos e mais 2 na faixa etária dos 41 e os 50 anos, temos a alternativa 5.6.3.

Por último, em relação aos pais no nível do ensino superior, verificamos que as opiniões se dividem unicamente por duas respostas (5.6.1 e 5.6.4). Deste modo, 14 dos inquiridos optaram pela primeira alínea, sendo que 8 têm idades entre os 31 e 40 anos, 5 entre os 41 e 50 e 1 com mais de 51 anos. Na opção 5.6.4 registámos 5 preferências, 3 de indivíduos na faixa etária dos 31 e os 40 anos e 2 estão entre os 41 e os 50.

Da análise realizada a esta questão, apuramos que os inquiridos com habilitações literárias ao nível do ensino superior estão melhor informados sobre o *bullying* e até têm conhecimento de alguns casos. Torna-se necessária a organização de acções de informação para pais e professores sobre esta matéria, para que todos tenham oportunidade de obter esclarecimentos sobre temas actuais.

Na última pergunta do inquérito, interrogámos os pais se consideravam as crianças que vivem em famílias violentas mais intolerantes, ao que a grande maioria respondeu que sim, como podemos constatar pelos seguintes dados:

Tabela 53 Questão 5.7 Considera que as crianças vivem em famílias violentas são mais intolerantes?

Idades \ Habilitações		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Totais
5.7.1 Globalmente, sim	< 30	1	1	0	1	0	47
	[30, 40[	6	6	2	5	8
	[40, 50[	2	3	1	4	5
	> 50	0	1	0	0	1	
	Totais	9	11	3	10	14	
5.7.2 Globalmente, essas crianças tentam apenas chamar a atenção	< 30	0	0	1	3	0	23
	[30, 40[	1	1	2	8	1
	[40, 50[	2	1	0	0	2
	> 50	0	1	0	0	0	
	Totais	3	3	3	11	3	
5.7.3 Não há uma relação directa entre esses fenómenos	[30, 40[1	0	0	1	1	4
	> 50	1	0	0	0	0	
	Totais	2	0	0	1	1	
5.7.4 É tentadora a ligação, mas não tenho a certeza de que exista essa relação	[30, 40[0	0	0	1	3	7
	[40, 50[	1	0	0	0	2
	Totais	1	0	0	1	5	
5.7.5 Pior do que a violência doméstica é a ausência de regras e da presença dos pais nas vidas da maioria dessas crianças	< 30	0	0	0	1	0	29
	[30, 40[	2	4	5	7	2
	[40, 50[	1	0	2	2	1
	> 50	0	1	0	0	1	
	Totais	3	5	7	10	4	

Os resultados obtidos pelos encarregados de educação, com o 1.º ciclo do ensino básico, dão-nos conta dessa mesma situação com 9 manifestações de preferência, uma de 1 sujeito

com menos de 30 anos, 6 de inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de indivíduos entre os 41 e os 50 para a opção 5.7.1. Na alternativa 5.7.2 registamos 3 marcações, 1 de um inquirido com idade compreendida entre os 31 e os 40 anos e 2 de respondentes entre os 41 e os 50. O item 5.7.3 foi escolhido por 2 indivíduos, 1 com idade entre os 31 e os 40 anos e outro com mais de 51 anos. Para a alínea 5.7.4 damos conta de 1 resultado, da parte de um encarregado de educação com idade compreendida entre os 41 e os 50 anos. No ponto 5.7.5 foram 3 os respondentes que o consideraram, sendo que 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 1 entre os 41 e os 50.

Entre os encarregados de educação ao nível do 2.º ciclo de escolaridade, também a 5.7.1 foi a mais assinalada, com 11 marcações. Destas indicações, uma é de 1 respondente com menos de 30 anos, 6 são de inquiridos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, 3 de sujeitos entre os 41 e os 50 anos e outra de 1 indivíduo com mais de 51 anos. O item 5.7.2 foi escolhido por 3 inquiridos, 1 na faixa etária dos 31 e os 40 anos, outro entre os 41 e os 50 e mais 1 com idade superior a 51 anos. Damos conta também de 5 manifestações de preferência na alternativa 5.7.5, das quais 4 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e uma de 1 respondente com mais de 51 anos.

Relativamente aos encarregados de educação que se inserem no 3.º ciclo, verificamos que optaram em maior número pela alternativa 5.7.5, com 7 marcações, sendo que 5 pertencem a indivíduos na faixa etária dos 31 e os 40 anos e 2 a inquiridos com idades entre os 41 e os 50. A resposta 5.7.1 foi escolhida por 3 respondentes, sendo que 2 têm idades entre os 31 e os 40 anos e 1 situa-se entre os 41 e os 50. Igualmente com 3 marcações temos a alternativa 5.7.2, das quais uma é de 1 sujeito com menos de 30 anos e 2 pertencem a inquiridos com idades entre os 31 e os 40 anos.

Ao nível do ensino secundário, os encarregados de educação dividiram as suas respostas pelas alternativas 5.7.1, 5.7.2 e 5.7.5. No entanto, damos conta de 11 resultados para a alínea 5.7.2, 3 de indivíduos com menos de 30 anos e 8 de sujeitos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. A primeira resposta, 5.7.1, obteve 10 manifestações de preferência, uma de 1 respondente com menos de 30 anos, 5 de sujeitos com idades entre os 31 e os 40 anos e ainda 4 de inquiridos na faixa etária dos 41 e os 50. A outra alternativa, 5.7.5, foi escolhida por 10 encarregados de educação, dos quais 1 com menos de 30 anos, 7 com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 entre os 41 e os 50. Com 1 resultado apenas, por respondentes com idade entre os 31 e os 40 anos, ficaram os itens 5.7.3 e 5.7.4.

Para finalizar a análise à pergunta 5.7, apresentamos os dados recolhidos entre os inquiridos que se situam ao nível do ensino superior, nas suas habilitações literárias. A resposta 5.7.1 foi a mais escolhida pelos encarregados de educação, sendo que teve 8 marcações de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos, 5 entre os 41 e os 50 e uma de 1 sujeito com mais de 51 anos. O item 5.7.2 obteve 3 marcações, uma de 1 sujeito com idade entre os 31 e os 40 anos e 2 de inquiridos na faixa etária dos 41 e 50. Somente 1 encarregado de educação, com idade entre os 31 e os 40 anos, optou pela alternativa 5.7.3. No item 5.7.4 damos conta de 5 manifestações de preferência, 3 de indivíduos com idades entre os 31 e os 40 anos e 2 de inquiridos com idades compreendidas entre os 41 e os 50. A última resposta,

5.7.5, foi escolhida por 4 sujeitos, 2 com idades entre os 31 e os 40 anos, 1 na faixa etária dos 41 e 50 anos e ainda 1 com mais de 51 anos.

12.2. CONCLUSÕES

Em conclusão, constatamos que entre os inquiridos com o ensino superior, ninguém revelou não saber o que é educar para a tolerância, o que indica que todos têm consciência de que é um assunto de extrema importância e que deve fazer parte do quotidiano escolar dos seus filhos. Pelo contrário, os encarregados de educação com níveis mais baixos de escolaridade não atribuem tanta importância a esse assunto, desconhecendo algum vocabulário inerente e até mesmo aspectos importantes fundamentais para a formação pessoal e social dos seus filhos.

No entanto, ao compararmos as respostas para a pergunta 3.2 (Em que domínios são evidentes os comportamentos intolerantes?) de pais e professores, verificamos que enquanto os pais (10) revelam que há crianças que zombam dos outros por causa da religião, os professores não consideram essa hipótese, sendo que nenhum docente dos quatro agrupamentos em questão, marcou esta alternativa como correcta. O mesmo aconteceu na alternativa 3.2.2. (Estranhamente, os mais estudiosos são discriminados e alvo de chacota), a qual 19 encarregados de educação escolheram como a sua opinião e só 3 professores concordaram. Em relação à alínea 3.2.3 (Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças, mas não me parece que se trate de intolerância. Coisas de crianças apenas), os docentes manifestaram em grande número (53) que, apesar de zombarem uns com os outros frequentemente, tudo não passa de brincadeiras. Por sua vez, nos inquiridos dos pais esta opção foi marcada 27 vezes. Verificámos também diferenças de resultados no ponto 3.2.5. (Zombam especialmente dos imigrantes e dos que têm pele de cor diferente. Por último, damos conta dos dados obtidos na resposta 3.2.8 (Zombam da pobreza ou sinais de pobreza) que foi escolhida por 33 dos encarregados de educação inquiridos e por 9 professores respondentes. Podemos concluir que as crianças têm mais abertura em casa, com a família, para falar de certas situações que as preocupam e magoam. Porém, a relação família/escola, supostamente dialógica, continua fechada em si mesma, relativamente a muitos aspectos fundamentais para o professor conhecer convenientemente o seu grupo de trabalho.

Comparando as respostas de pais e professores, verificamos que grande parte dos primeiros acha que os comportamentos intolerantes devem ser integrados na avaliação escolar, enquanto os segundos evidenciam sempre que os pais deverão ter mais atenção a este tipo de ocorrências. Contudo, muitos encarregados de educação e professores consideram que para resolver este tipo de atitudes, a família deverá ser informada e não se deve confundir o plano das aprendizagens com o do comportamento.

Quando questionados sobre as origens dos comportamentos intolerantes e violentos das crianças, verificamos que nos níveis mais altos de escolaridade (secundário e superior) a resposta 4.2.8 (Desconhecimento e preconceito) ganhou mais visibilidade e importância em

relação aos outros patamares de habilitações literárias, como indicam os resultados. O facto de as pessoas serem mais informadas e, por isso, terem uma visão diferente do mundo e dos outros permite-lhes avaliar com mais rigor as origens da intolerância. Com isto queremos dizer que quanto mais os homens enriquecerem os seus conhecimentos, como de resto já o demonstrámos nos capítulos anteriores, e não se considerar possuidor da verdade absoluta, melhor se sente no papel do outro, que também quer ser ouvido e que também tem razão.

Esta mesma resposta foi marcada 29 vezes pelos encarregados de educação, ao passo que foi escolhida por 11 professores. Muitas vezes a escola pré-define alunos com determinadas características e rotula-os, sem antes procurar compreender as razões extrínsecas que o fazem agir desta ou daquela maneira. Indubitavelmente que a família é a primeira fonte de educação das crianças das quais nunca se pode desresponsabilizar, mas a escola não pode nem deve entregar os alunos à única e exclusiva responsabilidade parental. Por outro lado, a televisão foi muito mais escolhida pelos pais (45) do que pelos docentes (29), bem como em relação à opção 4.2.2 (Jogos de vídeo). Pelos resultados obtidos concluímos que a programação televisiva vista pelos filhos é uma grande preocupação para os pais inquiridos. No entanto, ainda existem aqueles que acham que é um assunto sem grande importância. Estar atento e vigilante é a melhor prevenção, contando sempre com o apoio da escola para melhorar esse papel.

Prosseguindo a comparação às respostas de professores e encarregados de educação, verificamos que uma das grandes diferenças é relativamente à alternativa 5.4.5 (Os *media* são os principais inimigos dos alunos, dos professores e dos pais, pois favorecem a desconcentração. Uma criança que veja muita televisão não tem grande aproveitamento escolar), na qual houve a marcação de 1 docente em contraste com as 11 dos pais. Sem dúvida, que em casa poderá haver uma atenção redobrada aos programas televisivos que as crianças visualizam e, por isso, saber melhor até que ponto eles influenciam os comportamentos e atitudes. No entanto, todos têm acesso à programação televisiva que lhes dá conhecimento sobre a mesma e, mesmo não tendo acesso, os professores poderão sempre questionar a turma e fazer uma actividade em que isso seja abordado e reflectido.

Comparando as respostas de professores e encarregados de educação, verificamos que um grande número acha que globalmente, as crianças que vivem em famílias violentas são, de facto, mais intolerantes, embora tentem apenas chamar a atenção dos adultos para serem ouvidas e compreendidas. Por outro lado, há um número significativo de inquiridos (encarregados de educação e professores) que são da opinião de que a ausência de regras e da presença dos pais é muito pior do que a violência doméstica.

13. CONCLUSÕES GERAIS

Há um velho ditado que diz que não basta que um homem seja bom; ele deve ser bom por alguma coisa. Essa coisa pela qual o homem deve ser bom é a capacidade de viver como membro da sociedade, de tal modo que aquilo que recebe pelo facto de viver com os outros esteja equilibrado com aquilo para que contribui. O que dá e recebe enquanto ser humano, um ser com desejos, emoções e ideias não são bens externos, mas o alargamento e aprofundamento da vida consciente — a consciência de significados cada vez mais intensa, disciplinada e vasta [...]. E a educação não é apenas um meio para alcançar essa vida. A educação é essa vida (J. Dewey).

A contribuição do sistema educativo para o progresso da sociedade actual e para a satisfação das necessidades sociais actuais depende do seu grau de ajustamento à sociedade de informação, à evolução tecnológica, à especialização científica e aos novos problemas sociais e ambientais que são trazidos pelo desenvolvimento, pela modernização e pelo fenómeno da globalização. Estes fenómenos põem em evidência comportamentos antagónicos que se cruzam, na plenitude da existência de cada um. Além disso, essas próprias existências constituem a sociedade global que nunca terá sido tão abrangente como na actualidade. Neste contexto, a tolerância desenha-se mais nítida nas relações do vasto tecido social e a sua importância reaparece com mais clareza.

Identificadas as contingências da tolerância, pelo percurso histórico da humanidade, preocupou-nos saber como é que os intervenientes educativos (alunos, professores e encarregados de educação) encaram a relevância do tema em questão.

Repetindo a ideia de Dewey, essa coisa pela qual os estudantes devem ser bons é a capacidade de viverem como membros da sociedade, de tal modo que aquilo que recebem esteja equilibrado com aquilo para que contribuem. Isto implica que a formação intelectual deve ser associada a preocupações éticas e a considerações sobre a formação moral do aluno. É importante reforçar a lição principal que os alunos precisam de aprender: que a inteligência sem empatia é perigosa; que a empatia sem inteligência de nada vale; que a ignorância nos torna obtusos e manipuláveis e que a ética e o sentimento pelos outros não são mais do que a retórica se não tivermos os instrumentos de inteligência necessários para os aplicarmos nas nossas decisões do quotidiano. Foram estes os instrumentos que levaram a humanidade das cavernas à lua, da discórdia à cooperação, da barbárie à civilização, embora ainda continue a necessidade imediata da tolerância, nas relações entre os homens.

A convicção de que o ensino básico possui uma função ética, e o modo como procurámos abordar o estudo empírico desta questão, submete-se às considerações teóricas que desenvolvemos ao longo da primeira parte deste trabalho, a respeito da tolerância e da importância de uma cultura de tolerância.

Porque a tolerância faz parte integrante da condição humana e é, porventura, o principal critério desta condição, todos os grandes autores expressam uma posição sobre a natureza, as origens, os processos de desenvolvimento e os limites da tolerância, tal como vimos na primeira parte. Mas foi o pensamento de John Locke o responsável pelo fenómeno da secularização da tolerância. Ora, embora o ser humano não seja irracional, também não é um ser racional perfeito, pelo que a tolerância terá de ser contextualizada pelos processos cognitivos, emocionais e motivacionais e, além disso, deveremos situar os comportamentos humanos nos contextos que os suscitam, alimentam e tornam socialmente significativos.

Como defendemos, a tolerância é um empreendimento pessoal e social, simultaneamente individual e colectivo, que tem por funções regular as interações entre os indivíduos e grupos, facilitar a convivência e a sobrevivência dos indivíduos na sociedade, fazer a arbitragem dos conflitos, promover o consenso entre padrões de conduta desejáveis e legítimos e regular os processos de comunicação, através dos quais as pessoas se dão a conhecer.

O ensino básico deverá facilitar a responsabilidade e o compromisso com a comunidade, o gosto pela sabedoria, pelas inteligências múltiplas e pela capacidade de as usar ao serviço da humanidade. Assim, na segunda parte desta dissertação, enunciámos e analisámos a questão fundamental: qual a percepção dos encarregados de educação, dos professores e dos alunos do 4.º ano de escolaridade, do meio em que vivo, em relação à cultura de tolerância? Como é que a educação pode articular a tolerância, a cidadania e o enriquecimento intelectual das gerações mais novas? Como pode contribuir para a formação efectiva de cidadãos equilibrados, participantes na concretização dos objectivos da sociedade? Qual a importância do contexto educativo informal, nomeadamente no plano da família, na configuração da identidade sociomoral do estudante? Qual a importância do género, do meio onde vivem (meio rural e urbano) e da posição socioeconómica nas variações que distinguem os alunos? Como é que o contexto educativo formal contribui para a delimitação da dimensão pessoal e dos sistemas relacionais eu-mundo? Que relações de forças exercem entre si os contextos formais e informais de educação na produção de uma cultura de tolerância, das crenças, valores, atitudes e comportamentos sociomorais dos alunos?

Em concreto, interessou-nos conhecer os valores, atitudes e posições gerais dos alunos face a si mesmos, aos outros e ao mundo social. Tomámos como indicadores a orientação cognitiva, a orientação social, a sensibilidade sociomoral aos problemas do mundo contemporâneo, a adesão a valores e atitudes democráticas.

Ora, a avaliar pelos indicadores que nos são dados pelo nosso estudo, as regras de convivência são transmitidas pela família e pela escola, embora nem sempre surjam do diálogo e da reflexão de situações do quotidiano, mas sim de castigos e regras rígidas por parte dos pais e professores. A evolução para a complexidade e excelência depende dos instrumentos de inteligência que se desenvolvem e das oportunidades para testar o bom trabalho e avaliar os seus resultados. Importa, portanto, ensinar os alunos a aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver juntos, de modo que, em conjunto, estas competências também facilitem o aprender a ser (Delors: 1996). Por isto, os currículos e outras actividades promovidas pelo

ensino básico, não deveriam esgotar-se na apresentação da versão científica da realidade. É preciso também ajudar os futuros adultos a serem hoje cidadãos que valorizam outras fontes de saber, como verdadeiros alimentos da inteligência e do carácter. Então, a valorização dos comportamentos para com os colegas, de forma directa ou indirecta, deve ser contemplada na avaliação dos alunos para que a escola se associe à formação global das crianças.

Se pensarmos nos percursos de vida como ciclos que não começam nem acabam com o nascimento e com a morte de cada indivíduo, os nossos resultados apontam que quanto mais elevado é o grau de instrução dos encarregados de educação e quanto mais democrático o seu estilo educativo, mais as crianças tendem a abrir-se ao mundo, a querer conhecê-lo e intervir nele. Quanto melhor os pais conhecerem os gostos e preferências dos seus filhos, melhor acompanharão todo o desenvolvimento educacional e mais oportunidades poderão proporcionar aos seus educandos para que se tornem mais activos, mais tolerantes, ou seja, em que melhor compreendam os outros.

Também verificámos que quanto mais os alunos forem envolvidos, ao longo do seu percurso escolar, em actividades de aprendizagem e reflexão guiadas, que lhes permitam estudar, discutir, conhecer e debater problemas de ordem social relevantes no mundo contemporâneo, mais eles tendem a aumentar a orientação cognitiva, o alargamento de vocabulário, o respeito e cumprimento das regras sociais e a percepção de outras opiniões, como sendo também elas verdade, fundamentalmente, o conhecimento de uma sociedade plural, na qual cada um tem um papel individual que deve ser considerado. Os resultados mostram-nos que a escola, os professores, ainda desconsideram certos aspectos da vida dos seus alunos e remetem os comportamentos intolerantes para brincadeiras ou situações sem importância.

Os *media*, nomeadamente a televisão, apontada como a principal origem dos comportamentos intolerantes e violentos, devem erigir um código de valores, por forma a respeitarem o harmonioso crescimento das crianças e, juntamente com a escola e com a família, criar uma nova visão da humanidade, uma nova forma de estar consigo e com os demais. Se a formação proporcionada por todos os agentes educativos (que se considere toda a sociedade, em especial as escolas e a família) for estruturada de acordo com um *ethos* institucional de pendor democrático, orientado para o aluno e promotor de oportunidades de aprendizagem activa e de estudo de temas sociais relevantes, então o aluno aumenta a sua orientação cognitiva, o gosto pela expansão dos horizontes intelectuais e a compreensão do mundo contemporâneo.

Resta esperar que estes resultados possam ser um contributo para formar melhores pessoas e cidadãos. Enquanto profissionais da educação, nunca nos podemos esquecer de que a nossa pertença à comunidade é que faz de nós humanos e aquilo que aprendemos deve ser posto ao serviço de todos e do bem-estar colectivo. É esta a mensagem que devemos transmitir, é esta a missão que devemos ensinar, sem desalento, mesmo no quadro de uma sociedade ocidental, cada vez mais produto do “egoísmo aquisitivo”, de que fala Peter Singer.

14. BIBLIOGRAFIA

- ACTAS de Seminários e Colóquios (2004). *Educação e Direitos Humanos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ADRAGÃO, Paulo Pulido (2002). *A liberdade religiosa e o Estado*. Coimbra: Almedina.
- ALFERES, V.R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- ANDRÉ, João Maria (1999). *Pensamento e afectividade*. Coimbra: Quarteto Editora (ISBN: 972-8535-06-6).
- ANDRÉ, João Maria (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens: em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora. (ISBN: 972-8838-18-2)
- ARAÚJO, Luís de (1995). *Fórum — Nótula sobre a Tolerância*. Revista da Faculdade de Letras: Filosofia, série II, volume 12-13, 1995, 1996, pp. 349-354. [Consult. em 28 de Janeiro de 2009]. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1906.pdf>>.
- ARNAUT, António. *Introdução à Maçonaria*. Disponível em: <<http://www.maconariaportugal.com/a-maconaria>>. [Consult. em 3 de Março de 2009].
- AURÉLIO, Diogo Pires (1997). *Um Fio de Nada: Ensaio sobre a Tolerância*. Lisboa: Edições Cosmos.
- BAUMER, Franklin L. (1977). *O pensamento europeu moderno. Séculos XVII e XVIII*. : Edições 70. Vol. I.
- BAUMER, Franklin L. (1977). *O pensamento europeu moderno. Séculos XIX e XX*. : Edições 70. Vol. II.
- BERSTEIN, Serge; MILZA, Pierre (1997). *História do século XIX*. Mem Martins : Publicações Europa-América.
- BESSELAAR, José van den (1981). *António Vieira: O homem, a obra e as ideias*. Amadora: Livraria Bertrand.
- BOAVIDA, J. & Simões, M. D. F. (1997). *Velozes sem rumo e poderosos sem causa*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXI, n.º 1, 2 e 3. Pp. 59-87.
- BOAVIDA, J. & Simões, M. D. F. (1999). *Náufragos ou astronautas? Pós-modernidade e educação*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIII, n.º 1. Pp. 5-17.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (1983). *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Vol.I. ISBN: 85-230-0309-6.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (1983). *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Vol.II. ISBN: 85-230-0309-6.
- BORGES, Anselmo (2007). *Saddam Hussein e a pena de morte*. Diário de Notícias (em linha), 14 de Janeiro de 2007. Disponível em: <http://dn.sapo.pt/2007/01/14/opiniao/saddam_hussein_pena_morte.html>. [Consult. em 2 de Março de 2009].
- CAPELA, José (1979). *As burguesias portuguesas e a abolição do tráfico da escravatura, 1810-1842*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, Luís Nandim de (1995). *Teoria e prática da maçonaria*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. ISBN: 972-20-1254-1.
- CARNEIRO, Roberto (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CATROGA, Fernando (2006). *Entre Deuses e Césares: secularização, laicidade e religião civil*. Coimbra: Almedina.

- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. *Educação para a Cidadania e Culturas de Formação, 3.º encontro de Investigação e Formação*. 24, 25 e 26 de Novembro de 2005, Lisboa.
- CIDADE, Hernâni (1985). *Padre António Vieira*. Lisboa: Editorial Presença.
- CIDADE, Hernâni (1985). *Século XIX. A revolução cultural em Portugal e alguns dos seus mestres*. Lisboa: Editorial Presença.
- COLES, Robert (1997). *The moral intelligence of children: How to raise a moral child*. New York: Random House.
- Constituição da República Portuguesa. Disponível em:
<<http://dre.pt/comum/html/legis/crp.html>>. [Consult. em 17 de Fevereiro de 2009].
- CORTINA, A. (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- CORTINA, A. (2000). *Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo?* In A. Cortina (coord.). *La educación y valores* (61-80). Madrid: Biblioteca Nueva, Fundación Argentina.
- CORVISIER, André (1976). *O Mundo Moderno*. Lisboa: Edições Ática. Cap. IV, pp. 65-81.
- Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em:
<<http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1789homem.htm>>. [Consult. em 20 de Fevereiro de 2009].
- DELORS, Jacques [et al.] (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.
- DIAS, João Sebastião da Silva (1973). *Os descobrimentos e a problemática cultural do século XVI*. Lisboa: Presença. p. 265.
- DUBY, Georges (1990). *História da vida privada. Da Europa feudal ao Renascimento*. Porto: Edições Afrontamento. Vol. 2, pp. 373-391.
- EHRlich, Tom. (2009). *The impact of higher education on moral and civic responsibility*. Journal of College and Character. [Consult. em 07 de Julho de 2009]. Disponível em:
<<http://www.collegevalues.org/articles.cfm?a=1&id=37>>.
- FEBVRE, Lucien (1994). *Martinho Lutero, um destino*. Porto: Edições Asa. ISBN: 972-41-1298- 5.
- FERNANDES, António (1995). *O retorno do sagrado*. Sociologia, FL-UP, vol. 5, pp. 199-240.
- FERNANDES, António (1998). *Religiosidade difusa e identidade confessional*. Sociologia, FL-UP, vol. 8, pp. 7-135.
- FOSTER, E. M. (1951). *Two cheers for democracy*. Nova Iorque: Harcourt, Brace.
- FRAISSE, Geneviève; Perrot, Michelle (1991). *História das mulheres: o século XIX*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 972-360352-7.
- FRANZEN, August (1996). *Breve História da Igreja*. Edição organizada por Remigius Baumer. Lisboa: Editorial Presença.
- FULLAT, Octavi (1988). *La peregrinación del mal*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- GALLEGO- Andrés, José (1993). *História da gente pouco importante*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GAMBÔA, Rosário (2004). *Educação, ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.
- GERVILLA, Castillo E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- GRILO, Marçal (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do livro.
- GUERREIRO, Sara (2005). *As fronteiras da tolerância. Liberdade religiosa e proselitismo na convenção europeia dos direitos do homem*. Coimbra: Almedina.
- HEYD, David edited by (1996). *Toleration: an elusive virtue*. New Jersey: Princeton University Press. (ISBN: 0-691-04370-1)

- HOBBSAWM, E.J. (1962). *A era das revoluções*. Lisboa: Editorial Presença.
- HOBBSAWM, Eric (1996). *A era dos extremos: história breve do século XX, 1914-1991*. Lisboa: Editorial Presença.
- HUME, John (2004). *Relatório do desenvolvimento humano-Liberdade cultural num mundo diversificado*.
- KAMEN, Henry (1968). *O Amanhecer da Tolerância*. Porto: Editorial Inova, Biblioteca Universitária Inova.
- LEPINER, Elias (1998). *Os baptizados em pé. Estudos acerca da origem e da luta dos Cristãos — Novos em Portugal*. Lisboa: Vega.
- LOCKE, John (1689). *Carta sobre a Tolerância*. Edição de 2005. Lisboa: Edições 70. (ISBN: 972-44-0083-2)
- LOCKE, John (1689); Análise e tradução de MOREIRA, Margarida (2005). *Carta sobre a Tolerância*. Porto: Areal Editores. (ISBN: 972-627-764-7)
- MACHADO, Jónatas (1998). *Direito à liberdade religiosa: pressupostos histórico-filosóficos*. Sociologia, FL-UP, vol.8, pp. 335-345 [Consult. em 02 de Dezembro de 2008]. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1464.pdf>>.
- MAFFESOLI, Michel (2002). *Entre o bem e o mal. Compêndio de subversão pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MARQUES, Ramiro (2000). *O livro das virtudes de sempre*. Porto: Edições Asa.
- MEIRINHOS, J.F. (2006). *Editores, livros e leitores em Portugal no século XVI. A colecção de impressos Portugueses da BPMP*. Porto: Biblioteca Municipal do Porto, pp. 17-34. (ISBN: 972-634-116-7).[Consult. em 10 de Janeiro de 2009]. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/meirinhos/studia/Meirinhos-Editores_livros_&_leitores_Portugal_Seculo_XVI.pdf>.
- MENEZES, Isabel. (2002). *Estudo internacional sobre educação cívica: resultados dos alunos portugueses. Actas do Encontro Internacional "Educação Para os Direitos Humanos."* Pp. 211-235. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-783-065-X.
- MORIN, Edgar. *Cultura e Barbárie Europeias*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORSY, Zaghoul (2006). *A Tolerância: ensaio antológico*. Lisboa: ACIME. ISBN: 989-8000-28-7.
- MOSSE, George L. (1997). *La cultura europea del siglo XIX*. Barcelona: Editorial Ariel. ISBN: 84-344-6588-4
- MUSSEN, P.; Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing and helping*. San Francisco: W.H. Freeman.
- NEFF, Christian. (1953). "Peace of Augsburg (1555)." *Global Anabaptist Mennonite Encyclopedia Online*. Global Anabaptist Mennonite Encyclopedia Online. [Consult. em 05 de Janeiro de 2009]. Disponível em: <<http://www.gameo.org/encyclopedia/contents/P4265.html>>.
- NOUSCHI, Marc (1995). *O século XX*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972- 8329- 39-3.
- OZ, Amos (2002). *Contra o fanatismo*. Porto: ASA Editores.
- PEREIRA, Miguel Baptista (1967). *Ser e pessoa. Pedro da Fonseca. I. Método da Filosofia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- PEREIRA, Miguel Baptista (1982). *Iluminismo e Secularização*. Revista de História das Ideias. Volume IV, tomo II. Pp. 439- 500.
- PIMENTEL, Maria do Rosário Pericão da Costa (1989). *Escravidão e antiescravidão em Portugal: percurso e problemática da abolição*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- PINEDA, Manuel Díaz. *Carlos V y la reforma protestante*. Disponível em: <<http://www.ciitoledo.org/reforma.pdf>>. [Consult. em 30 de Janeiro de 2009].

- PINTO, José Lemos (2005). *Escola Global — Quo Vadis?* Porto: Campo das Letras. ISBN: 972-610-946-7
- PINTO, Manuel (2002). *Televisão, família e escola*. Barcarena: Editorial Presença.
- PIRES, António Machado (1975). *O século XIX em Portugal. Cronologia e quadro de gerações*. Amadora: Livraria Bertrand.
- PNUD (2004) *Relatório do Desenvolvimento Humano — Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*.
- POPPER, Karl; CONDRY, John (1995). *Televisão: um perigo para a democracia*. Lisboa: Gradiva. ISBN: 978-972-662-407-3
- Procuradoria-Geral da República (1996). *A abolição da pena de morte*. Disponível em: <http://www.pgr.pt/portugues/grupo_soltas/efemerides/morte/indice.htm>. [Consult. em 17 de Fevereiro de 2009].
- RÉMOND, René (1994). *Introdução à história do nosso tempo: do antigo regime aos nossos dias*. Lisboa: Gradiva.
- RÉMOND, René (2002). *Introdução à História do nosso tempo: do antigo regime aos nossos dias*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO, Carlos Leite (2007-2008). *Massacre (de Judeus) em Lisboa: 19 de Abril de 1506*. [Consult. em 29 de Janeiro de 2009]. Disponível em: <http://www.caestamosnos.org/Pesquisas_Carlos_Leite_Ribeiro/Massacre_Judeus_em_Lisboa.html>.
- RICOEUR, Paul (2000). *A religião e a violência*. Revista Portuguesa de Filosofia, 56 — Braga. Tomo LVI (Jan/Jul 2000), pp. 25-35.
- ROBERTS, J.M. (1999). História do século XX. Vol.I. Barcarena: Editorial Presença.
- ROBERTS, J.M. (1999). História do século XX. Vol.II. Barcarena: Editorial Presença.
- RODRIGUES, José Ricardo Sousa (2005). *LIBERDADE E TOLERÂNCIA EM NICOLAU DE CUSA — a ideia de sistema através da análise de conceitos*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. [Consult. em 17 de Abril de 2009]. Disponível em: <http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VCSA-6WLKUP/1/jose_ricardo_disserta__o.pdf>.
- RODRIGUES, Manuel Ferreira e MENDES, José M. Amado (1999). *História da indústria portuguesa: da Idade Média aos nossos dias*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- SAUPIN, Guy; FABRE, Rémy et LAUNAY, Marcel (1998). *La Tolérance: Colloque international de Nantes*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. (ISBN: 2-86847-441-1)
- SAVATER, Fernando (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação. *Educação para a Tolerância — Actas de conferência*, 14 a 17 de Março de 1995, Lisboa.
- SILVA, Luísa Portocarrero F. (1992). *Da 'fusão de horizontes' ao 'conflito de interpretações'. A hermenêutica entre Gadamer e P. Ricoeur [em linha]*, Revista Filosófica de Coimbra, I, p. 139-141 [Consult. em 21 de Abril de 2009]. Disponível em [www: <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/ar_chivos/Coimbra/01/Coimbra01-06.pdf>](http://saavedrafajardo.um.es/WEB/ar_chivos/Coimbra/01/Coimbra01-06.pdf).
- SILVA, Sílvia Cortez (1996). *O rol dos livros defesos: a censura a serviço da Igreja e do Estado*. Clio — Série História nordeste, n.º16. [Consult. em 11 de Novembro de 2008]. Disponível em: <<http://extralibris.org/revista/o-rol-dos-livros-defeso/>>.
- SINGER, PETER (2006). *Como havemos de viver? A ética numa época de individualismo*. Lisboa: Dinalivro.
- SMETANA, Judith G. (1995). *Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence*. *Child Development*, vol. 66, n.º 2. p. 299-316.

- TERRA, João Evangelista Martins (1999). *O Deus dos Indo-europeus*. São Paulo: Edições Loyola. ISBN: 85-15-01957-4. Disponível em: <[http://books.google.pt/books?id=dqCFADSqjBcC&printsec=front cover](http://books.google.pt/books?id=dqCFADSqjBcC&printsec=front%20cover)>. [Consult. em 02 de Fevereiro de 2009].
- THIERRY, Patrick (2003). *Tolerância: Sociedade democrática, opiniões, vícios e virtudes*. Mem Martins: Editorial Inquérito (ISBN: 972-670-418-9).
- VALENTIM, Joaquim Pires (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras — Editores S.A.
- VÁRIOS (2002). *Bullying: prevenção da violência na escola e na sociedade*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- VASQUEZ, Manuel A. (2000). *Paulo Freire e a crise da modernidade*. Educação, Sociedade e Culturas, n.º14. Pp. 141-158. Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- VILAÇA, Helena (2006). *Da Torre de Babel às Terras Prometidas: Pluralismo Religioso em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- WALZER, Michael (1997). *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA

INQUÉRITO AOS ALUNOS

ASSINALA COM UM X UMA OU MAIS RESPOSTAS QUE ACHAS DEVER SUBSCREVER

1.1. Sexo	F	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>
1.2. Idade				_____ anos
1.3. Escola				
2.1. Nacionalidade				
2.1.1. Portuguesa	<input type="checkbox"/>			
2.1.2. Outra (especificar)	<input type="checkbox"/>			
3.1. Em tua casa decerto há regras que todos cumprem e também direitos e deveres. Para a nossa família funcionar bem, cada membro precisa de saber e aplicar os seus direitos e os seus deveres na vida de todos os dias. Será que para o nosso país e até para o Mundo funcionar bem é necessária a mesma coisa?				
3.1.1. Sim, acho que é muito importante o cumprimento de regras na família e na sociedade	<input type="checkbox"/>			
3.1.2. Sim, mas por vezes essas regras são muito severas e impedem a nossa liberdade	<input type="checkbox"/>			
3.1.3. Não, acho que as regras são desnecessárias para que haja boas relações entre as pessoas	<input type="checkbox"/>			
3.1.4. Sim, mas penso que deveríamos ter mais direitos do que deveres	<input type="checkbox"/>			
3.2. Ser livre é fundamental para ser feliz. A história do Homem mostra-nos que a liberdade se conquista. Em Portugal o dia 25 de Abril assinala a vitória da liberdade. Mas o que significa ser livre?				
3.2.1. Ser livre é fazer o que me apetece sem dar contas a ninguém	<input type="checkbox"/>			
3.2.2. Há verdadeira liberdade quando podemos manifestar o que pensamos e sentimos	<input type="checkbox"/>			
3.2.3. Ser livre é poder agir de acordo com as nossas convicções religiosas, políticas e de expressão	<input type="checkbox"/>			
3.2.4. O regime ditatorial (por um ditador) privilegia o valor da liberdade	<input type="checkbox"/>			
3.2.5. Num regime de democracia existem leis para garantir a liberdade de todos os cidadãos	<input type="checkbox"/>			
3.2.6. A liberdade deve ser só para alguns. Os imigrantes devem ter apenas alguns direitos sociais	<input type="checkbox"/>			
4. 1. O que entendes por tolerância?				
4.1.1. Não sei bem o que é a tolerância, mas creio que é importante	<input type="checkbox"/>			
4.1.2. O meu professor dá-nos vários textos a falar sobre a tolerância e o respeito pela diferença. Sei muito acerca deste assunto!	<input type="checkbox"/>			
4.1.3. Tolerância é suportar a diferença dos outros	<input type="checkbox"/>			
4.1.4. Tolerância é reconhecer no outro, não só as mesmas obrigações mas também os mesmos direitos que reconhecemos a nós mesmos	<input type="checkbox"/>			
4.1.5. Não sei o que é a tolerância. Nem em casa nem na escola falamos disso	<input type="checkbox"/>			

5.1. Ainda temos uma certa dificuldade em entender e aceitar os costumes diferentes dos nossos. Achas importante procurar conhecer diferentes culturas, dialogar com todos de forma respeitosa e com abertura de espírito?

- 5.1.1. Sim, devo procurar conhecer outras culturas como meio para as compreender melhor
- 5.1.2. Sim, devo procurar não ter preconceitos em relação aos outros
- 5.1.3. Não. Conhecer outros povos não me diz absolutamente nada!
- 5.1.4. Não. O meu país é melhor em relação a todos os outros
- 5.1.5. Sim, alargar o leque de amigos tornar-me-á mais rico
- 5.1.6. Sim, deverei aprender as incompreensões e aceitar as discordâncias dos meus amigos. Assim impedirei que se ergam muros de solidão.

5.2. Há certos colegas que demonstram comportamentos intolerantes. Em que situações verificas essas atitudes?

- 5.2.1. Alguns há que zombam da religião de um ou outro colega
- 5.2.2. Estranhamente, os mais estudiosos são discriminados e alvo de chacota
- 5.2.3. Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças, mas não me parece que se trate de intolerância. Brincadeiras apenas
- 5.2.4. Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças. Se um tem um pequeno sinal, o cabelo mal cortado, a voz de certo jeito, uma expressão que não é do grupo, etc. Por vezes, são muito cruéis uns com os outros
- 5.2.5. Zombam especialmente dos imigrantes e dos que têm pele de cor diferente
- 5.2.6. Zombam com o local onde alguns habitam
- 5.2.7. Zombam do partido político, do clube de futebol, dos ídolos de alguns
- 5.2.8. Zombam da pobreza ou sinais de pobreza (vestuário, no carro dos pais, férias, ter ou não ter computador, consola de jogos, da música que ouvem, etc.)

5.3. O que fazes quanto te apercebes desses comportamentos?

- 5.3.1. Intervenho sempre e procuro mostrar-lhes o erro que estão a cometer, de modo a perceberem que somos todos diferentes. A entreajuda é essencial nos períodos mais difíceis.
- 5.3.2. Não me meto nas confusões dos outros. Eles que se entendam!

5.4. O que faz o teu professor, face a essas situações?

- 5.4.1. O professor está atento e identifica os problemas
- 5.4.2. Não é função do professor ou da escola resolver esse tipo de ocorrências
- 5.4.3. Na minha escola é dada uma atenção especial à multiculturalidade
- 5.4.4. Não sei responder

5.5. Achas que se devia integrar esses comportamentos na avaliação escolar?

- 5.5.1. Não, não podemos confundir a avaliação das aprendizagens com o do comportamento
- 5.5.2. Não, a escola deve só procurar fazer sentir aos pais o que se está a passar
- 5.5.3. Sim, o professor não pode tolerar esse tipo de atitudes! Devemos ser alunos com bases fortes de cidadania
- 5.5.4. Não sei responder

6.1. Concordas que esses comportamentos poderão ser agravados com programas de televisão, jogos de vídeo, playstation, etc.?

- 6.1.1. Não, todos nós sabemos que os programas de televisão não retratam a realidade!
- 6.1.2. Concordo. Acho que há demasiada violência nos programas televisivos

- 6.1.3. Não concordo, pois os jogos de playstation não influenciam em nada os meus comportamentos
- 6.1.4. Não, mas acho que alguns colegas se deixam influenciar mais do que outros e isso reflecte-se no dia-a-dia
- 6.1.5. Não sei responder

7.1. Sabes o que é o bullying?

- 7.1.1. Sim, já li sobre esse assunto e até tenho conhecimentos de alguns casos
- 7.1.2. Sim, já ouvi falar disso, mas não sei muito bem o que é
- 7.1.3. Não, nunca li nada sobre o assunto nem sei o que é

7.2. Consideras importante uma educação para a tolerância?

- 7.2.1. Sim, é fundamental crescer com regras de convivência e saber o que significa respeitar o próximo
- 7.2.2. Não eu respeito os outros se me apetecer!
- 7.2.3. Sim, porque aceitar as diferenças nem sempre é fácil. É bom estarmos informados para sabermos mais e ficarmos esclarecidos
- 7.2.4. Não sei responder

8.1. Quais deverão ser as características de um cidadão responsável?

- 8.1.1. Colocar-se no lugar do outro e reconhecer os seus sentimentos, necessidades, opiniões e argumentos
- 8.1.2. Ficar calado quando assiste a atitudes discriminatórias
- 8.1.3. Participar na vida da comunidade, desempenhando tarefas que lhe foram atribuídas
- 8.1.4. Manter e cuidar dos seus amigos, dando-lhes atenção
- 8.1.5. Tratar as pessoas conforme o seu sexo, a etnia, a origem, a religião, a educação, a situação económica e a condição social

9.1. Agora que respondeste a todas as perguntas, peço-te que avalies o meu inquérito

- 6.1.1. Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me pensar
- 6.1.2. Senti algumas dificuldades em escolher as respostas, mas fui o mais sincero
- 6.1.3. Não, não gostei de responder. Foi uma perda de tempo

Muito obrigada pela tua colaboração

Sónia Horta

Data: de Junho de 2009

EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA

INQUÉRITO A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

ASSINALE COM UM X UMA OU MAIS RESPOSTAS QUE ACHAR DEVER SUBSCREVER

1.1. Sexo	F	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>
1.2. Idade			<30	<input type="checkbox"/>
			31-40	<input type="checkbox"/>
			41-50	<input type="checkbox"/>
			51>	<input type="checkbox"/>
<hr/>				
1.4. Em que escola lecciona?				
<hr/>				
2.1. Gosta da sua actividade de professor(a)?				
2.1.1. Globalmente, sim				<input type="checkbox"/>
2.1.2. Globalmente, não				<input type="checkbox"/>
2.1.3. Já gostei mais do que agora				<input type="checkbox"/>
<hr/>				
2.2. O comportamento dos alunos é decisivo na resposta à pergunta anterior?				
2.2.1. Sim, o comportamento dos alunos é parte importante da minha apreciação positiva				<input type="checkbox"/>
2.2.2. Sim, o comportamento dos alunos é parte importante da minha apreciação negativa				<input type="checkbox"/>
2.2.3. Não é o comportamento dos alunos que me tem desgostado mais				<input type="checkbox"/>
<hr/>				
2.3. Que importância atribui à necessidade de educar para a tolerância?				
2.3.1. Não sei bem o que significa educar para a tolerância, mas creio que é importante				<input type="checkbox"/>
2.3.2. É urgente cultivar entre as nossas crianças o respeito por tudo o que é diferente				<input type="checkbox"/>
2.3.3. Educar para o ambiente, para a saúde... agora para a tolerância! Qualquer dia não fazemos o que se espera de nós: ensinar!				<input type="checkbox"/>
2.3.4. Temos de educar as crianças para sobreviverem neste mundo de agressividade				<input type="checkbox"/>
2.3.5. Só com gente tolerante e culta, no sentido do respeito pelos outros, é possível viver num mundo melhor. Utópico? É urgente!				<input type="checkbox"/>
<hr/>				
3.1. Como se manifestam os comportamentos intolerantes dos seus alunos?				
3.1.1. Escarnecem de alguns mobilizando um grupo para isso				<input type="checkbox"/>
3.1.2. Vão além do escárnio, chegam a agredir ou a empurrar				<input type="checkbox"/>
3.1.3. Há uma intolerância leve e uma violenta, mas rara				<input type="checkbox"/>
3.1.4. Chegam a usar o telemóvel e a agressão física para excluírem alguns colegas				<input type="checkbox"/>
3.1.5. Sei disso pelo medo das vítimas, mas não sei bem como tudo começou				<input type="checkbox"/>
3.1.6. Nunca me apercebi de nada				<input type="checkbox"/>
<hr/>				
3.2. Em que domínios são evidentes os comportamentos intolerantes entre os seus alunos?				
3.2.1. Alguns há que zombam da religião de um ou outro colega				<input type="checkbox"/>
3.2.2. Estranhamente, os mais estudiosos são discriminados e alvo de chacota				<input type="checkbox"/>
3.2.3. Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças, mas não me parece que se trate de intolerância. Coisas de crianças apenas				<input type="checkbox"/>
3.2.4. Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças. Se um tem um pequeno sinal, o cabelo mal cortado, a voz de certo jeito, uma expressão que não é do grupo, etc. Por vezes, são muito cruéis uns com os outros				<input type="checkbox"/>
3.2.5. Zombam especialmente dos imigrantes e dos que têm pele de cor diferente				<input type="checkbox"/>
3.2.6. Zombam com o local onde alguns habitam				<input type="checkbox"/>
3.2.7. Zombam do partido político, do clube de futebol, dos ídolos de alguns				<input type="checkbox"/>

- 3.2.8. Zombam da pobreza ou sinais de pobreza (vestuário, no carro dos pais, férias, ter ou não ter computador, consola de jogos, da música que ouvem, etc.)

3.3. O que faz quando se apercebe desses comportamentos?

- 3.3.1. Intervenho sempre e procuro mostrar-lhes o erro que estão a cometer, de modo a perceberem que somos todos diferentes
- 3.3.2. Intervenho sempre, mostro o erro que estão a cometer, e digo-lhes que esses comportamentos vão afectar a avaliação escolar
- 3.3.3. Não valorizo tudo, pois nem tudo é agressividade e intolerância
- 3.3.4. Raramente ligo. São coisas de crianças, que reproduzem o mundo dos adultos
- 3.3.5. Aproveito esses gestos e atitudes para os fazer reflectir sobre as formas de convivência e procuro divulgar a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* e outros documentos, para lá dos recortes da imprensa para os fazer pensar.

3.4. O que faz a escola ou o agrupamento em que trabalha face a essas situações?

- 3.4.1. Analisamos em conjunto esses comportamentos e reflectimos sobre os procedimentos a adoptar com vista à sua erradicação, embora nem sem com êxito
- 3.4.2. Há uns colegas muito atentos a esses comportamentos, mas a maioria não vê isso com a mesma preocupação; por isso, não fazemos nada de especial
- 3.4.3. Fala-se entre nós disso, mas nunca foi feito nada
- 3.4.4. Não sei bem porquê, mas nunca foi assunto para discussão entre professores
- 3.4.5. No meu agrupamento temos um programa sobre multiculturalidade. Todos esses assuntos são preocupação da maioria dos docentes e contamos com a participação dos pais e de uma associação cultural

3.5. Era capaz de integrar esses comportamentos na avaliação dos alunos?

- 3.5.1. Não, não confundo o plano das aprendizagens com o do comportamento
- 3.5.2. Não, procuramos fazer sentir aos pais o que se está a passar
- 3.5.3. Sim, não tolero comportamentos dessa natureza. Não estamos a formar feras!
- 3.5.4. Sim, mas tanto os alunos como os pais conhecem as regras
- 3.5.5. Não sei responder. Nunca me imaginei a baixar a nota por esses comportamentos

4.1. Acha que os programas valorizam a formação intercultural de professores e alunos?

- 4.1.1. Sim, e tiro partido de muitos textos para sensibilizar os alunos
- 4.1.2. Não. Na minha disciplina, não! Sou eu que tudo faço para os sensibilizar
- 4.1.3. Não me parece que um programa deva ter essas preocupações
- 4.1.4. Não, mas tenho para mim que nós professores devemos procurar discutir com os alunos os casos do dia-a-dia.
- 4.1.5. Não. Como cidadãos, devemos estar atenta(o)s a esse tema da actualidade. Por isso, é tema para todas as disciplinas, não desta ou daquela ou de uma qualquer educação cívica

4.2. Quais são as origens dos comportamentos intolerantes e violentos dos seus alunos?

- 4.2.1. Televisão
- 4.2.2. Jogos de vídeo
- 4.2.3. Ambiente familiar de extrema direita
- 4.2.4. Ambiente familiar onde as crianças entram precocemente no mundo dos adultos
- 4.2.5. Ambiente familiar pobre, carecido de tudo
- 4.2.6. Pais divorciados
- 4.2.7. Pais com dois ou três empregos (ou ocupações), sem tempo para os filhos

- 4.2.8. Desconhecimento e preconceito. Normalmente, os alunos pouco tolerantes são os menos questionadores, os menos curiosos, os menos estudiosos, portanto, os mais facilmente manipuláveis pelos demagogos
- 4.2.9. Não sei responder
-
- 4.3. Considera fundamental uma educação para a tolerância?**
- 4.3.1. Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude, especialmente porque as crianças estão expostas à influência da TV, dos jogos e da Internet
- 4.3.2. Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família
- 4.3.3. Não! Pede-se tanta coisa à escola! Mais uma formação?!
- 4.3.4. Essa educação deve ser tarefa de pais e de professores, de forma concertada. Cada professor na sala de aulas, e cada família, em casa, deviam estar vigilantes; deviam estabelecer programas de vigilância e apoio
-
- 5.1. Conhece os programas de televisão mais vistos pelos seus alunos?**
- 5.1.1. Sim, costumo até usar exemplos dos mesmos nas minhas aulas
- 5.1.2. Sim, mas não dou muita importância ao assunto
- 5.1.3. Não vejo qualquer interesse nisso
-
- 5.2. Conhece as letras das músicas que os seus alunos mais ouvem?**
- 5.2.1. Sim, mas não de todas
- 5.2.2. Não, não dou muita importância a esse assunto
- 5.2.3. Não vejo qualquer interesse nisso
-
- 5.3. Conhece os jogos electrónicos mais jogados pelos seus alunos?**
- 5.3.1. Sim, costumo falar com eles sobre os jogos aproveitamos algumas situações para as aulas
- 5.3.2. Sim, mas nunca atribuí qualquer importância a isso
- 5.3.3. Isso são brincadeiras deles. Não vejo qualquer interesse nesse assunto
-
- 5.4. Os *media* estimulam a indisciplina, a violência e a intolerância?**
- 5.4.1. Não, crianças que assistem a muita violência em casa ficam mais violentas do que se virem televisão. Em muitos casos, a família é mais prejudicial do que a televisão
- 5.4.2. Sim, crianças que assistem a muita violência virtual criam insensibilidade à mesma
- 5.4.3. Não, crianças que assistem a cenas de violência não se tornam violentas por esse motivo. Isso ajuda-as a enfrentar medos
- 5.4.4. Não tenho opinião sobre esse assunto. Nunca li nada sobre essas matérias
- 5.4.5. Os *media* são os principais inimigos dos alunos, dos professores e dos pais, pois favorecem a desconcentração. Uma criança que veja muita televisão não tem grande aproveitamento escolar.
-
- 5.5. O que deveria ser feito para minorar os seus efeitos negativos, se os houver?**
- 5.5.1. Era bom que os pais estivessem muito atentos ao uso que os seus filhos fazem dos *media*, que programas vêem na TV, que sítios frequentam na Internet, que jogos trocam entre si, que músicas ouvem, que letras decoram
- 5.5.2. Pouco se pode fazer. Os pais e os professores estão desprotegidos face aos grupos económicos (e políticos) que exploram os *media*
- 5.5.3. A escola e a família têm de cooperar para fazer frente a essa ameaça. Não se pode baixar os braços.
- 5.5.4. A escola não deve meter-se nisso. Por esse andar, qualquer dia não faz o que se espera dela: ensinar a ler, escrever e contar.
- 5.5.5. Não tenho opinião
-
- 5.6. Sabe o que é o *bullying*?**
- 5.6.1. Sim, já li sobre esse assunto e até tenho conhecimentos de alguns casos
- 5.6.2. Sim, já ouvi falar disso, mas não sei muito bem o que é
- 5.6.3. Não, nunca li nada sobre o assunto nem sei o que é
- 5.6.4. Sempre houve *bullying*, só não lhe davam esse nome
-

-
- 5.7. Considera que as crianças vivem em famílias violentas são mais intolerantes?**
- 5.7.1. Globalmente, esses alunos são mais indisciplinados, violentos e intolerantes
- 5.7.2. Globalmente, esses alunos tentam apenas chamar a atenção
- 5.7.3. Não há uma relação directa entre esses fenómenos
- 5.7.4. É tentadora a ligação, mas não tenho a certeza de que exista essa relação
- 5.7.5. Pior do que a violência doméstica é a ausência de regras e da presença dos pais nas vidas da maioria desses alunos
-
- 6.1. Quem são os alunos mais tolerantes e apaziguadores?**
- 6.1.1. As crianças que vivem em ambientes familiares equilibrados, saudáveis
- 6.1.2. Os filhos de classes médias
- 6.1.3. Os filhos de famílias pobres mas estáveis
- 6.1.4. Os filhos primeiros
- 6.1.5. Os alunos mais estudiosos, os que lêem mais
- 6.1.6. Não sei responder
-
- 7.1. Agora que respondeu a todas as perguntas, pergunto-lhe: gostaria de frequentar um curso ou acção sobre educação para a tolerância?**
- 7.1.1. Gostava de ter acesso a bibliografia que me ajudasse a pensar esta matéria
- 7.1.2. Para isso, basta um pouco de bom senso
- 7.1.3. Não é assunto que me entusiasme. Sempre existiu mal, não vamos lá com cursos
- 7.1.4. Já fiz formação nesse domínio e estou atenta(o)
-
- 7.2. Peça-lhe que avalie o meu inquérito**
- 7.2.1. Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me pensar
- 7.2.2. Senti algumas dificuldades em optar pelas respostas propostas, mas procurei ser o mais sincera
- 7.2.3. Acho estas coisas uma absoluta perda de tempo. Ninguém ganha com isto
- 7.2.4. Proponho que procure alterar ou juntar outras respostas às seguintes perguntas:
-
- 7.3. Está disponível para se identificar e ceder-me o seu endereço electrónico para posterior troca de impressões por e-mail e, até, um possível contacto para promovermos em conjunto um colóquio sobre esta temática?**
- 7.3.1. Não! Gostei de responder, mas quero manter o anonimato
- 7.3.2. Fico inteiramente ao seu dispor para responder a outras dúvidas que sinta durante o tratamento deste inquérito, como gostaria de receber informação bibliográfica sobre este tema. Deixo-lhe os seguintes elementos:

Nome:

E-mail:

Muito obrigada pela sua colaboração!

Sónia Horta

Data: de Junho de 2009

EDUCAÇÃO PARA A TOLERÂNCIA

INQUÉRITO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

ASSINALE COM UM X UMA OU MAIS RESPOSTAS QUE ACHAR DEVER SUBSCREVER

1.1. Sexo	F	<input type="checkbox"/>	M	<input type="checkbox"/>
1.2. Idade			<30	<input type="checkbox"/>
			31-40	<input type="checkbox"/>
			41-50	<input type="checkbox"/>
			51>	<input type="checkbox"/>
1.4. Profissão:				
1.5. Qual é a escola que o seu educando frequenta?				
2.1. Nacionalidade:				
2.1.1. Portuguesa				<input type="checkbox"/>
2.1.2. Outra (especificar) _____				<input type="checkbox"/>
2.2. Habilitações literárias:				
2.2.1. Sei ler e escrever				<input type="checkbox"/>
2.2.2. 1º ciclo do ensino básico				<input type="checkbox"/>
2.2.3. 2º ciclo do ensino básico				<input type="checkbox"/>
2.2.4. 3º ciclo do ensino básico				<input type="checkbox"/>
2.2.5. Ensino secundário				<input type="checkbox"/>
2.2.6. Ensino superior				<input type="checkbox"/>
2.3. Que importância atribui à necessidade de educar para a tolerância?				
2.3.1. Não sei bem o que significa educar para a tolerância, mas creio que é importante				<input type="checkbox"/>
2.3.2. É urgente cultivar entre as nossas crianças o respeito por tudo o que é diferente				<input type="checkbox"/>
2.3.3. Educar para o ambiente, para a saúde... agora para a tolerância! Qualquer dia a escola ensina tudo menos ler e escrever!				<input type="checkbox"/>
2.3.4. Temos de educar as crianças para sobreviverem neste mundo de agressividade				<input type="checkbox"/>
2.3.5. Só com gente tolerante e culta, no sentido do respeito pelos outros, é possível viver num mundo melhor. É urgente!				<input type="checkbox"/>
3.1. Como se manifestam os comportamentos intolerantes das crianças?				
3.1.1. Escarnecem de alguns mobilizando um grupo para isso				<input type="checkbox"/>
3.1.2. Vão além do escárnio, chegam a agredir ou a empurrar				<input type="checkbox"/>
3.1.3. Há uma intolerância leve e uma violenta, mas rara				<input type="checkbox"/>
3.1.4. Chegam a usar o telemóvel e a agressão física para excluírem alguns colegas				<input type="checkbox"/>
3.1.5. Nunca me apercebi de nada.				<input type="checkbox"/>
3.2. Em que domínios são evidentes os comportamentos intolerantes?				
3.2.1. Alguns há que zombam da religião de um ou outro colega				<input type="checkbox"/>
3.2.2. Estranhamente, os mais estudiosos são discriminados e alvo de chacota				<input type="checkbox"/>
3.2.3. Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças, mas não me parece que se trate de intolerância. Coisas de crianças apenas				<input type="checkbox"/>
3.2.4. Zombam com frequência uns dos outros por pequenas diferenças. Se um tem um pequeno sinal, o cabelo mal cortado, a voz de certo jeito, uma expressão que não é do grupo, etc. Por vezes, são muito cruéis uns com os outros				<input type="checkbox"/>
3.2.5. Zombam especialmente dos imigrantes e dos que têm pele de cor diferente				<input type="checkbox"/>

- 3.2.6. Zombam com o local onde alguns habitam
- 3.2.7. Zombam do partido político, do clube de futebol, dos ídolos de alguns
- 3.2.8. Zombam da pobreza ou sinais de pobreza (vestuário, no carro dos pais, férias, ter ou não ter computador, consola de jogos, da música que ouvem, etc.)

3.3. O que faz quando se apercebe desses comportamentos por parte do seu educando?

- 3.3.1. Intervenho sempre e procuro mostrar-lhe o erro que está a cometer, de modo a perceber que somos todos diferentes
- 3.3.2. Não valorizo tudo, pois nem tudo é agressividade e intolerância
- 3.3.3. Raramente ligo. São coisas de crianças, que reproduzem o mundo dos adultos
- 3.3.4. Aproveito esses gestos e atitudes para o fazer reflectir sobre as formas de convivência e procuro divulgar a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* e outros documentos
- 3.3.5. Habitualmente é bem aceite pelos colegas e revela ser tolerante na diferença com os outros.

3.4. O que faz a escola, em particular o professor da turma, face a essas situações?

- 3.4.1. O professor está atento e identifica os problemas do meu educando entrando em contacto comigo sempre que necessário
- 3.4.2. Confio totalmente no serviço prestado pela escola
- 3.4.3. Não é função do professor ou da escola resolver esse tipo de ocorrências
- 3.4.4. Na escola do meu educando é notória uma atenção especial sobre multiculturalidade. A relação do professor com a família é indispensável para a motivação, desempenho e sucesso da aprendizagem de comportamentos correctos de convivência com os outros
- 3.4.5. Não sei responder

3.5. Acha relevante integrar esses comportamentos na avaliação escolar?

- 3.5.1. Não, não podemos confundir os planos das aprendizagens com o do comportamento
- 3.5.2. Não, a escola deve só procurar fazer sentir aos pais o que se está a passar
- 3.5.3. Sim, não tolero comportamentos dessa natureza. Não estamos a formar feras!
- 3.5.4. Não sei responder

4.1. Acha que os programas devem valorizar a formação intercultural de professores e alunos?

- 4.1.1. Sim, penso ser muito importante para a construção de uma sociedade onde todos têm os mesmos direitos sociais, civis e políticos
- 4.1.2. Não. Caberá somente à família desempenhar esse tipo de papel na vida das crianças
- 4.1.3. Não me parece que um programa deva ter essas preocupações
- 4.1.4. Não, mas os professores devem procurar discutir com os alunos os casos do dia-a-dia

4.2. Quais pensa serem as origens dos comportamentos intolerantes e violentos das crianças de hoje?

- 4.2.1. Televisão
- 4.2.2. Jogos de vídeo

- 4.2.3. Ambiente familiar de extrema direita
- 4.2.4. Ambiente familiar onde as crianças entram precocemente no mundo dos adultos
- 4.2.5. Ambiente familiar pobre, carecido de tudo
- 4.2.6. Pais divorciados
- 4.2.7. Pais com dois ou três empregos (ou ocupações), sem tempo para os filhos
- 4.2.8. Desconhecimento e preconceito.
- 4.2.9. Não sei responder

4.3. Considera fundamental uma educação para a tolerância?

- 4.3.1. Sim, a escola e a família deviam ter outra atitude, especialmente porque as crianças estão expostas à influência da TV, dos jogos e da Internet
- 4.3.2. Sim, mas essa é uma tarefa que cabe à família
- 4.3.3. Não
- 4.3.4. Essa educação deve ser tarefa de pais e de professores, de forma concertada. Cada professor na sala de aulas e cada família, em casa, deviam estar vigilantes; deviam estabelecer programas de vigilância e apoio

5.1. Conhece os programas de televisão mais vistos pelos seus filhos?

- 5.1.1. Sim, costumo acompanhar essa mesma visualização e, quando acho pertinente, reflectir sobre a informação contida nesses programas
- 5.1.2. Sim, mas não dou muita importância ao assunto
- 5.1.3. Não vejo qualquer interesse nisso

5.2. Conhece as letras das músicas que os seus filhos mais ouvem?

- 5.2.1. Sim, mas não de todas
- 5.2.2. Não, não dou muita importância a esse assunto
- 5.2.3. Não vejo qualquer interesse nisso

5.3. Conhece os jogos electrónicos mais jogados pelos seus filhos?

- 5.3.1. Sim, costumo falar com eles sobre os jogos
- 5.3.2. Sim, mas nunca atribuí qualquer importância a isso
- 5.3.3. Isso são brincadeiras deles. Não vejo qualquer interesse nesse assunto

5.4. Os *media* estimulam a indisciplina, a violência e a intolerância?

- 5.4.1. Não, crianças que assistem a muita violência em casa ficam mais violentas do que se virem televisão. Em muitos casos, a família é mais prejudicial do que a televisão
- 5.4.2. Sim, crianças que assistem a muita violência virtual criam insensibilidade à mesma
- 5.4.3. Não, crianças que assistem a cenas de violência não se tornam violentas por esse motivo. Isso ajuda-as a enfrentar medos
- 5.4.4. Não tenho opinião sobre esse assunto. Nunca li nada sobre essas matérias
- 5.4.5. Os *media* são os principais inimigos das crianças, dos professores e dos pais, pois favorecem a desconcentração. Uma criança que veja muita televisão não tem grande aproveitamento escolar

5.5. O que deveria ser feito para minorar os seus efeitos negativos, se os houver?

- 5.5.1. Era bom que os pais estivessem muito atentos ao uso que os seus filhos fazem dos *media*, que programas vêem na TV, que sítios frequentam na Internet, que jogos trocam entre si, que músicas ouvem, que letras decoram
- 5.5.2. Pouco se pode fazer. Os pais e os professores estão desprotegidos face aos grupos económicos (e políticos) que exploram os *media*
- 5.5.3. A escola e a família têm de cooperar para fazer frente a essa ameaça. Não se pode baixar os braços.
- 5.5.4. Não tenho opinião
-

5.6. Sabe o que é o *bullying*?

- 5.6.1. Sim, já li sobre esse assunto e até tenho conhecimentos de alguns casos
- 5.6.2. Sim, já ouvi falar disso, mas não sei muito bem o que é
- 5.6.3. Não, nunca li nada sobre o assunto nem sei o que é
- 5.6.4. Sempre houve *bullying*, só não lhe davam esse nome

5.7. Considera que as crianças vivem em famílias violentas são mais intolerantes?

- 5.7.1. Globalmente, sim
- 5.7.2. Globalmente, essas crianças tentam apenas chamar a atenção
- 5.7.3. Não há uma relação directa entre esses fenómenos
- 5.7.4. É tentadora a ligação, mas não tenho a certeza de que exista essa relação
- 5.7.5. Pior do que a violência doméstica é a ausência de regras e da presença dos pais nas vidas da maioria dessas crianças

6.1. Agora que respondeu a todas as perguntas, pergunto-lhe: gostaria que a escola promovesse acções de informação sobre educação para a tolerância para toda a comunidade escolar e levasse a cabo mais actividades neste sentido?

- 6.1.1. Sim, gostava de ter acesso a mais informação que me ajudasse a pensar esta matéria
- 6.1.2. Não é assunto que me entusiasme. Sempre existiu mal, não vamos lá com actividades
- 6.1.3. Sim, cada vez mais é importante que a escola e a família procurem uma relação coesa e eficaz na formação plena das crianças. Essa ligação resultará melhor se houver a mesma informação entre estes parceiros da educação.

7.1. Peça-lhe que avalie o meu inquérito

- 7.1.1. Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me pensar
- 7.1.2. Senti algumas dificuldades em optar pelas respostas propostas, mas procurei ser o mais sincero.
- 7.1.3. Acho estas coisas uma absoluta perda de tempo. Ninguém ganha com isto
- 7.1.4. Proponho que procure alterar ou juntar outras respostas às seguintes perguntas:

7.2. Está disponível para se identificar e ceder-me o seu endereço electrónico para posterior troca de impressões por e-mail e, até, um possível contacto para promovermos em conjunto um colóquio sobre esta temática?

- 7.2.1. Não! Gostei de responder, mas quero manter o anonimato
- 7.2.2. Fico inteiramente ao seu dispor para responder a outras dúvidas que sinta durante o tratamento deste inquérito, como gostaria de receber informação bibliográfica sobre este tema. Deixo-lhe os seguintes elementos:

Nome:

E-mail:

Muito obrigada pela sua colaboração!

Sónia Horta

Data: de Junho de 2009