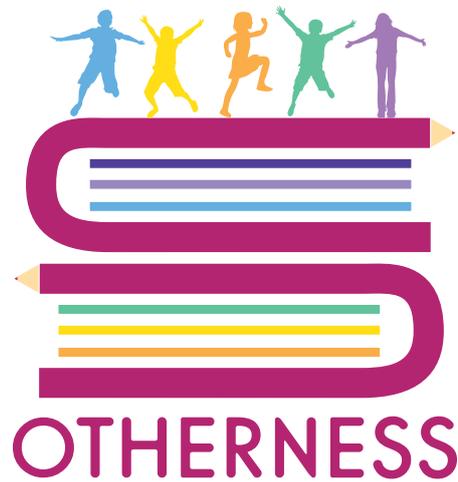




Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



VIVER NUM MUNDO MELHOR

Educar jovens tolerantes em idade escolar no respeito pelos direitos humanos, pela aceitação e valorização da alteridade e para um envolvimento ativo na vida comunitária.





VIVER NUM MUNDO MELHOR

Educar jovens tolerantes em idade escolar no respeito pelos direitos humanos, pela aceitação e valorização da alteridade e para um envolvimento ativo na vida comunitária.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

ÍNDICE

PREFÁCIO

PRIMEIRA PARTE – QUAL É O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO?

A. ANÁLISE DE POLÍTICAS ESTRATÉGICAS E DOCUMENTOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO RELATIVAMENTE À INCLUSÃO E ADOÇÃO DE ATITUDES DE ACEITAÇÃO E RESPEITO PELA ALTERIDADE E DIVERSIDADE.

B. CONTEXTO NACIONAL

1. Sistemas educativos

- 1.1. [Bulgária](#)
- 1.2. [Grécia](#)
- 1.3. [Itália](#)
- 1.4. [Portugal](#)

2. Regulamentos nacionais e regionais de currículos, manuais, materiais de formação para os alunos, desenvolvimento profissional contínuo (DPC) de professores.

- 2.1. [Bulgária](#)
- 2.2. [Grécia](#)
- 2.3. [Itália](#)
- 2.4. [Portugal](#)

3. Educar alunos tolerantes e abertos, que aceitam e valorizam a diversidade

3.1. Pertinência do tema a nível nacional, tendo em conta eventos recentes, especificidades nacionais, a crise dos refugiados etc. – alguns dados e conclusões.

- 3.1.1. [Bulgária](#)
- 3.1.2. [Grécia](#)
- 3.1.3. [Itália](#)
- 3.1.4. [Portugal](#)

3.2. Análise de artigos existentes sobre a aceitação e valorização da Alteridade.

- 3.2.1. [Bulgária](#)
- 3.2.2. [Grécia](#)
- 3.2.3. [Itália](#)
- 3.2.4. [Portugal](#)

4. A alteridade nos currículos nacionais – de que forma os currículos/diretrizes/regulamentos do governo e os manuais escolares estão envolvidos na adoção, por parte dos alunos, da abertura à Alteridade.

4.1. [Bulgária](#)

4.2. [Grécia](#)

4.3. [Itália](#)

4.4. [Portugal](#)

5. Análise das iniciativas existentes relacionadas com a Alteridade a nível nacional/regional.

5.1. [Bulgária](#)

5.2. [Grécia](#)

5.3. [Itália](#)

5.4. [Portugal](#)

6. [Conclusões e recomendações](#)

SEGUNDA PARTE – QUAIS SÃO OS NÍVEIS ATUAIS DE ACEITAÇÃO DA ALTERIDADE?

1. [Bulgária](#)

2. [Grécia](#)

3. [Itália](#)

4. [Portugal](#)

Prefácio

Nós, todos os parceiros e contribuidores das atividades do projeto *Otherness*, acreditamos firmemente que cada indivíduo é único, igualmente válido e com direito a viver de acordo com as suas crenças, costumes, práticas e regras de comportamento estabelecidas. A globalização e as migrações aproximaram pessoas de diferentes origens étnicas, religiões, crenças, tradições e línguas. No entanto, a partilha de um espaço comum não tem automaticamente como resultado a ultrapassagem das fronteiras das comunidades constituídas historicamente; não implica necessariamente abrimo-nos à Alteridade, tentando compreender diferenças e valorizando a diversidade. Na nossa opinião, a escolarização pode desempenhar um papel crucial na superação das atitudes negativas que desenvolvemos historicamente em relação às diferenças humanas. Foi este o motivo que levou à presente investigação, que é constituída por duas partes: (A) Análise e resumo dos manuais escolares, currículos nacionais e iniciativas existentes que contribuem para educar alunos mais tolerantes e abertos, e (B) Investigar a atitude dos alunos relativamente à Alteridade, através de um inquérito comum que deverá ser respondido pelos alunos de instituições educativas escolhidas, os quais irão responder duas vezes às perguntas: uma vez antes das formações-piloto com o Manual do Professor que foi criado, e outra vez após as formações.

PRIMEIRA PARTE – QUAL É O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO?

ANÁLISE DE POLÍTICAS ESTRATÉGICAS E DOCUMENTOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO RELATIVAMENTE À INCLUSÃO E ADOÇÃO DE ATITUDES DE ACEITAÇÃO E RESPEITO PELA ALTERIDADE E DIVERSIDADE.

A alteridade e a tolerância perante a diferença, e o seu reconhecimento, são valores essenciais nas sociedades globais e multiculturais de hoje. No coração da sua manifestação operacional na vida quotidiana reside a aceitação da diversidade como um princípio-chave dirigido ao respeito pela dignidade, pelos direitos e por todas as características dos diferentes grupos culturais.

Segundo a Declaração de Princípios sobre a Tolerância da UNESCO (1995), a Educação é a ferramenta mais eficaz para prevenir a intolerância e a discriminação, porque permite formar e educar pessoas no conhecimento dos seus direitos e liberdades, ensiná-las a honrar esses valores no seu comportamento individual, e incentivá-las a respeitar os direitos e liberdades dos outros.

A tolerância e a aceitação da alteridade são os alicerces da democracia e das relações sociais baseadas na solidariedade e cooperação. A sua ausência leva à exclusão social e à discriminação.

A compreensão do papel preponderante da educação na superação de atos de intolerância, segregação e desrespeito pela alteridade e diversidade cultural levou, na última década (no contexto europeu e global), ao conceito de educação inclusiva, que está a ser reconhecido e aplicado num número crescente de países de todo o mundo. A educação inclusiva deverá ser vista como um processo de transformação dos sistemas educativos, visando a inclusão de todas as crianças e todos os adultos no sistema escolar ou na educação não formal, independentemente do sexo, etnia e religião, passando também pelas pessoas que têm várias doenças e incapacidades ou deficiências de aprendizagem. O objetivo da educação inclusiva é prevenir a exclusão e a discriminação resultantes de atitudes negativas e do desrespeito perante diferenças de estatuto social, origem, etnia, língua, religião, sexo, orientação sexual e capacidades. Assim, a educação inclusiva não deverá ser esporádica, mas sim um tema central de discussão e reforma.

No dia 17 de março de 2015, como resposta aos ataques terroristas em França e na Dinamarca ocorridos nesse ano, os ministros da educação da UE adotaram uma [Declaração sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da Liberdade, Tolerância e Não Discriminação através da Educação](#). A declaração sublinha a necessidade de proteger os valores fundamentais da Europa, como o respeito pela dignidade humana, a liberdade (incluindo a liberdade de expressão), a democracia, a igualdade perante a lei, o estado de direito e o respeito pelos direitos humanos. A Declaração salienta que as sociedades dos

estados-membros da UE partilham esses valores com o objetivo de preservar o pluralismo, a não discriminação, a justiça, a solidariedade e a igualdade. O documento sublinha o papel crucial da educação, não só enquanto meio de desenvolvimento de conhecimento, capacidades e competências e de educação para os valores fundamentais, mas também como forma de ajudar os jovens a tornarem-se cidadãos mais ativos e responsáveis nas suas comunidades.

Documentos internacionais, políticas e objetivos pan-europeus, relativos à educação e ao papel crucial desta na formação de atitudes de tolerância, respeito pela alteridade e não discriminação.

A estratégia Europa 2020 identifica as seguintes prioridades-chave relacionadas com o crescimento das sociedades europeias num mundo, por um lado, globalizado e, por outro, em crise. O avanço da inclusão nos estados-membros deverá ser atingido pela estimulação da economia com níveis de emprego mais altos, que levarão à coesão social e territorial. Os objetivos principais definidos neste sentido são:

- Redução significativa da percentagem de jovens que abandonam precocemente a escola (abaixo de 10%) e atingir uma percentagem mais elevada de jovens que concluíram o ensino terciário (40%, no mínimo);
- Redução tangível das pessoas em risco de pobreza (20 milhões na UE).

O quadro estratégico de cooperação europeia Educação e Formação 2020 enuncia os objetivos comuns a todos os estados-membros de melhoria dos sistemas educativos nacionais, em termos de resolução das desigualdades e da discriminação, e lança as bases da interação através da criação de ferramentas pan-europeias, aprendizagem mútua e troca de boas práticas através da cooperação aberta.

A análise de documentos-chave sobre o tema da educação inclusiva conclui que as políticas pan-europeias para garantir a igualdade, a inclusão social e a tolerância da alteridade através da educação deverão ter como objetivo:

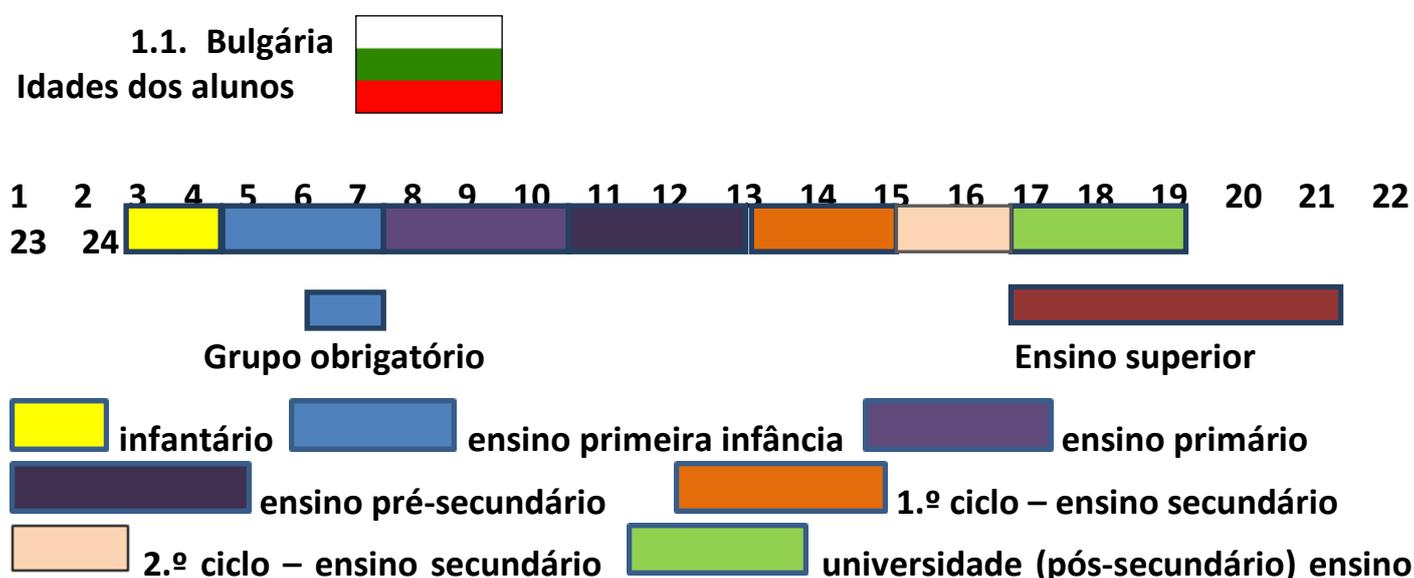
- ⇒ **Introduzir uma mudança completa de atitudes perante o multiculturalismo, a tolerância perante a diversidade e inclusão de pessoas carenciadas.** Uma tal mudança diz respeito a todas as pessoas envolvidas na educação, em conjunto com organizações governamentais e não-governamentais, e pode ser concretizada através do diálogo e intercessão no âmbito de campanhas públicas locais ou nacionais. Deverão ser tomadas medidas políticas de longo prazo, multissetoriais e sustentáveis, para sensibilizar para o papel da educação na inclusão de pessoas carenciadas (crianças, jovens e adultos).
- ⇒ **Corrigir desigualdades através da educação e cuidados na primeira infância.** Isto poderá ser atingido através de programas de incentivo direcionados para o desenvolvimento da primeira infância, uma vez que são os meios mais fiáveis e sustentáveis de garantir o direito à educação para todos e, conseqüentemente, de evitar a exclusão social.
- ⇒ **Desenvolvimento de currículos e cursos flexíveis no âmbito dos sistemas educativos que garantam a estrutura horizontal e vertical dos currículos e a continuidade entre os ciclos de ensino** – ensino na primeira infância, primária,

ensino básico e secundário. É um pré-requisito essencial evitar o abandono escolar quando as crianças e os jovens transitam de ciclo, e manter os alunos (os carenciados, em especial) na escola. É necessário alterar os currículos para incentivar e desenvolver competências de aprendizagem flexíveis e introduzir métodos mais eficientes de aferição e avaliação. Essas alterações deverão contemplar a possibilidade de aquisição de competências de modo informal e não formal, e a produção de resultados através da aprendizagem informal e da educação não formal. Os currículos sobrecarregados e fortemente académicos contradizem a ideia de educação orientada para a redução da desigualdade e encorajamento da integração social.

- ⇒ **Dar aos professores formação e qualificação básicas adequadas e de acordo com o conceito de educação baseado na integração e tolerância perante a diversidade.** Os professores têm de adquirir e dominar as competências necessárias para lidar com a diversidade na sala de aula de acordo com os currículos reformados no contexto da integração; a formação contínua no campo da educação inclusiva deverá ser um elemento obrigatório da qualificação e do desenvolvimento profissional de quem está envolvido na educação, para que seja fomentada a aquisição de competências e atitudes para aceitar, respeitar e interagir com a alteridade em todas as suas manifestações.
- ⇒ **A legislação nacional deverá ser reformada em conformidade com o conceito de crescimento inclusivo via inclusão social e correção de desigualdades.** Isto requer a ratificação de acordos e convenções internacionais e a harmonização da legislação nacional com a legislação europeia ou internacional, no que diz respeito à questão da inclusão e educação multicultural. [C](#)

A. CONTEXTO NACIONAL

1. Sistemas educativos



não terciário

ensino terciário

Estrutura

O ensino básico na Bulgária (do 1.º ao 7.º ano) inclui a escola primária (1.º-4.º ano) e ensino pré-secundário (5.º-7.º ano). As crianças são obrigadas a frequentar um ano de pré-escolar, ministrado numa escola ou num jardim de infância.

O nível secundário tem uma duração de 5 anos, após a conclusão, com aproveitamento, do ensino básico. É constituído pelo ciclo 1 (3 anos obrigatórios) e 2 (2 anos de ensino especializado). O ensino secundário é ministrado por três tipos de escolas: escolas secundárias gerais, escolas orientadas por perfis e escolas técnicas vocacionais.

A escolaridade na Bulgária é obrigatória dos 6 aos 16 anos de idade.

Crítérios de admissão

O ensino básico (primário e pré-secundário) é gratuito, com exceção das escolas particulares.

Os alunos podem entrar para as escolas orientadas por perfis após a conclusão do 7.º ou do 8.º ano, depois de passarem nas provas de admissão.

O *currículo* é igual em todas as escolas. Inclui disciplinas como literatura (búlgara, inglesa, francesa, alemã), matemática, línguas estrangeiras, história, geografia, física, biologia, química, informática, psicologia, ética e direito, filosofia, música, artes, formação vocacional e educação física. Não existem níveis no sistema educativo búlgaro. No entanto, nos dois últimos anos de ensino, os alunos têm de frequentar níveis avançados em duas ou três disciplinas.

Documentos de conclusão:

4.º ano, 11 anos de idade – certificado de ensino primário;

7.º ano, 14 anos de idade – certificado de ensino básico;

10.º ano, 16/17 anos de idade – certificado de conclusão do ensino secundário, 1.º ciclo;

12.º ano, 19 anos de idade – diploma de ensino secundário/ensino secundário especializado;

O grupo-alvo do projeto são os alunos do ciclo pré-secundário, dos 11 aos 14 anos de idade (5.º, 6.º e 7.º anos).



1.2. Grécia



Na Grécia, o sistema educativo típico é constituído por 5 níveis, sendo os 3 primeiros obrigatórios (cf. Figura 1).

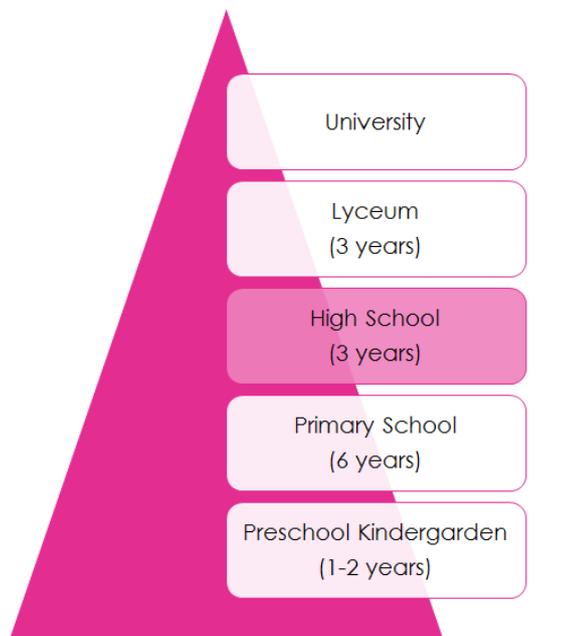


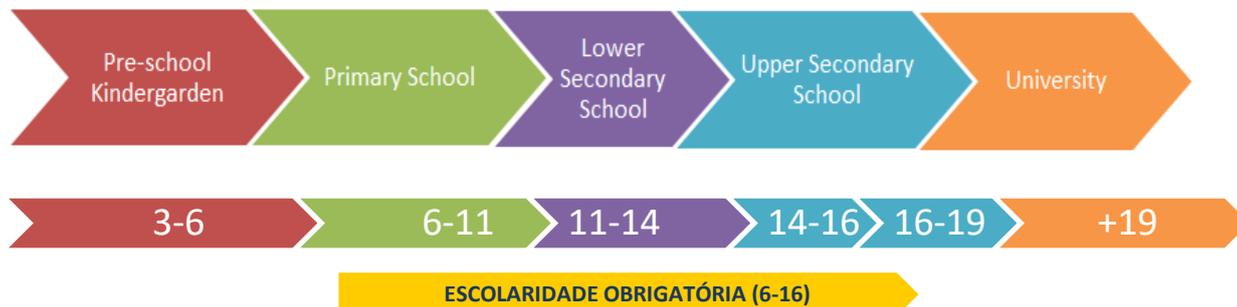
Fig. 1

Assim, a faixa etária que constitui o alvo do projeto OTHERNESS (12-15 anos) está incluída nos 3 anos de ensino secundário, tal como ilustrado acima.



1.3. Itália

O sistema educativo italiano está organizado de acordo com o seguinte esquema:



- Pré-primária/jardim de infância – para crianças entre os 3 e os 6 anos de idade;
- O primeiro ciclo de ensino dura 8 anos e é constituído por:
 - ensino primário (que dura 5 anos) para crianças entre os 6 e os 11 anos de idade;
 - ensino básico (que dura 3 anos) para crianças entre os 11 e os 14 anos de idade;
- segundo ciclo de educação, que oferece duas vias:
 - ensino secundário público (que dura 5 anos) para alunos entre os 14 e os 19 anos de idade. É ministrado por *licei* (escolas secundárias), institutos técnicos e institutos profissionais;
 - o ensino superior é ministrado pelas universidades e pelo sistema de ensino superior de artes e música (Afam).

A escolaridade é obrigatória durante 10 anos, dos 6 aos 16 anos de idade, e abrange o primeiro ciclo de 8 anos de ensino (5 anos de escola primária e 3 anos de ensino básico) e os dois primeiros anos do segundo ciclo (DM 139/2007).

Após a conclusão do primeiro ciclo de ensino, os dois últimos anos de escolaridade obrigatória (dos 14 aos 16 anos de idade) podem ser feitos frequentando as escolas

secundárias públicas (liceus [*licei*], institutos técnicos e institutos profissionais) ou os três anos de ensino profissional e de cursos de formação, que são da competência das Regiões (lei 133/2008).

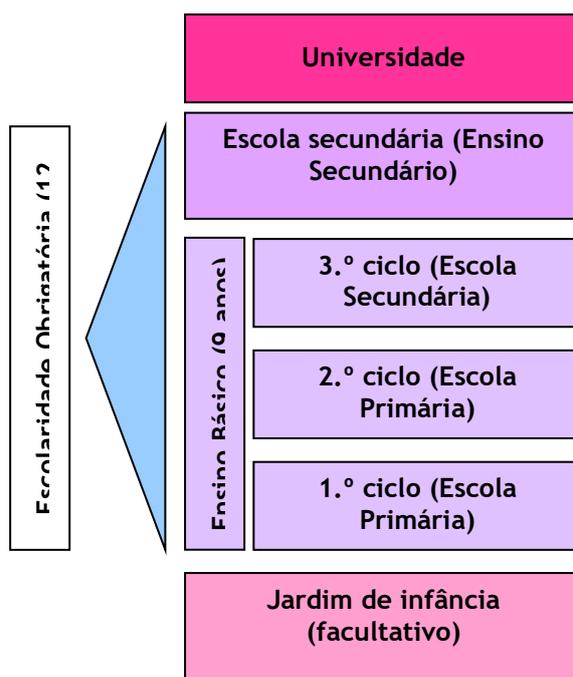
O sistema educativo em Itália está organizado de acordo com o princípio da subsidiariedade e autonomia das escolas. O estado tem a competência exclusiva nas questões gerais de educação, nos padrões mínimos que devem ser garantidos em todo o país e nos princípios fundamentais que as Regiões, dentro das suas competências, devem cumprir. Nas questões de educação, as Regiões partilham as suas competências com o estado, tendo competência exclusiva no ensino e formação profissional. As escolas são autónomas em termos de atividades didáticas, de organização e de investigação e desenvolvimento. Para além disso, todas as pessoas têm o direito/dever (*diritto/dovere*) à educação e formação durante, no mínimo, 12 anos, no sistema educativo ou até obterem uma qualificação profissional de 3 anos até aos 18 anos de idade (lei 53/2003).

1.4. Portugal



Em Portugal, a escolaridade começa para todos os alunos que completarem 6 anos de idade até setembro do ano letivo (poderá começar aos 5 anos, se o aluno completar os 6 anos até ao dia 31 de dezembro desse ano). A escolaridade obrigatória termina quando o aluno completa 18 anos ou o 12.º ano.

O sistema educativo português é constituído por 4 níveis principais de ensino (educação pré-escolar, ensino primário, ensino secundário e ensino superior). O primeiro nível (pré-escolar) é facultativo e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. O segundo nível (ensino básico) é composto pelo 1.º, 2.º e 3.º ciclos e é obrigatório. O terceiro nível (ensino secundário) é exigido enquanto o aluno tiver menos de 18 anos de idade. O quarto nível (ensino superior) é facultativo.



2.

Regulamentos nacionais e regionais de currículos, manuais, materiais de formação para os alunos, desenvolvimento profissional contínuo (DPC) de professores.

2.1. Bulgária



Na Bulgária, as políticas e práticas nacionais que determinam os currículos, os manuais e as qualificações dos professores, as quais estão ligadas ao tema da *alteridade*, são regidas pelas seguintes leis:

Lei da Educação Pública

A lei inclui normas de ensino relacionadas com a implantação de um ambiente educativo que visa criar uma atitude de tolerância perante a diferença:

Norma n.º 7 – ensino inclusivo;

Norma n.º 8 – ensino no âmbito das áreas do civismo, da saúde, da ecologia e da interculturalidade;

Norma n.º 13 – manuais escolares e materiais didáticos adicionais.

O Ministério da Educação aprova 3 manuais diferentes para cada disciplina lecionada nas escolas, desde que estas cumpram o currículo e os conteúdos respetivos. Pode ser usado um desses três manuais na sala de aula. Os materiais didáticos adicionais são também avaliados pelo ministério e têm de cumprir o currículo, mas não há nenhuma restrição em termos de número de livros aprovados.

Norma n.º 14 – desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

O DPC dos professores é assegurado por unidades especiais das universidades. Oferecem formações para desenvolver as competências dos professores no ensino da educação cívica, recorrendo a técnicas interativas, estudos de casos etc. O desenvolvimento profissional dos professores é organizado em parte (1) pelas inspeções regionais do ensino, seguindo os currículos nacionais do Ministério da Educação, e (2) pelos responsáveis das escolas, que têm autonomia para organizar formações para os professores, de acordo com as suas necessidades específicas.

Lei do Grau de Ensino, do Mínimo de Ensino Geral e dos Currículos

Esta lei define os objetivos principais do ensino geral nas escolas, sendo um deles "criar condições para a formação de valores relacionados com o sentimento da identidade nacional búlgara, o respeito pelos outros, compaixão e responsabilidade cívica".

A Lei elenca as disciplinas, a sua distribuição pela totalidade do período de escolarização e o número de lições que devem ser dadas a cada turma. De acordo com a Lei, não há nenhuma disciplina separada de educação cívica, direitos humanos ou diversidade. Prevê-se que o conhecimento, valências e competências dos alunos nesta área sejam obtidos de uma forma integrada, através de tópicos específicos em várias disciplinas. Na escola primária, o conteúdo educativo da educação cívica faz parte das disciplinas de estudos da natureza e estudos sociais (Homem e Sociedade). Para os alunos da pré-secundária, o conteúdo educativo relacionado com a alteridade está integrado nas disciplinas de literatura, história e geografia. No ciclo secundário, o tópico faz parte das disciplinas do ciclo de filosóficas (psicologia, filosofia e Mundo e personalidade). Tirando isso, as aulas

(uma lição por semana) dadas pelos professores deverão também contribuir para o tópico, através da organização de discussões e de outras atividades que formem atitudes positivas em relação à diversidade e treinem as competências comunicacionais num contexto social diferente.

Os conteúdos de aprendizagem são delineados pelos requisitos educacionais do estado nos campos cultural e educacional – capítulo "Ciências sociais e educação cívica". Os tópicos delineados dizem respeito aos direitos humanos e ao respeito pelas pessoas de diferentes grupos étnicos e sua cultura, costumes e tradições.

Estratégia Nacional de integração educativa de crianças e alunos de minorias étnicas (2015-2020)

A ideia principal contida na estratégia é que, até 2020, a Bulgária seja um país onde o sistema educativo faz a integração, com êxito, de alunos de minorias étnicas, preservando e desenvolvendo a sua identidade étnica e cultural, ajudando ao seu desenvolvimento enquanto cidadãos produtivos e dando-lhes apoio na sua realização pessoal, profissional e social. Para tal, a educação intercultural foi definida como prioritária. A quantidade de atividades extracurriculares deverá ser aumentada; têm como objetivo a inclusão dos alunos, independentemente das diferenças em termos de etnia ou de outras características. Estão previstas várias medidas relacionadas com o estudo da língua materna.

O DPC é organizado em parte (1) pelas inspeções regionais do ensino, seguindo os currículos nacionais do Ministério da Educação, e (2) pelos responsáveis das escolas, que têm autonomia para organizar formações para os professores, de acordo com as suas necessidades específicas.



2.2. Grécia



A Educação para a Saúde (organismo específico pertencente ao Ministério da Educação, presente em todas as prefeituras – http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/) é a entidade responsável pelo DPC dos professores. Todos os anos, o Ministério da Educação faz convites de manifestação de interesse às escolas, no âmbito de projetos aprovados que possam capacitar e educar mais professores e funcionários. As escolas participantes nos projetos trabalham em conjunto com a Educação para a Saúde (dependendo do projeto, podem trabalhar durante alguns meses ou durante um ano ou dois). Nos seminários, professores e funcionários recebem formação ministrada por peritos da Educação para a Saúde. A seguir, professores e alunos ensinam os alunos, sob a supervisão da Educação para a Saúde. Para além desses projetos em curso e agendados, o Ministério da Educação pode também aprovar projetos oriundos de outras instituições, como, por exemplo, as ONG (por exemplo, OTHERNESS), para aplicação nas escolas.

Professores e funcionários podem receber formação adicional ministrada no âmbito de projetos europeus organizados pelo Erasmus+ (ex-Comenius) e Cedefop.





2.3. Itália

O sistema educativo italiano baseia-se na Liberdade de Ensino (artigo 33 da Constituição Italiana) e na Autonomia das Escolas (artigo 117). De acordo com as diretrizes nacionais dos currículos, cada escola é chamada a elaborar os seus currículos, seguindo as orientações gerais dadas pelo Ministério da Educação sobre:

- Objetivos gerais;
- Objetivos específicos;
- Disciplinas;
- Carga horária de cada disciplina;
- Padrões de qualidade;
- Métodos de avaliação.

Para definir as competências-chave que devem ser desenvolvidas pelos alunos, o sistema educativo italiano recorre à estrutura definida pela União Europeia (2006/962/CE).



2.4. Portugal

O Ministério da Educação e Ciência (MEC) define os currículos e as metas curriculares das disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos vários ciclos de ensino. As editoras produzem e promovem os seus manuais, garantindo a conformidade com os currículos ou as orientações curriculares, e também com as metas curriculares vigentes.

Numa segunda fase, os manuais produzidos são avaliados e certificados por organizações acreditadas pela Direção-Geral da Educação (DGE). Este processo destina-se a garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais e a atestar que são uma ferramenta adequada de apoio ao ensino e à promoção do êxito educacional.

Depois de avaliados e certificados, os editores enviam os manuais para as escolas. Nas escolas, os vários departamentos dos currículos analisam e avaliam os manuais das diferentes editoras, e registam a sua avaliação num portal específico do MEC, sendo depois adotados os manuais, das várias disciplinas, que receberam a melhor classificação.

Os manuais, para além de uma versão impressa, trazem também materiais multimédia, sob a forma de CD ou *pens* com conteúdos digitais, com acesso via Internet, destinados a professores e alunos. Os editores fazem atualmente um grande investimento na oferta de muitos materiais de apoio de qualidade a professores e alunos; existe uma concorrência forte e aguerrida entre os editores.

Em relação à formação dos professores, o Ministério da Educação exige que os professores frequentem ações de formação contínua ou especializada, no âmbito do seu desenvolvimento profissional. Para a progressão no nível profissional, um dos requisitos é atingido quando se frequenta 50 horas de formação durante o período do ciclo (em 4 anos normais). Contudo, devido às medidas económicas impostas pela crise, o governo português congelou as carreiras dos professores durante 8 anos.



3. Educar alunos tolerantes e abertos, que aceitam e valorizam a diversidade

3,1. Pertinência do tema a nível nacional, tendo em conta eventos recentes, especificidades nacionais, a crise dos refugiados etc. – alguns dados e conclusões.



3.1.1. Bulgária

Contexto nacional e documentos na área da educação, em termos de inclusão, tolerância e combate à discriminação do outro

Um das prioridades principais da Estratégia Nacional de Aprendizagem ao Longo da Vida (2014-2020) prende-se diretamente com a questão da correção de desigualdades e da exclusão social. Tem como objetivo a promoção de um ambiente educativo que garanta o acesso igual à aprendizagem ao longo da vida, à inclusão social ativa e à cidadania ativa.

Os pontos essenciais para atingir esse objetivo são os seguintes:

- reduzir o número de alunos que desistem precocemente da escola, pelo aumento da sua motivação e encorajamento e apoio à inclusão social;
- garantir a integração eficiente de crianças e alunos vindos de minorias étnicas, bem como de famílias imigrantes e refugiadas, e melhorar os resultados do percurso escolar;
- melhorar a qualidade de ensino e aumentar o acesso ao ensino a crianças, alunos e adultos com necessidades educativas especiais e doenças crónicas;
- reduzir a taxa de desistência na escola primária de 2,2% (em 2011), para 1,5% (em 2020), e no ensino básico – de 3,1%, em 2011, para 2%, em 2020.

A estratégia nacional de prevenção e redução da taxa de jovens que abandonam precocemente a escola (2013-2020) considera também as ideias e hipóteses de reformas do ensino, enquanto instrumento de promoção da inclusão social e de combate às desigualdades. O objetivo estratégico chave do documento é garantir a igualdade de acesso e apoiar o desenvolvimento e inclusão de crianças e jovens nos sistemas educativos pré-escolar e escolar – pré-requisitos necessários para a inclusão social e igualdade de oportunidades, e para a realização pessoal completa e o envolvimento ativo no desenvolvimento das comunidades locais e nacionais.

A Estratégia Nacional de Integração Educativa de Crianças e Alunos de Minorias Étnicas (2015-2020) é outro documento estratégico sobre o papel do ensino na inclusão de crianças carenciadas e correção de desigualdades. A estratégia contempla a sua integração, com êxito, no sistema educativo búlgaro, o que irá valorizar e desenvolver a identidade étnica e cultural desses alunos, e ajudá-los a tornarem-se cidadãos ativos, atingindo a sua realização pessoal, profissional e social.

Por fim, a nova lei de ensino pré-escolar e escolar, aprovada recentemente no parlamento búlgaro, introduz algumas das alterações mais importantes no sistema educativo, no que diz respeito ao papel deste na inclusão social e tolerância perante a diversidade. Contudo, até 2020, não haverá projetos de leis aprovados, atualizados e não controversos, que ajudem o sistema educativo búlgaro a desempenhar um papel de relevo na integração da alteridade e de todas as suas manifestações – diversidade social, económica, religiosa, étnica, física e de comportamentos.

Como resultado do desenvolvimento histórico do país, a sociedade búlgara é multiétnica. Os grupos étnicos mais representados são: búlgaros, 76,9%; turcos, 8%; ciganos, 4,4%; outros, incluindo russos, armênios e valacos, 0,7%; outros (desconhecidos) 10% (2011). Está também representada uma boa diversidade de grupos religiosos: igreja ortodoxa oriental, 59,4%; islão, 7,8%; outros (incluindo católicos, protestantes, igreja apostólica arménia e judeus) 1,7%; sem grupo 3,7%; não especificado, 27,4% (2011) ([fonte](#)). Pessoas de diferentes origens étnicas e religiosas têm vivido pacificamente em conjunto durante séculos, e o país tem sido identificado como um bom exemplo, comparativamente aos inúmeros maus exemplos de outros países dos Balcãs que têm também populações etnicamente variadas.

A crise dos refugiados e a Bulgária

Ano	Total de requerentes de asilo	de	Total de pessoas a quem foi concedido o estatuto de <i>refugiado</i>	Total de pessoas a quem foi concedido o estatuto de <i>proteção humanitária</i>
2013	7144		183	2279
2014	11081		5162	1838
2015	20391		4708	889
31.01.2016	1966		47	18

Comparado com os milhares que chegaram como resultado da guerra na Síria e dos eventos recentes no Médio Oriente, o número de pessoas que entrou na Bulgária parece bastante pequeno – pouco mais de 20 000, em 2015. Contudo, este número é o triplo dos requerentes de asilo que entraram na Bulgária em 2013, e não nos podemos esquecer de que foi em 2013 que a Bulgária sentiu um aumento acentuado na chegada de refugiados, em número significativamente superior ao dos anos anteriores, sobretudo por causa da crise da Síria, sob o regime de Assad.

O número relativamente baixo de pessoas que chegaram à Bulgária pode ser uma consequência de vários fatores, e não apenas por não estar situada geograficamente numa das principais rotas dos Balcãs – Grécia-Macedónia-Sérvia-Hungria/Croácia-Eslovénia-Áustria. Parte da razão são os passos dados pela Bulgária para aumentar a extensão da cerca na fronteira com a Turquia, destacar militares para dar apoio à Polícia de Fronteiras e destacar funcionários do Ministério do Interior para a fronteira.

Isso é apenas parte da história. Para além de não ter um plano de integração de refugiados funcional, a Bulgária é acusada de recorrer a táticas coercivas para impedir a entrada de migrantes e, alegadamente, a polícias e os militares agredem fisicamente os migrantes que encontram a atravessar o país rumo a ocidente. Essas alegações foram avançadas, entre outras instituições, pela Amnistia Internacional, a Human Rights Watch, o Belgrade Center for Human Rights e um relatório encomendado pela Oxfam. A sociedade búlgara tem sido elogiada por ser muito tolerante, como resultado do desenvolvimento histórico do país. Tem provado a sua abertura e aceitação de outras culturas, e um dos exemplos mais fortes foi o salvamento de judeus búlgaros durante a Segunda Guerra Mundial, que resultou de protestos públicos em massa e de campanhas organizadas por intelectuais famosos e

cidadãos comuns. Contudo, a sociedade búlgara tem vindo a tornar-se mais xenófoba e intolerante recentemente, conforme indicado pelos estudos de opinião pública realizados pela fundação Open Society em 2015:

<http://opendata.bg/opendata.php?q=44&s=4&c=74&i=1140&t=2&sel=27> – atitude perante a ideia de aceitar refugiados em grande proximidade (na vila/cidade; no bairro; ao virar da esquina) – 38%-45% aceitariam, se fossem poucos refugiados; no caso de famílias inteiras, a taxa de aprovação cai para os 24%-31%, chegando aos 8%-10% no caso de maiores quantidades de refugiados (o inquérito foi realizado em maio de 2015). Em consonância com os resultados anteriores, a atitude perante a construção, pelo estado, de abrigos para os refugiados na área de residência dos entrevistados teve uma aceitação de 21%, ao passo que 56% recusou a ideia (<http://opendata.bg/opendata.php?q=44&s=4&c=74&i=1139&t=2&sel=28>). Em relação à iniciativa governamental de continuar a construção do muro ao longo da fronteira búlgaro-turca, para impedir a entrada de refugiados na Bulgária, a taxa de aprovação é de 81%, com apenas 19% contra (<http://opendata.bg/opendata.php?q=44&s=4&c=74&i=1138&t=2&sel=29>).

Resumindo, o tema é relevante para a Bulgária, apesar da prolongada coexistência pacífica entre grupos étnicos e religiosos diferentes. Para já, o país acolheu apenas uma parte ínfima dos milhões de refugiados que têm chegado à Europa, mas a sociedade tem de se preparar para novas entradas. O governo é responsável pela integração dos refugiados; contudo, a opinião pública e a abertura das pessoas aos "outros" são igualmente importantes.



3.1.2. Grécia



A Grécia e a dualidade de uma crise

Mais de um milhão de refugiados chegou à Europa em 2015, o que desencadeou uma crise quando os países se debatiam para enfrentar o afluxo, e gerou divisões na UE, causadas por divergências em relação ao realojamento das pessoas.

A grande maioria dessas pessoas chegou através das fronteiras marítimas da Grécia, tendo muitas delas perdido a vida nesse esforço (mulheres e crianças, na maior parte).

Alguns dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) provam que a Grécia está, de facto, no centro daquela que é, provavelmente, a maior crise de refugiados da história moderna (cf. Figura 1 e Figura 2, abaixo).

A Grécia não estava preparada, nem o resto da Europa, para um fenómeno de migração a esta escala, deixando os refugiados (que tenham sobrevivido às dificuldades) com um mínimo de assistência social e uma provisão de abrigo, alimentos e roupas, na melhor das hipóteses. Uma vez que não estava preparado, o estado conta com a iniciativa privada de organizações não governamentais e indivíduos motivados para colmatar as falhas atrás mencionadas, em termos do alojamento necessário e do abastecimento de alimentos.

Campos improvisados nos dois lados das autoestradas, nas ilhas de entrada ou perto das principais cidades, sem instalações sanitárias, com poucos alimentos e água, fronteiras fechadas no lado da antiga República jugoslava da Macedónia e protestos dos habitantes locais, e temos um quadro fora de controlo. Neste quadro dos acontecimentos atuais, os direitos humanos estão inevitavelmente em grave perigo e a "alteridade" corre o risco de se tornar uma palavra vazia, sem significado no contexto da vida real.

(1) Por outro lado, como bem se sabe, o país tem sido posto à prova por medidas extremas de austeridade desde 2008, as quais reduziram à pobreza um grande grupo de pessoas, deixando as restantes quase incapazes de pagarem os seus impostos. O acesso a alimentos, à saúde, à educação, às artes e a outros bens tem sido limitado ou foi até mesmo eliminado nalguns grupos sociais, criando-se um enorme fosso em termos de direitos humanos. A coesão social é posta à prova nas piores circunstâncias, enquanto extremistas políticos (vindos da direita ou da esquerda) chegam ao poder e exacerbam a polarização social já existente ([cf. documentário disponível](#)).

Resumindo:

- A alteridade não só é importante no caso da Grécia, como a sua introdução e encorajamento são pré-requisitos de um tecido social pacífico e coerente.
- A crise dos refugiados demonstrou muito violentamente que TODOS temos de trabalhar em conjunto, incluindo o "outro", para providenciar um espaço seguro àqueles "outros" que atravessam dificuldades.
- A profunda crise económica e social da Grécia (e que, para sermos mais precisos, continua a aumentar) é um terreno muito fértil para violações dos direitos humanos, e esta questão precisa de ser abordada.

Alguns factos

- A Grécia foi condenada 53 vezes pelo Tribunal Europeu dos Direitos do Homem por violações de direitos humanos, o que custou quase 2 milhões de euros em indemnizações.
- De acordo com o Tribunal e o presidente Spielmann, a Grécia é o 4.º país com mais violações, a seguir à Rússia, Turquia e Roménia.
- Foram introduzidos recentemente, nas ilhas gregas, os centros de registo, para alojamento dos imigrantes. Os centros causaram enormes tensões com os habitantes locais.
- As medidas de austeridade, adotadas como resposta à crise económica, multiplicaram as violações dos direitos humanos no país.

14/2/2016

UNHCR Refugees/Migrants Emergency Response - Mediterranean - 14 February 2016



Refugees/Migrants Emergency Response - Mediterranean

14 February 2016

<http://data.unhcr.org/mediterranean>

Increasing numbers of refugees and migrants take their chances aboard unseaworthy boats and dinghies in a desperate bid to reach Europe. The vast majority of those attempting this dangerous crossing are in need of international protection, fleeing war, violence and persecution in their country of origin. Every year these movements continue to exact a devastating toll on human life.

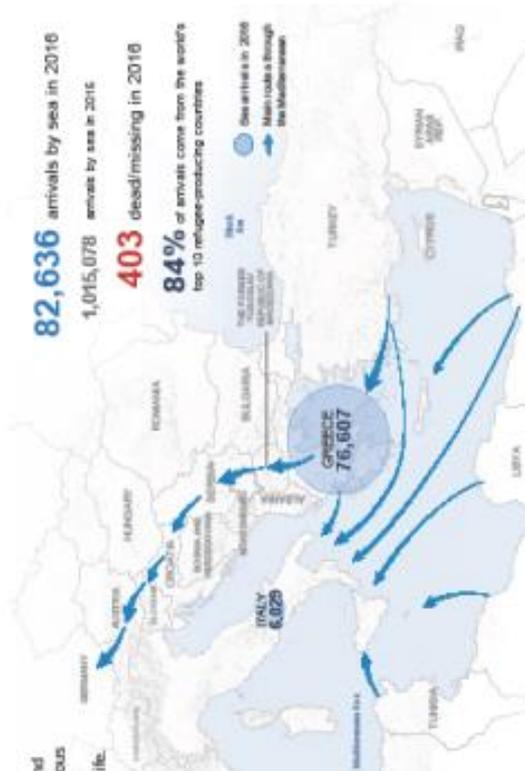
Top-10 nationalities of Mediterranean sea arrivals

Based on arrivals since 1 Jan 2016



82,636 arrivals by sea in 2016
 1,015,078 arrivals by sea in 2015
403 dead/missing in 2016
84% of arrivals come from the world's top 10 refugee-producing countries

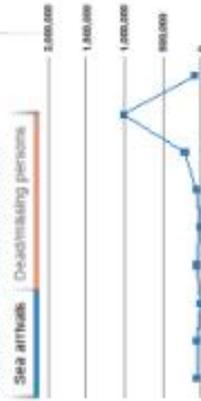
Sea arrivals in 2016
 Main route through the Mediterranean



Comparison of monthly Mediterranean sea arrivals



Evolution - Mediterranean Sea



Demographics based on arrivals since 1 Jan 2016



Source: UNHCR, ISTAT (2014), UNHCR (2015, 2016)
 The bar chart and line chart above and the information used on this map is as early as UNHCR information is available for the United Nations.

<http://data.unhcr.org/mediterranean/regional.php>



Refugees/Migrants Emergency Response - Greece

14 February 2016

<http://data.unhcr.org/mediterranean>

Increasing numbers of refugees and migrants take their chances aboard unseaworthy boats and dinghies in a desperate bid to reach Europe. The vast majority of those attempting this dangerous crossing are in need of international protection, fleeing war, violence and persecution in their country of origin. Every year these movements continue to exact a devastating toll on human life.

Top-10 nationalities of Mediterranean sea arrivals

Top-10 nationalities represent 100% of the sea arrivals based on arrivals since 1 Jan 2016



76,607 arrivals by sea in 2016

856,723 arrivals by sea in 2015

90% of arrivals come from the world's top 10 refugee-producing countries

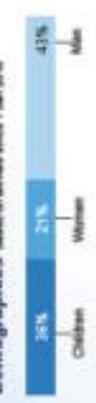
See arrivals in 2016
Main route through the Mediterranean



Comparison of monthly Mediterranean sea arrivals



Demographics based on arrivals since 1 Jan 2016



Source: UNHCR country emergency (EMER) | The figures are estimates and they might differ from the map as not every arrival is recorded or captured by the information.





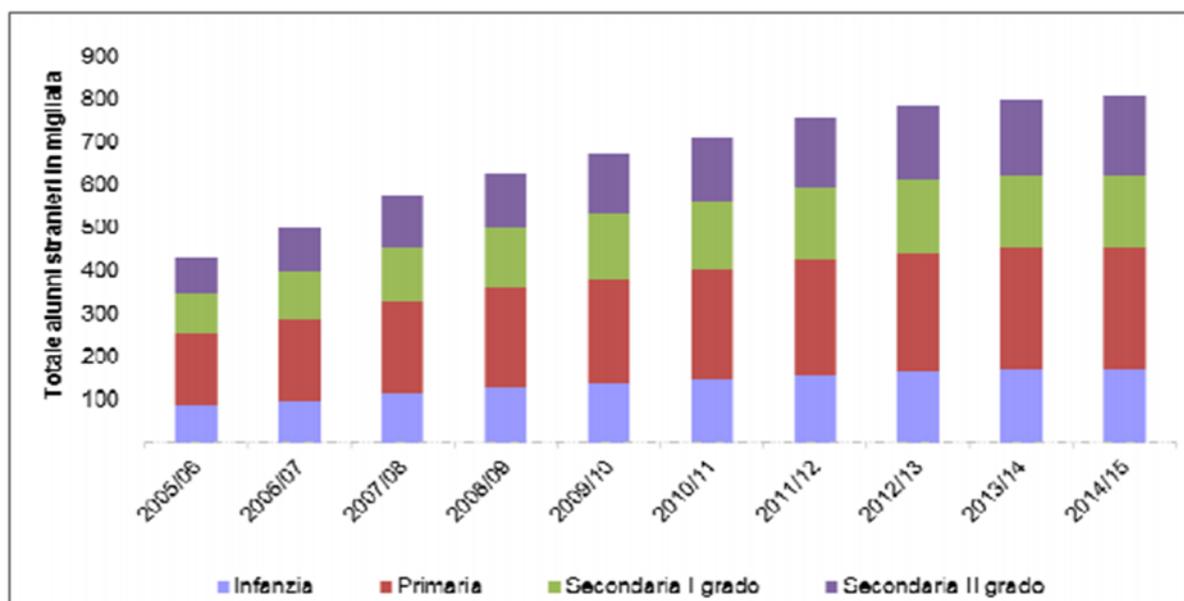
3.1.3. Itália

As escolas italianas estão cada vez mais multiculturais: nos últimos anos, incluindo o ano letivo de 2013/2014, o serviço de estatística do Ministério da Educação italiano (MIUR) registou um aumento do número de alunos de nacionalidade não italiana, mais 2,1% do que em 2012/2013.

Especialmente no ano que terminou em junho de 2015, havia 805 800 filhos de migrantes em todas as nossas escolas de todos os ciclos, a maioria no jardim de infância e na escola primária (cerca de 10% em cada).

A variedade e a ordem dos países estrangeiros com os maiores números de alunos no sistema educativo italiano permanecem quase constantes ao longo do tempo: Roménia, Albânia, Marrocos, China, Filipinas, Moldávia, Índia, Ucrânia e Perú confirmam as suas posições. A região italiana com mais alunos estrangeiros é a Lombardia. A maior incidência, por presença, de alunos não italianos é detetada na Emilia Romagna, onde os alunos sem nacionalidade italiana são 15,3% do total. Os alunos de nacionalidade não italiana na Sicília são 24 387: 4287 no pré-escolar, 8413 nas escolas primárias, 5885 no primeiro grau do secundário, e 5802 no segundo grau do secundário. Palermo, em especial, tem um total de 3988 alunos de nacionalidade estrangeira, a maioria dos quais frequenta a escola primária. [“Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2014/2015”. Relatório apresentado em outubro de 2015, disponível em:

http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf]



Total de alunos estrangeiros (milhares) nas escolas italianas, por ciclo (Pré-escolar – Primária – Básico – Secundário)

Foram realizados muitos estudos sobre este tema, onde se investigavam as necessidades de

alunos e professores neste ambiente educativo cada vez mais multicultural.

Esses estudos mostram que, hoje em dia, o desafio fundamental relacionado com a diversidade cultural nas escolas é a necessidade de conciliar dois fatores igualmente importantes: por um lado, o direito à igualdade nas oportunidades de educação, por outro, o direito a ser diferente e a ter um desenvolvimento pessoal individualizado.

De facto, a educação é também um problema de transmissão de valores, pelo que, hoje, as políticas de educação deverão ter como objetivo a promoção da educação com e para a diversidade, para que seja garantido um direito à educação que reconheça a diversidade e as necessidades de quem aprende.

Nas sociedades multiculturais, cuja complexidade é crescente, a educação deverá ajudar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitem viver com as nossas diferenças culturais, e não apesar delas. As escolas deverão esforçar-se para adaptar os processos de ensino e aprendizagem, os conteúdos, a formação e a gestão de professores à situação dos alunos.

Os currículos deverão ser desenvolvidos com uma base multicultural e multilíngue, de acordo com a diversidade de vozes e pontos de vista, e inspirados pelas histórias e culturas de todos os grupos da sociedade. Esta abordagem, sensível à diversidade dos alunos, deverá também prever medidas especiais para chegar aos grupos vulneráveis e marginalizados de alunos.

Os alunos filhos de migrantes enfrentam com frequência problemas que têm repercussões graves na sua educação: risco de perda de conhecimentos adquiridos, especialmente , mas não só, os relacionados com a sua língua materna; a dificuldade de dominar a língua de ensino, condição essencial para o êxito escolar; o nível de educação e tomada de decisões das mulheres, muitas vezes filhas de sistemas culturais que têm poucas expectativas em relação a elas; a situação socioeconómica precária da comunidade migrante pode afetar a facilidade de aprendizagem; a forte tendência de segregação presente em alguns contextos escolares, com o impacto negativo no êxito escolar daí decorrente.

Tudo isto pode levar a uma situação de atraso e desistência, e o baixo nível de educação pode aumentar a exclusão social.

Uma vez por ano, o MIUR elabora dados e estatísticas sobre a presença de alunos estrangeiros no sistema educativo italiano; contudo, em 2014, o *Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale* (Observatório nacional para a integração de alunos estrangeiros e educação intercultural) foi instituído com o objetivo de identificar soluções para uma adaptação efetiva de políticas de integração escolar, de acordo com as necessidades reais de uma sociedade cada vez mais multicultural e em mudança constante. Por fim, um departamento específico do Ministério da Educação é responsável pela integração e participação de alunos, imigrantes e de pessoas com incapacidade, a *Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione*. Estes departamentos oficiais elaboram estudos e executam projetos dedicados ao tema da "Alteridade", produzindo diretrizes para o sistema educativo italiano, que deverão ser seguidas.

A presença de alunos estrangeiros é um facto que se tornou estrutural no nosso sistema

educativo. Para lidar com isso nos anos recentes, foram elaborados três importantes documentos sobre o tema da “Alteridade” nas escolas italianas:

– *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* (A via italiana para a escola intercultural e a integração de alunos estrangeiros) – outubro, 2007;

– *Linee Guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* (Diretrizes de acolhimento e integração de alunos estrangeiros) – fevereiro, 2014; trata-se de uma ferramenta de trabalho para diretores, professores e pais, para lidarem com as várias etapas de acolhimento e integração de alunos estrangeiros, com a consciência de que podem representar uma oportunidade para repensar e renovar a didática para benefício de todos;

– *Indicazioni nazionali per il curricolo* (Orientações nacionais para o currículo) – setembro, 2012.

O documento *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri* define que o sistema educativo italiano deverá assentar em quatro princípios gerais:

- **Universalismo:**

O pressuposto de critérios universais de reconhecimento dos direitos dos menores foi introduzido nos anos 90, a partir de dois elementos de forte valor:

– a aplicação, à legislação italiana, das regras definidas pela Convenção sobre os Direitos da Criança, das Nações Unidas, ratificada pela Itália em 1990;

– a tradição escolar italiana de respeito pelas várias formas de diversidade, que remonta aos anos 70.

Isto significa reconhecer que:

a) a educação é um direito de todas as crianças – mesmo sem nacionalidade italiana, são consideradas como detentoras de direitos, não só pela sua minoria, mas também porque são indivíduos, independentemente da posição dos pais e da presença dos pais no nosso país, tal como está escrito no 34.º artigo da Constituição Italiana;

b) a educação escolar é também um dever que os adultos devem respeitar e proteger, sobretudo no que diz respeito à escolaridade obrigatória. De acordo com o sistema educativo italiano, a escolaridade mínima obrigatória é de 10 anos, e tem como objetivo a obtenção de um diploma de ensino secundário ou uma qualificação após três anos no ensino profissional, antes dos 18 anos de idade. Isto significa que a escolaridade é obrigatória dos 6 aos 16 anos de idade;

c) todas as crianças devem poder contar com igualdade de oportunidades em termos de acesso, êxito e orientação escolares.

- **Ensino comum:**

O sistema educativo italiano está orientado para a inclusão dos alunos de origem não italiana no ensino comum, nas turmas normais, evitando a construção de locais de ensino separados. A pedagogia contemporânea, mesmo que em diferentes medidas, está direcionada para o melhoramento da pessoa e para a construção de percursos educativos baseados na singularidade biográfica e relacional do aluno. Esta característica define o enquadramento da escola italiana. É um princípio válido para todos os alunos,

particularmente significativo no caso das crianças oriundas da imigração, uma vez que presta mais atenção à diversidade e reduz o risco de homogeneização e assimilação. Ao mesmo tempo, a atenção dada ao carácter relacional de cada pessoa pode evitar os excessos da abordagem individualista, e ajuda a escola a reconhecer o contexto de vida do aluno e as biografias e os contextos das famílias.

- Centralidade da pessoa, em relação ao outro:

O sistema educativo italiano opta pela perspectiva intercultural e pela promoção do diálogo e confronto de culturas para todos os alunos e em todos os ciclos de ensino, currículos, disciplinas, relacionamentos e vida da turma. Escolher uma perspectiva intercultural não significa apenas adotar estratégias de integração de alunos imigrantes ou medidas compensatórias especiais. Significa sobretudo assumir a diversidade como paradigma da identidade da escola e o pluralismo como uma oportunidade de abertura de todo o sistema a todas as diferenças (de origem, género, história, social e educativas).

Em termos gerais, o quadro legislativo, construído com base na autonomia dos estabelecimentos de ensino (instituída pela DPR n.275/99) permite que todos os aspetos ligados à integração dos alunos estrangeiros e, no geral, à Alteridade, sejam abordados através de soluções flexíveis, adaptadas ao contexto particular em que cada escola trabalha. De facto, desde o ano 2000 que os estabelecimentos de ensino italianos, apesar de fazerem parte do sistema educativo nacional, gozam de autonomia administrativa, didática e organizacional. No entanto, todas as escolas trabalham segundo algumas regras gerais que emanam do ministério da educação. A partir dessas regras, desenvolvem o seu POF (plano de oferta de formação), o qual representa o planeamento da ação educativa da escola.

Ao mesmo tempo, a autonomia da escola e as políticas de diversidade e investimento local na área da educação dos últimos anos revelaram o risco de um tipo de “localização dos direitos”. Nalgumas escolas e áreas do país, a questão tem sido abordada de forma clara e responsável, tendo sido acionados recursos e dispositivos que a têm como alvo; noutros casos, contudo, as necessidades dos alunos estrangeiros nas escolas e, em termos gerais, o tópico da educação intercultural, não foram sequer abordados ou, então, são tratados caso a caso, com respostas que são, muitas vezes, de fraca qualidade.

Devido à relevância do fator migração nas escolas italianas e em geral, e tendo em conta os princípios discutidos atrás, o ministério da educação dá algumas diretrizes e linhas de ação relativas ao tópico do respeito pela Alteridade, através do documento *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (Diretrizes de acolhimento e integração de alunos estrangeiros). O documento identifica 3 grandes áreas que deverão ser trabalhadas pelo sistema educativo italiano:

- ☐ Ação pela integração:

Estas ações dirigem-se diretamente aos alunos sem nacionalidade italiana e suas famílias, e têm como objetivo conceder-lhes o direito e os recursos para estudarem com igualdade de acesso ao ensino.

Para realizar isso, o documento *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni*

stranieri (Diretrizes de acolhimento e integração de alunos estrangeiros) regula a entrada desses alunos no sistema educativo da seguinte forma:

- o aluno entra para uma turma correspondente à sua idade;
- os alunos podem matricular-se em qualquer altura, durante o ano letivo;
- o colégio de professores pode decidir a distribuição dos alunos por turmas diferentes, para equilibrar a proporção de alunos estrangeiros e alunos italianos;
- o número de alunos estrangeiros não pode ser superior a 30% do total de cada turma;
- os alunos estrangeiros devem apresentar todos os documentos exigidos (registos de saúde e escolares);
- as escolas devem organizar disciplinas adicionais de Italiano L2 (Italiano como segunda língua) para esses alunos;

Na fase de acolhimento, devem ser consideradas diferentes questões, como as necessidades linguísticas e de formação desses alunos. Tendo como base esta última, a escola pode adotar um plano de trabalho pessoal, também no horário extracurricular, para dar apoio a uma entrada bem-sucedida no sistema educativo, com uma referência especial à necessidade de aprendizagem da língua italiana, fator essencial para a integração e o êxito na escola.

☐ Ação para a interação;

As atividades de integração não são suficientes para garantir o desenvolvimento de um sistema educativo realmente intercultural: veem apenas os alunos com necessidades diferentes como um problema a resolver. É importante envolver todos os alunos, e todo o sistema, nas ações de educação, para uma abordagem frutuosa da interação entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

O sistema educativo italiano reconhece a importância da educação para a Alteridade, reconhecendo as diferenças sem pretender assimilá-las nem criar separações, lutando ao mesmo tempo contra preconceitos e discriminações. Neste sentido, o ministério incentiva o desenvolvimento de estratégias de combate ao racismo, anti-semitismo, islamofobia e anticiganismo, no âmbito de um quadro global de encontro de pessoas de diferentes culturas.

☐ Atores e recursos:

Para atingir o que foi enunciado, é fundamental uma visão renovada da formação de professores, para que seja mais "sensível à alteridade". Neste sentido, a educação intercultural configura-se como uma perspetiva de inovação do ensino e do papel do professor.

O contexto da diversidade cultural requer que o professor enfrente as necessidades particulares dos tempos modernos. Isto significa formar os professores para que se habituem a ler a totalidade do ambiente escolar sob o signo da alteridade, dando-lhes as ferramentas metodológicas que permitam trazer a perspetiva intercultural para todas as disciplinas (história e geografia, literatura, artes, ciência etc.). Para tal, o ministério dá ênfase à importância da promoção da presença da formação da educação intercultural nas

universidade, particularmente nos cursos de Educação Primária e nas escolas especializadas de professores.

Concretamente, em 2013, com o DL 104/13, o governo italiano aprovou o decreto-lei *Medidas urgentes na educação, universidades e investigação*, através do qual (artigo 16, secção c.) foram atribuídos fundos adicionais a ações de formação obrigatória destinadas aos funcionários das escolas, com o objetivo de reforçar as valências e competências destes nas zonas de elevado risco socioeducativo e de grande concentração de imigrantes.



3.1.4. Portugal



Portugal não sente o drama dos refugiados da Síria, que causou uma grave crise internacional. O número de refugiados que entraram em Portugal é muito diminuto, e o impacto na sociedade portuguesa é atualmente muito ténue. No que respeita aos estrangeiros no nosso país e, por conseguinte, nas nossas escolas, podemos dizer que o número diminuiu, devido, em grande parte, à crise financeira que o país tem vindo a atravessar nos últimos 6 anos. De facto, muitos dos estrangeiros que procuraram melhores oportunidades em Portugal (sobretudo brasileiros, ucranianos e romenos) acabam por ir para outros destinos, devido à falta de oportunidades e ao elevado desemprego.

Os alunos estrangeiros são geralmente bem-vindos nas escolas portuguesas, e não estão sujeitos a nenhum tipo de discriminação social, cultural ou religiosa.



3.2. Análise de artigos existentes sobre a aceitação e valorização da Alteridade.

3.2.1. Bulgária



Em 2010, foi realizado um estudo empírico sobre o nível de tolerância e comunicação e competências de resolução de problemas, enquanto ferramentas de prevenção de violência na escola, entre os alunos de 12 a 14 anos de idade. Foi levado a cabo em quatro circunscrições administrativas do nordeste da Bulgária, ao abrigo do projeto *A minha escola – workshop de tolerância*, da Educational Cooperation Foundation. Eis algumas das conclusões principais do projeto:

- não há uma relação linear entre intolerância e agressão, ou seja, a manifestação de intolerância nem sempre acompanha o comportamento agressivo, tal como a intolerância nem sempre gera agressão;
- as manifestações predominantes de intolerância entre os alunos dos 12 aos 14 anos de idade, nas quatro circunscrições, eram dirigidas contra a etnia, sobretudo em relação a elementos da minoria cigana e a crianças com incapacidade mental ligeira, bem como intolerância com base na situação económica;
- há provas de intolerância crescente, entre os alunos, em relação a homossexuais;
- as crianças com incapacidade física e mental são frequentemente ridicularizadas, vítimas de *bullying*, negligenciadas etc.

Em 2013, o Centro para a Integração Educativa de Crianças e Mulheres de Minorias Étnicas encomendou um estudo similar, no âmbito do Projeto Ensinar a Tolerância. Eis alguns dos seus objetivos principais:

- ✓ Avaliar o nível de tolerância nas escolas públicas objeto de estudo;
- ✓ Atentar nas manifestações e formas de intolerância e suas causas.

O estudo mostra que o nível de tolerância nas escolas pública está acima da média, segundo os dois grupos-alvo – especialistas em pedagogia e alunos. Insultos e faltas de respeito são as duas formas de intolerância mais comuns, de acordo com os dois grupos-alvo.



3.2.2. Grécia



Investigação existente

Vários artigos e documentos sobre a alteridade e os seus efeitos, na maioria dizendo respeito a minorias muçulmanas/ciganas e aspetos educativos, p. ex., como é que dada minoria irá afetar o nível de qualidade do processo educativo.

Não existe muita investigação nesta área, uma vez que apenas o tema das minorias étnicas muçulmana e cigana foi bem estudado, e apenas no âmbito educativo.



3.2.3. Itália



Em 2010, o Centro Studi Minori e Media (Centro de Estudos sobre Menores e *Media*) realizou um estudo com 1214 alunos de 19 escolas secundárias, em 9 regiões de Itália, sobre a perceção que os jovens dos 14 aos 20 anos de idade têm da discriminação na sociedade de hoje, e de que forma essa questão é abordada pelos *media* (esta é a principal diferença em relação à nossa investigação no projeto OTHERNESS).

As perguntas que essa investigação tem tentado responder são:

O que pensam os jovens da diversidade? Até que ponto acreditam que a discriminação está disseminada em Itália, em termos de estatuto social, invalidez, etnia, sexo, opiniões políticas, orientação sexual e religião? Consideram que a sua atitude é mais ou menos discriminatória do que a dos seus pais? Em que se baseiam para formarem a sua opinião sobre as questões da diversidade? Como é que essas questões são tratadas pelos *media*? Qual é a opinião dos jovens sobre a presença de estrangeiros na Itália?

Segundo os inquiridos, a discriminação está muito ou bastante disseminada na sociedade de hoje, em termos de orientação sexual e etnia (88%), estatuto social (78%) e incapacidade (67%). Cerca de 60% acreditam que há muita ou bastante discriminação disseminada baseada nas crenças religiosas e nas opiniões políticas. Apenas 37% acreditam que há muita ou bastante discriminação disseminada baseada no sexo.

Além disso, os jovens acreditam que discriminam menos de que os pais, e cerca de um terço nunca falam sobre a diversidade com a família. Quarenta e dois por cento dos rapazes

e raparigas entrevistados têm sentimentos discriminatórios em relação a pessoas diferentes deles. Quase 90% dos entrevistados têm amigos que apresentam atitudes discriminatórias em relação a imigrantes e sem-abrigo. Trinta e três por cento têm amigos que não escondem sentimentos discriminatórios em relação à alteridade e tentam não lidar com homossexuais. Cerca de metade dos inquiridos, no entanto, tem amigos que não fazem distinções com base na incapacidade e religião.

Na sua opinião, na sociedade atual, qual é o grau de disseminação da discriminação com base...?

- No estatuto social; na incapacidade; na etnia; no sexo; nas opiniões políticas; na orientação sexual; na religião.
- Não está disseminada – Está um pouco disseminada – Está disseminada – Está bastante disseminada

Qual é a sua opinião?

- Não discrimino as pessoas que não são como eu, tento ser um bom exemplo;
- Não faço distinções;
- Presto atenção para não mostrar sentimentos discriminatórios;
- Não consigo esconder atitudes discriminatórias;
- Reconheço a inevitável existência da diversidade;
- Tento não me dar com pessoas que não são como eu.

Um ponto importante revelado por este e por outros estudos, é que um dos aspetos mais importantes na educação para a Alteridade para jovens na Itália hoje (para além da questão do multiculturalismo nas escolas e da migração) é a questão do género. De facto, as duas questões estão intimamente relacionadas.

As alterações ocorridas nos últimos anos, como a globalização e as migrações de novos grupos populacionais com diferentes origens culturais e religiosas, tornam especialmente urgente a reflexão sobre o tema da educação, mesmo nas delicadas áreas da sexualidade e do género.

A educação sexual é obrigatória em todos os países da União Europeia – conforme declarado no relatório *Políticas for Sexuality Education in the European Union* (Políticas de educação sexual na união europeia), de 2013, da Direção-Geral das Políticas Internas da União do Parlamento Europeu – com exceção de Itália, Bulgária, Chipre, Lituânia, Polónia, Roménia e Reino Unido. Na Itália, não há legislação específica sobre o tema, apesar de a procura estar a aumentar a vários níveis e da apresentação, ao longo de décadas, de projetos-lei de introdução e regulamentação desta matéria nas escolas.

Atualmente, a matéria é deixada à iniciativa individual de professores, com a colaboração de associações e centros de aconselhamento, e de instituições que organizam encontros e cursos nas escolas.

Em 2010, a OMS publicou o relatório *Normas para a educação sexual na Europa*, que convida à introdução da disciplina nos currículos escolares a partir da escola primária, mas isto ainda não foi implantado na Itália.

Entre os elementos que travam o desenvolvimento da matéria, contam-se, sem dúvida, a forte herança conservadora e religiosa da Itália, mas também a falta de fundos para a organização dos cursos.

As questões levantadas pela introdução da educação sexual nos currículos dizem respeito sobretudo a como ensinar, o que ensinar e em que idade – de acordo com os estádios desenvolvimentais de crianças e jovens – e o enquadramento a dar a este ensino, porque o conteúdo da educação sexual não pode estar limitado a simples informações fisiológicas. Inclui também uma referência a uma conceção antropológica do homem e da vida, que pode ser diferente de uma cultura e religião para outra e, por último, à necessidade de encontrar profissionais qualificados para levar a cabo a tarefa de formador nesta área tão sensível.



3.2.4. Portugal



Encontrámos no nosso país algumas publicações sobre o tema da alteridade, incluindo estudos (teses académicas), que defendem uma abordagem geral ao tema logo numa fase inicial do percurso educacional da criança (pré-escolar), contribuindo assim para uma melhor construção do carácter.

Alguns títulos:

Identidade e Alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar

Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Ana Filipa Mendes Ferreira, Escola Superior de Educação de Portalegre – Instituto Politécnico de Portalegre, março de 2013.

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4199/1/Ana%20Ferreira.pdf>

EDUCAÇÃO INTER/MULTICULTURAL NO JARDIM DE INFÂNCIA Os livros infantis e as suas imagens da alteridade

Revista Educação, Sociedade & Culturas, João Filipe Marques e Mónica Gameira Borges, 2011.

http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Joao&Monica.pdf

ALTERIDADE E LIDERANÇA – UM OLHAR, UM PERCURSO

Aldora Emília Machado Pimentel Martins de Carvalho, Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar, Faculdade de Educação e Psicologia – UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, dezembro de 2012.

http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11904/1/RRTF_Aldora.pdf



4. **A alteridade nos currículos nacionais – de que forma os currículos, diretrizes, regulamentos do governo e manuais escolares estão envolvidos na adoção, por parte dos alunos, da abertura à Alteridade.**

4.1. Bulgária



Análise do conteúdo dos manuais de literatura e de história dos 5.º, 6.º e 7.º anos (12, 13 e 14 anos de idade) e de exemplos que moldam a atitude em relação à alteridade

O estudo da forma como o tema da *alteridade* se reflete nos currículos e manuais lida com os principais aspetos e dimensões da *alteridade*, e está alinhado com o objetivo do projeto: ajudar os alunos a desenvolver a sensibilidade à diversidade, ao respeito pelos direitos humanos, a reconhecer e respeitar cada pessoa como um indivíduo único e a fomentar a cidadania e a participação ativas na vida das comunidades.

As conclusões deste relatório baseiam-se nos manuais aprovados para os 5.º, 6.º e 7.º anos (12, 13 e 14 anos de idade) de diferentes editores: Bulvest 2000, Anubis, Prosveta e Azbuki-Prosveta.

O relatório contém uma descrição dos currículos e dos manuais de literatura e história, bem como uma análise das vantagens e desvantagens de cada caso, apresentando bons e maus exemplos de atitudes perante a alteridade. É dada preferência a uma abordagem mista, porque transmite informação factual sobre cada uma das disciplinas e ajuda a pôr em prática as recomendações.

4.1.1. Objetivos e tarefas

Os objetivos do estudo em termos dos manuais e seus conteúdos, no que diz respeito ao tema da alteridade e da diversidade humana, aceitando as diferenças das outras pessoas e sendo tolerante, são os seguintes:

- Apurar a existência ou ausência dos diferentes aspetos do tema da alteridade, bem como de ideias e atitudes diretas (manifestas/óbvias) ou indiretas (implícitas/ocultas/sugeridas), e estereótipos e preconceitos que podem levar à discriminação;
- Analisar até que ponto o conteúdo dos manuais ajuda a desenvolver a tolerância às diferenças e à alteridade e, ao mesmo tempo, criar intolerância à discriminação de grupos (de outras pessoas/de pessoas diferentes/de estrangeiros) entre crianças e alunos;
- Criar um conjunto de recomendações para melhorar o conteúdo dos manuais, de acordo com as políticas de prevenção e proteção contra a discriminação com base na diferença, e promover a cidadania ativa.

Tendo em conta os objetivos acima descritos, a análise é feita de duas formas:

a. Análise temática do conteúdo do manual – estuda-se a *existência/ausência e visibilidade* dos seguintes aspetos da alteridade:

- Diferenças religiosas
- Diferenças interculturais
- Diferenças sociais causadas pela pobreza
- Diferenças baseadas na incapacidade (pessoas com necessidades especiais)
- Diferenças comportamentais – desvios, agressão (tais como manifestações de

atitudes nacionalistas ou outras)

➤ Atitudes em relação aos direitos humanos

A análise mostra *se e até que ponto* o currículo e o manual contêm os aspetos da alteridade acima mencionados, quer explícita quer implicitamente (incluindo as *omissões* desses aspetos).

b. Análise discursiva do conteúdo do manual – oferece uma análise da atitude em relação à alteridade, do ponto de vista do projeto (incluindo perceção, ideia, opinião, compreensão, atitude, intenção, sugestão).

As observações e conclusões principais dos casos que têm o potencial de moldar a visão do mundo de crianças e alunos, e a forma como o percebem, são analisadas de acordo com a direção e natureza da influência, e são classificados de acordo com as seguintes categorias:

- Maus exemplos – instilar atitudes negativas, incluindo estereótipos e preconceitos explícitos que causam e/ou legitimam a discriminação baseada nas diferenças;
- Maus exemplos – denotar atitudes negativas, incluindo estereótipos e preconceitos explícitos, desrespeitando/ignorando pessoas que são diferentes;
- Bons exemplos (quer explícitos, quer implícitos) de promoção da tolerância e aceitação da diversidade;
- Exemplos de natureza ambígua que, na maioria das vezes, passam mensagens implícitas e pouco claras e que podem levar potencialmente à intolerância em relação à alteridade;
- Oportunidades perdidas (as chamadas omissões) de sensibilizar para a alteridade e promover a tolerância junto de crianças/alunos.

Dado que cada cultura, religião, comportamento etc., pode ser definido como "diferente ou outro" em função do ponto de vista, o ponto de partida da análise é determinado pela opinião da maioria na Bulgária e pela "norma" aceite (o chamado "ponto de partida"), tal como se segue:

- Diferenças religiosas – ponto de partida: cristianismo ortodoxo;
- Diferenças interculturais – ponto de partida: cultura da etnia búlgara (incluindo língua materna, história, estilo de vida, artes, literatura, folclore, tradições, costumes, identidade nacional búlgara);
- Diferenças sociais (desigualdades sociais) – ponto de partida: prosperidade;
- Diferenças baseadas na incapacidade (pessoas com necessidades especiais) – ponto de partida: pessoas saudáveis, sem necessidades especiais;
- Diferenças comportamentais – ponto de partida: comportamento baseado nas normas características da idade e cultura concretas;
- Atitudes em relação aos direitos humanos – ponto de partida: socialmente aceites e características do período histórico e cultura em causa.

2. Resultados e conclusões da análise dos currículos e manuais de cada disciplina

Esta parte contém resultados, dados concretos e citações sobre o tema da alteridade retirados dos currículos e dos manuais de literatura e história. O tema dos manuais requer que a alteridade esteja refletida no conteúdo dos manuais, quer informando e apoiando

valores, quer a nível de desenvolvimento de uma atitude positiva perante as diferenças.

A. Literatura

A.1. Análise do currículo de literatura

Currículo do 5.º ano (12 anos) – o aspeto intercultural da alteridade está presente no currículo, na secção "Aquisição de competências socioculturais". Os alunos devem "A) apreender os conceitos de criação do universo e de origem da vida pertencentes a várias comunidades humanas", representados em mitos, lendas, contos e canções tradicionais. B) Os alunos devem compreender e discutir os valores convencionais da organização étnica das comunidades humanas; e espera-se que "1. fiquem conscientes de valores como a continuidades das tradições; o respeito pelos antepassados comuns. 2. mostrem tolerância perante as tradições orais e culturais de diferentes origens étnicas". Os alunos devem familiarizar-se com "1. os principais dias festivos tradicionais búlgaros e, de forma mais geral, com os dias festivos de outros grupos étnicos residentes nas Bulgária". 2. as diferenças de origem étnica, religião e idioma das pessoas... ". Os alunos têm de compreender os valores morais partilhados do bem e do mal, do belo e do feio, do justo e do injusto e tornarem-se conscientes da universalidade destes conceitos. O tema da alteridade está presente em muitas das obras e textos que integram o currículo, como, por exemplo, 1. Mitos de criação e lendas: da Grécia antiga, bíblicos, escandinavos, búlgaros e arménios. Os alunos devem ficar com uma ideia da visão tradicional do mundo através dos contos e canções do folclore búlgaro, de contos judaicos e ciganos e através de vários aspetos dos dias festivos tradicionais de búlgaros, judeus, turcos e ciganos.

Currículo do 6.º ano (13 anos) – a alteridade está presente no currículo, sob muitos dos seus aspetos, na secção "Aquisição de competências socioculturais". Os alunos devem "1. ficar com uma ideia dos valores morais partilhados e ficarem conscientes da sua natureza eterna. 2. compreender a estratificação social e as características dos grupos sociais particulares... 3. compreender o papel da cooperação entre culturas para atingir a unidade". Com base na sua compreensão e consciencialização, os alunos devem ser capazes de observar, discutir e argumentar a favor ou contra os temas da estratificação social, unidade na diversidade, cooperação intercultural e tolerância. No que respeita às competências na área da literatura, os alunos devem: "2.1. encontrar e compreender as mensagens humanistas nas obras literárias; 2.2. desenvolver a capacidade de comentar a ética e a estética da natureza humana". 2.3. desenvolver a capacidade de demonstrar empatia simultaneamente pelo mundo natural e pelos seres humanos. 2.4. fazer corresponder os conhecimentos adquiridos sobre as comunidades humanas às questões e valores de escolha individual e valores universais".

Currículo do 7.º ano (14 anos) – a alteridade é vista através "das ideias e originalidade artística" de obras literárias típicas do renascimento búlgaro (revivalismo nacional) e da literatura pós-libertação. Os alunos devem "1. compreender as manifestações de valores pessoais, nacionais e universais através das obras literárias. 2. compreender o diálogo entre diferentes modelos culturais. 3. compreender várias manifestações da relação "pessoal" e "estrangeiro"; os búlgaros e os outros.

2.1.2. Análise temática e discursiva dos conteúdos dos manuais de literatura

5.º ano (12 anos)

Os manuais do 5.º ano contêm os mitos de criação e lendas de várias culturas antigas; folclore (canções, contos, lendas, provérbios, adivinhas); calendários tradicionais, incluindo dias festivos, costumes e rituais; folclore de outros países e contos de autores estrangeiros conhecidos, para além de informações adicionais, perguntas e ideias para trabalho independente e na sala de aula com os textos.

Literatura para o 5.º ano. Autores: Petrova, Bozhinov

Secção: O homem e o mundo

Tema: Mitos de criação e lendas

Bons exemplos:

– Afirma-se que "diferentes povos criam mitos diferentes, mas o que tinham em comum era a aspiração humana de descrever e explicar a origem e a essência do universo e do lugar do homem nele". Por outras palavras, é dada ênfase, desde o início, às diferenças interculturais nos mitos de criação e lendas, mas também ao que há de comum entre eles, o que é um bom exemplo de como encontrar unidade na diversidade.

Outros bons exemplos:

– "As semelhanças e as diferenças dos conceitos mitológicos do mundo devem-se às semelhanças e às diferenças de ambiente e de estilo de vida, bem como às semelhanças e às diferenças nas observações e experiências dos povos". Mais uma vez, é apontada a universalidade das ideias e conceitos de diferentes culturas antigas; – "Os deuses têm relações familiares, poder supremo e seguem certas regras, tal como as pessoas. O incumprimento das regras e a desobediência podem causar instabilidade". Este exemplo sublinha a importância de cumprir as regras, para regular as relações entre pessoas e entre deuses, ou seja, todos devem seguir as regras.

Omissões (incluindo omissões nos currículos):

– não há pequenas histórias mitológicas de outras culturas (incluindo de culturas que fazem parte do mapa étnico atual da Bulgária). É um exercício da secção "para pesquisar".

Tema: conceitos tradicionais ("folclóricos") do mundo

Bons exemplos:

– são incluídos um conto tradicional judaico e uma lenda tradicional cigana;

– uma mensagem explícita sobre a desigualdade social e de encorajamento de uma atitude positiva em relação aos ciganos e à sua cultura: "Esta é a história de um povo alegre destinado a errar pelo mundo. Apesar disso, os ciganos que vivem na Rússia, em Espanha, na Hungria ou noutro sítio qualquer, são os criadores de algumas das músicas mais populares e favoritas";

– As perguntas e os exercícios a seguir à lenda cigana são bastantes extensos, pelo que levam os alunos a refletir e a compreender a vida nómada e a condição dos ciganos e seus valores, bem como as atitudes das outras pessoas em relação a estes.

Omissões:

– A introdução geral dos contos tradicionais descreve apenas as características específicas dos contos búlgaros, sem mencionar as características dos contos de outros grupos étnicos;

– Há apenas uma breve menção das canções ciganas, não sendo apresentados exemplos;

– Quer o currículo, quer os manuais não apresentam exemplos do folclore de outros grupos étnicos que fazem parte atualmente do mapa étnico da Bulgária (por exemplo, arménios, turcos, macedónios).

Secção: Dias festivos tradicionais

Bons exemplos:

– exemplos de "celebrações da Páscoa de todo o mundo": tradições da Rússia, Polónia, República Checa, Hungria, Eslováquia, Grécia, Reino Unido, Itália e Filipinas. A secção "para pesquisar" tem como exercício pesquisar um herói favorito (o coelhinho da Páscoa) nos outros países da Europa. Por outras palavras, a questão das diferenças interculturais é abordada de modo neutro e informativo;

– são ilustradas as diferenças/semelhanças entre o cristianismo e as religiões pagãs;

– é afirmado que "S. Jorge de Lydda é venerado por cristãos e muçulmanos". Por outras palavras, a imagem santa e a sua veneração está relacionada com várias comunidades;

– é afirmado que S. Demétrio de Salónica é venerado na Bulgária, na Grécia, na Sérvia e na Rússia;

– são apresentadas observações sobre outros grupos étnicos/povos (sobre a Pessach judaica, e o Kurban Bayrami muçulmano) e os alunos têm de as comparar com os dias festivos e os costumes do grupo étnico búlgaro. É explicado que "onde muçulmanos e cristãos vivem juntos, os cristãos participam nas festividades, o que prova que todas as religiões promovem a bondade e o amor da humanidade e estão próximas dos problemas dos crentes". Esta afirmação pode ser vista como uma mensagem explícita sobre a tolerância religiosa;

– é incluída uma história sobre Hasan Aga (um *pomak* [búlgaro muçulmano] e governador que viveu nos séculos XVIII e XIX), juntamente com perguntas e exercícios, que mostram Hasan Aga como um santo e encorajam os alunos a refletir sobre as relações de boa vizinhança entre pessoas de culturas e religiões diferentes.

Omissões:

– as características e a terminologia específicas do islão e do calendário islâmico não são mencionadas, são explicadas apenas as cristãs; o Kurban Bayrami é introduzido diretamente, sem qualquer definição prévia dos termos usados no manual (islão, Corão, mesquita);

– não há nenhuma menção de características especiais/semelhanças dos rituais e costumes de outras minorias nacionais importantes, como os ciganos e os arménios, nem há nenhuma menção do facto destes grupos étnicos celebrarem também os dias festivos cristãos e/ou muçulmanos.

Secção: O homem e a comunidade

Bons exemplos:

– as perguntas e os exercícios que se seguem ao conto *A guardadora de gansos*, dos irmãos Grimm, encorajam a análise da diferença baseada na pobreza/prosperidade;

– o conto *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen, em conjunto com as perguntas e os exercícios que o acompanham, está diretamente relacionado com o tema da alteridade e

encoraja a análise de temas como a intolerância à diferença, os estereótipos de beleza (percebidos como uma mistura de características físicas e psicológicas dos representantes do grupo de referência), a interpretação das características dos representantes de grupos externos e o significado do sentimento de pertença a um grupo;

– O conto *O rapaz com asas*, de Agop Melkonyan, aborda diretamente o tema da alteridade; as perguntas e os exercícios que o acompanham encorajam a análise de temas como a intolerância à diferença, os estereótipos e o preconceito.

Maus exemplos:

– as canções sobre heróis nacionais são uma forma original de refletir a percepção da comunidade como estando unificada, mas sendo diferente de outros grupos étnicos. Por esse motivo, "o conflito entre o meu povo e os outros" é o tema principal dessas canções. A mensagem que esta afirmação passa é que a diferença gera conflito, o que contradiz a ideia de encorajar a tolerância em relação à alteridade e à diversidade.

Omissões:

– as canções tradicionais incluídas no manual retratam um período de intolerância religiosa, violência e atrocidades durante o domínio otomano, mas os autores não incluíram exercícios/perguntas a seguir às canções que possam encorajar a análise das semelhanças e das diferenças entre os turcos do império otomano e os turcos búlgaros dos nossos dias, ou entre os governantes e as pessoas normais, independentemente da sua origem étnica. Estas conclusões suscitam questões importantes sobre a prevenção de potenciais tensões étnicas e de intolerância logo na infância, uma vez que a memória histórica búlgara das atrocidades cometidas sob o domínio otomano é extremamente traumática.

Comentário: O tema da alteridade é visível neste manual. De forma geral, é tratado de modo adequado, com muita informação e bons exemplos que promovem a tolerância perante a diversidade. A alteridade é tratada a um nível mais abstrato e universal nos mitos de criação e lendas de várias culturas, onde, à parte as diferenças interculturais, o foco está nos conceitos universais partilhados pelas diferentes culturas. A importância da ordem do mundo e da justiça na forma como regulam as relações e mantêm a estabilidade é também sublinhada. Os alunos são encorajados a ganhar consciência e uma atitude positiva em relação aos ciganos e ao seu folclore. A questão das desigualdades sociais e a condição dos ciganos é também abordada. Contudo, quer o currículo, quer os manuais não apresentam exemplos do folclore de outros grupos étnicos que fazem parte atualmente do mapa étnico da Bulgária (por exemplo, arménios, turcos, macedónios). Para além disso, as principais semelhanças e diferenças entre os calendários dos dias festivos dos vários grupos étnicos e religiosos da Bulgária não são explicadas quando é feita a apresentação e o sumário do tema. Os exercícios e perguntas que acompanham algumas obras criativas e tradicionais encorajam os alunos a refletir e a analisar o tema da alteridade a partir de vários pontos de vista: diversidade étnica, religiosa social e da comunidade, semelhanças e diferenças interculturais, a ideia de justiça social, uma atitude transformada perante os direitos humanos e obrigações com base no sexo (análise do estilo de vida e cultural patriarcal). Deverá ser prestada uma atenção especial à diferenciação entre turcos do império otomano e turcos que são cidadãos da Bulgária e da atual Turquia, bem como a algumas

imprecisões de terminologia.

Literatura para o 5.º ano. Autores: Gerdzhikova, Popova, Georgieva.

Comentário: O tema da alteridade está também visível neste manual, mas em menor medida, em comparação com o primeiro manual. Contém um número similar de textos que cobrem diferentes aspetos do tema, mas um número relativamente menor de perguntas e exercícios destinados a encorajar a análise das semelhanças e diferenças segundo vários critérios. O foco está mais no que é partilhado e universal. A quantidade e a natureza das omissões são semelhantes às do primeiro manual, e isso tem que ver com as diretrizes definidas no currículo (por exemplo, não há: informações sobre a herança folclórica de outros grupos étnicos que fazem parte da atual nação búlgara, nem uma apresentação mais pormenorizada dos calendários dos dias festivos tradicionais e menção das diferenças em relação ao calendário e dias festivos tradicionais búlgaros). Por outro lado, há um número relativamente elevado de referências enciclopédicas que ajudam os alunos a adquirir conhecimentos objetivos e a compreender ideias e termos importantes. A quantidade de bons exemplos que encorajam a tolerância é também inferior, bem como a de exemplos de natureza ambígua que podem criar inadvertidamente estereótipos e gerar preconceitos com base nas diferenças étnicas, religiosas etc. No seu todo, este manual utiliza uma abordagem menos explícita no tratamento do tema da alteridade, contém mensagens universais mais claras e um número relativamente menor de bons e maus exemplos.

Literatura para o 5.º ano. Autores: Hranova, Peleva, Peryanova

Comentário: De todos os manuais de literatura do 5.º ano que foram analisados, este manual é o que aborda o tema da alteridade de forma mais extensa, isto é, onde ela é mais visível. Contém o maior número de bons exemplos (nas perguntas, nos exercícios, nas rubricas e secções), transmitindo informação sobre a alteridade e a unidade na diversidade, e promove a tolerância em relação à alteridade, em todos os seus aspetos. Contém também o menor número de omissões. Há apenas um exemplo pouco claro, e o papel do professor é crucial para abordar corretamente o assunto. Este manual também 1. dá ênfase ao caráter universal de mitos, lendas, folclore e obras criativas de todo o mundo, bem como aos seus valores e conceitos comuns; 2. contém bastantes mensagens explícitas sobre a tolerância perante as diferenças, mas algumas delas são prescritivas. Este último ponto pode ser analisado na perspetiva do efeito que as instruções têm em prejuízo de um debate e reflexão que poderia ser bem orientado por um professor.

6.º ano (13 anos)

Os manuais de literatura do 6.º ano contêm obras literárias de autores búlgaros e estrangeiros definidos no currículo (contos, poemas, excertos de romances) e estão divididos de acordo com as seguintes áreas temáticas: "O Homem e a Fantasia", "O Homem e os Outros", "O homem e a Realidade", "O homem e a Arte", "O homem no Mundo Búlgaro".

Literatura para o 6.º ano. Autores: Hranova, Peleva, Peryanova.

Secção: O homem no mundo búlgaro

Bons exemplos:

– Apesar de algumas das obras literárias mostrarem abertamente intolerância em relação aos turcos e ao domínio otomano, a secção "Vamos refletir" afirma explicitamente que isso diz respeito a um período histórico específico, ou seja, o do domínio otomano. "Estas obras literárias acarinhavam valores básicos nacionais, como a dignidade e a liberdade do nosso país. Defender esses direitos num período em que estávamos privados de um estado nacional implicava a oposição veemente àqueles que se opunham à sua criação... Será possível, será necessário comparar o que sentimos hoje em dia por pessoas de outras religiões e origens étnicas com aquilo que sentiam os búlgaros que viveram no século XVIII pelas pessoas que consideravam suas opressoras?". É pedido aos alunos que procurem o significado da palavra "tolerância" e respondam à pergunta: "Os valores nacionais e a tolerância podem coexistir ou não?" As explicações e as perguntas mencionadas acima são cruciais para evitar a transferência da atitude negativa em relação ao império otomano e aos turcos otomanos para os turcos atuais.

– É afirmado o seguinte, na secção "Nacional e universal": "Olhar para o mundo pela perspectiva dos valores nacionais não exclui os valores universais, uma vez que os búlgaros não são apenas parte de uma comunidade nacional e portadores de características específicas. Os búlgaros encarnam aquilo que une toda a gente no nosso planeta e que torna possível que pessoas de diferentes tempos, países e culturas se compreendam mutuamente". Estas afirmações sublinham a ausência de contradição entre os valores nacionais e a tolerância perante outras culturas e nações. A secção "Vamos comparar" contém excertos dos hinos nacionais da Dinamarca, da Suíça e da Croácia, e encoraja a análise das suas semelhanças.

– A secção "Vamos refletir" pergunta por que motivo é necessário procurar semelhanças entre diferentes culturas (em relação à imagem do bom professor em muitas obras literárias, desde a Antiguidade até aos dias de hoje); assim, aborda implicitamente a questão do que há em comum na diversidade.

Literatura para o 6.º ano. Autores: Hranova, Peleva, Peryanova.

Comentário: Cumprindo as diretrizes do currículo, o manual contém todas as obras ou excertos, e inclui algumas obras e fontes literárias adicionais. A alteridade e a diversidade, e seus aspetos e objeto de estudo, estão patentes em todas as secções, sobretudo na secção "O homem e os Outros". A maioria dos exemplos são bons, apesar de em menor número do que os do manual discutido anteriormente. Contudo, há algumas omissões graves na secção "O Homem e o Mundo Búlgaro", que não explica a ligação entre os valores nacionais e os valores universais, e não faz a distinção entre os turcos otomanos e os turcos atuais, podendo gerar assim potenciais atitudes nacionalistas e intolerantes em relação a outros grupos étnicos ou nações. Há apenas um bom exemplo, de natureza ambígua, que pode ser visto como uma oportunidade perdida. O manual contém principalmente informações pormenorizadas e exercícios e perguntas precisos que encorajam uma análise abrangente e uma discussão aprofundada. O foco está ora nos valores universais ora nos nacionais, mas nunca em ambos, na perspectiva de uma ligação inextricável, baseada na origem comum e no processo de inter-relacionamento. Os autores concentram-se mais na diversidade de géneros artísticos durante diferentes períodos da história, do que na

diversidade cultural da arte durante um período específico.

Literatura para o 6.º ano. Autores: Protohristova, Cherpokova, Daskalov

Comentário: Neste manual, o tema da alteridade e seus aspetos, objeto de estudo, está visível em todas as secções, e é relevante para a maioria das obras literárias incluídas, de acordo com o currículo. A maioria dos exemplos são bons, mas há algumas omissões graves e maus exemplos de estereótipos que merecem atenção especial. Em contraste com os manuais mencionados anteriormente, o foco são as sugestões e pressupostos mal fundamentados existentes nas perguntas e nos exercícios, ou nas análises aprofundadas e interpretações feitas pelos autores do manual. O manual tem maioritariamente perguntas "porquê" e afirmações feitas pelos autores, em vez de afirmações feitas pelos autores das obras literárias. Esta abordagem pode induzir em erro e transmitir um ponto de vista redutor, em vez de promover o raciocínio multifacetado e encorajar os alunos a partilhar a opinião. A promoção da tolerância em relação à alteridade pode ser atingida de forma mais eficiente se os alunos fizerem uma análise e uma reflexão multifacetadas, em vez de lhes serem apresentadas soluções prontas e sugestões dos autores do manual.

Literatura para o 7.º ano. Autores: Hranova, Peleva, Peryanova.

Comentário: Apesar de este manual focar "O mundo búlgaro nos clássicos da literatura nacional", está repleto de exemplos mais ou menos explícitos de alteridade e diversidade, sobretudo exemplos/excertos de obras de autores estrangeiros. O manual sublinha o desenvolvimento das capacidades necessárias dos alunos para analisar e comparar enredos, motivos, imagens e símbolos nas obras literárias, através da descoberta da especificidade cultural e de valores universais por meio de perguntas, exercícios e informações relevantes, de acordo com as diretrizes do currículo. O manual contém uma grande quantidade de bons exemplos, onde se encoraja a tolerância em relação à alteridade; contudo, há uma omissão grave e um mau exemplo (a atitude dos romenos e sérvios em relação aos búlgaros marginalizados é referida apenas por uma pergunta e pela apresentação do romance *Perseguidos e Indesejados*, de Vazov): "Como é que podemos ver qual é a atitude das pessoas na Roménia em relação aos búlgaros marginalizados? E qual é a atitude dos sérvios, durante a guerra, em relação aos búlgaros marginalizados?" Essas perguntas fazem generalizações relativamente a comunidades inteiras e podem criar estereótipos e preconceitos, o que gera intolerância. É por esta razão que o professor desempenha um papel vital, para evitar generalizações. Os autores deveriam dar especial atenção à análise, às sugestões, às perguntas e aos exercícios sobre as obras-primas da literatura búlgara, que ilustram a imagem do opressor durante o domínio otomano, para reduzir o efeito negativo da memória histórica, isto é, para fazer a distinção entre hoje e esses tempos, sempre e quando for possível. É melhor evitar também as generalizações na análise das obras literárias (por exemplo, fazer generalizações sobre a atitude dos romenos a partir da atitude de alguns deles).

Literatura para o 7.º ano. Autores: Gerdzhikova, Popova, Krasteva.

Comentário: Este manual também aborda explicitamente o tema da alteridade, mas em menor grau, comparado com o manual de Peleva, Hranova e Peryanova. Contém um

número relativamente menor de bons exemplos, e um número superior de omissões e maus exemplos. Nalguns casos, as mensagens de tolerância em relação à alteridade e à diversidade são mais implícitas, e não fazem parte das secções especiais. No que diz respeito à abordagem à alteridade (tendo em consideração que o currículo contém obras literárias do renascimento búlgaro e do período pós-libertação), a alteridade é vista mais em termos dos seus aspetos culturais do que de desigualdades sociais, direitos humanos e especificidade comportamental. Para além disso, o tema da alteridade é tratado mais nas obras literárias do que nas perguntas, nos exercícios, nas informações adicionais e nas análises desses textos. É sublinhado o aspeto universal da alteridade. Deverá ser dada especial atenção ao efeito negativo do conceito de perceção étnica da identidade nacional, bem como às mensagens que possam criar inadvertidamente estereótipos e/ou fomentar a intolerância em relação à alteridade e à diversidade, se o professor não conseguir explicá-las de forma adequada ou apresentá-las para debate na aula. Por muito ímpar que seja a literatura búlgara, há muitos autores estrangeiros cujas obras abordam questões similares e que se passam em períodos históricos semelhantes. É uma boa ideia incluir essas obras no manual, para que os alunos possam comparar conceitos e alargar a sua perspetiva.

Literatura para o 7.º ano. Autores: Protohristova, Cherpokova, Daskalov

Comentário: São abordados os aspetos interculturais, sociais e "legais" da alteridade, frequentemente de forma interligada. Tal como o manual de Gerdzhikova, Popova e Krasteva, este manual contém poucos exemplos de obras de autores estrangeiros; caso contrário, poderia ter encorajado os alunos a fazer comparações interculturais e a descobrir a especificidade cultural e a universalidade. Ao mesmo tempo, contém algumas generalizações que podem criar estereótipos negativos da "Bulgária", bem como uma imagem idealizada da "Europa". O maior problema dos três manuais do 7.º ano é a ausência de diferenciação entre a imagem dos "turcos enquanto opressores", ilustrada pelas obras literárias búlgaras, e os turcos atuais, que são cidadãos da Bulgária e da Turquia.

B. História e civilização

B.1. Análise do currículo de história e civilização

Os currículos de história e civilização dos 5.º, 6.º e 7.º anos são idênticos em grande parte. Cada ano letivo tem 51 aulas de história. O objetivo principal é criar uma identidade espiritual e cívica pelo ensino da história. Afirma-se que "o ensino moderno da história desempenha um papel de relevo, ajudando os jovens búlgaros a orientarem-se, adaptarem-se e realizarem-se na sociedade democrática contemporânea. O ensino da história encoraja-os a adotar atitudes de cidadania ativa numa era de diversidade cultural e globalização".

Um bom exemplo do ensino moderno da história é a abordagem que apresenta o conceito de mudança como uma característica básica quer do presente, quer do passado. Isto leva indiretamente os jovens a adotarem uma atitude positiva em relação à mobilidade social, como algo indispensável no nosso mundo em constante mudança.

Outro aspeto positivo do currículo é o foco na atividade individual como valor cívico básico, que visa encorajar os jovens búlgaros a participarem ativamente na esfera pública.

O currículo tem como objetivo estudar os contactos entre o povo búlgaro e os outros países, para apresentar a identidade cultural búlgara como tradicionalmente europeia e encorajar os alunos a manter valores europeus contemporâneos.

É prestada especial atenção ao processo de adoção de atitudes específicas e de fomento de valores específicos que constituem as bases das normas de comportamento. Isto indica a necessidade de atingir um equilíbrio entre a sociedade, a política, a economia, a arte, a vida quotidiana, e um quadro mental virado para valores sociais importantes, como os direitos humanos, o estado de direito, os valores democráticos e a identidade nacional e europeia.

Outros objetivos do currículo do 5.º ano são "estudar a cultura dos búlgaros enquanto parte das culturas balcânica e europeia, desde a Antiguidade até à idade moderna...; ajudar os alunos a compreender a tradição secular de manter o contacto com outros povos europeus durante a era pré-industrial, o que contribuiu para transformar a Bulgária numa nação totalmente europeia".

Outro objetivo é o estudo das influências a que esteve exposta a cultura búlgara e a sua influência noutras culturas. Um bom exemplo disto é "as diferenças do modo de vida das pessoas que vivem nas terras baixas e as que vivem nas montanhas".

No que diz respeito à avaliação dos alunos, um ponto positivo é a avaliação indireta dos valores e atitudes dos alunos, na secção "Respeito de pontos de vista diferentes, trabalho de equipa".

O currículo de educação cívica inclui os módulos "Diversidade e identidade" e "Os problemas globais da atualidade". Espera-se que os alunos consigam distinguir entre identidade étnica, religiosa e linguística; que saibam qual foi a contribuição búlgara para a herança cultural europeia e mundial; que consigam traçar e compreender as rotas migratórias globais e na Bulgária; que compreendam a relação entre conflitos civis e as autoridades que os resolvem; que ganhem consciência da importância da igualdade, segurança e tolerância na vida pública; que compreendam o papel da cooperação entre culturas na consecução da unidade a uma escala global.

O currículo de história do 6.º ano visa aumentar a consciência dos alunos em relação à identidade cívica e à identidade nacional. A história búlgara é vista no contexto da história da Europa e mundial, desenhando as relações e conflitos entre a Bulgária e os restantes países balcânicos e europeus.

Os objetivos do ensino da história no 6.º anos são: "Desenvolver a compreensão dos alunos sobre a importância das instituições democráticas e o seu normal funcionamento nas sociedades modernas, para salvaguardar os direitos e liberdades dos cidadãos; fomentar uma atitude positiva em relação à coexistência de pessoas de diferentes tradições religiosas, linguísticas e culturais, como pré-requisito para o funcionamento das sociedades democráticas no mundo moderno; fomentar uma atitude positiva em relação à importância da iniciativa para a sociedade moderna, e em relação à responsabilidade civil; ver a identidade cultural búlgara no contexto da identidade europeia e desenvolver uma compreensão da reprodução cultural".

O currículo de história do 6.º ano visa também explicar as semelhanças e as diferenças entre as alterações sociais na Bulgária e na Europa, entre os valores tradicionais e os

valores modernos; mostrar as atitudes dos búlgaros em relação às diferentes comunidades étnicas; atribuir valor à coexistência de diferenças; mostrar a diversidade étnica e religiosa da comunidade búlgara; fazer os alunos compreender o papel positivo da coexistência de diferentes comunidades linguísticas e religiosas; prestar atenção às questões relacionadas com a vida quotidiana; desenvolver a compreensão da relação entre o modo de vida e a mentalidade. Distinguir a democracia da demagogia, exercer controlo administrativo sobre o livre arbítrio e enfrentar os desafios da globalização cultural são também questões muito importantes abordadas pelo currículo.

No 6.º ano, um dos critérios de avaliação indireta é a compreensão, por parte dos alunos, da relação entre os direitos e as obrigações dos cidadãos.

O currículo de história do 7.º ano inclui os temas seguintes: Pré-história e Antiguidade; história do Próximo Oriente antigo, período helenístico grego e Roma, e em relação aos valores dominantes da sociedade moderna, como os direitos humanos, o estado de direito, os valores democráticos, a identidade nacional e europeia; origens das civilizações e tradições políticas estabelecidas na Antiguidade. O currículo também contempla a comparação de diferentes culturas e a organização política dos estados, bem como a descrição e comparação de religiões monoteístas e politeístas.

No 7.º ano, os critérios de avaliação indireta são: compreensão dos alunos da continuidade de valores humanos dominantes herdados da Antiguidade; compreensão da importância da religião na vida de cada um; respeito por diferentes pontos de vista e mostrar tolerância.

Os currículos contemplam também conteúdos interdisciplinares – literatura, geografia, matemática, música e arte. São também abordadas de forma exaustiva as seguintes questões: formação da sociedade, normas, valores, cultura e democracia, bem com a adoção de uma atitude perante a mudança e continuidade de valores. É dada ênfase à tolerância, à adoção de uma atitude positiva em relação às diferenças e à criação da consciência da Bulgária como parte da família europeia.

O maior defeito do currículo é a ausência de foco na consciência e identidade nacionais, bem como o ligeiro desequilíbrio entre a aceitação da alteridade e a defesa de valores nacionais.

2.2.2. Análise temática e discursiva dos conteúdos dos manuais de história e civilização

5.º ano (12 anos)

Os temas são: Território búlgaro na antiguidade e herança cultural trácia; O império romano, a Bulgária medieval, a Bulgária sob o domínio otomano.

História e civilização para o 5.º ano.

1. Autores: Moutafchieva, Matanov, Iliev, Kasnakova

2. Autores: Gavrilova, Pavlov, Kousheva

3. Autores: Angelov, Georgieva, Radeva

Comentários gerais:

O foco principal é a aceitação da alteridade e a tolerância. É dada apenas uma atenção ligeira aos resultados positivos da alteridade em relação à consciência nacional e à identidade búlgara. Alguns manuais não dão ênfase suficiente à influência positiva da Idade de Ouro (da cultura búlgara) noutros países que adotaram o alfabeto cirílico, incluindo a

Roménia e outros.

Os três manuais não abordam a influência do bogomilismo. Seria um bom ponto de partida para analisar a alteridade no contexto da cultura e da especificidade da difusão do bogomilismo. Para além disso, não há menção da contribuição dada pela Bulgária para salvar o mundo europeu durante as cruzadas.

6.º ano (13 anos)

Os temas são: A sociedade búlgara durante o renascimento búlgaro; Formação da nação búlgara; Organização do estado búlgaro até meados do séc. XX; A Bulgária depois da Segunda Guerra Mundial; O fim do comunismo e o período de transição.

História e civilização para o 6.º ano.

1. Autores: Kosev, Tankova, Kasnakova, Matanov

2. Autores: Gavrilova, Radeva, Kalinova

3. Autores: Koushleva, Yanchev, Yakimov, Grouev

Comentários gerais:

Os manuais tratam do renascimento búlgaro, da libertação e da formação do terceiro estado búlgaro. Focam sobretudo a questão das diferenças, das contradições e dos conflitos, bem como a questão da liberdade e da democracia. Os manuais debruçam-se sobre a importância da igualdade para todos os cidadãos consagrada na constituição de Tarnovo, e a forma como todos os governos seguintes cumpriram esses princípios. A questão está relacionada diretamente com o desenvolvimento da consciência cívica. A forma como os judeus da Bulgária foram salvos é referida como o melhor exemplo de tolerância.

Os três manuais abordam a importância da democracia como um pré-requisito da tolerância, aceitando as diferenças e desenvolvendo a consciência cívica.

O manual de **Gavrilova, Radeva, Kalinova** tem um foco consideravelmente menos político do que os outros dois manuais. Atinge o maior equilíbrio entre a necessidade de integração e a preservação da identidade da pessoa. Apresenta as normas democráticas e chama a atenção para o facto de não devermos mostrar tolerância à custa da desistência da nossa herança cultural e nacional.

O manual de **Koushleva, Yanchev, Yakimov, Grouev** trata os factos históricos com objetividade e equilíbrio, e apresenta bons e maus exemplos de atitudes em relação à alteridade e à diversidade. Contrastando com os outros manuais, dá ênfase às várias formas da atitude negativa nos países limítrofes em relação aos búlgaros, e não promove simplesmente a tolerância.

Os três manuais não dão atenção suficiente à consciência búlgara nem à identidade nacional.

7.º ano (14 anos)

Os conteúdos de história do 7.º ano são os mais ricos e fascinantes, no que diz respeito a temas. Cobrem a pré-história e o nascimento das civilizações antigas. Os três manuais analisados têm o mesmo conjunto de temas. Assim, o estudo explora as diferenças principais na forma com as diferentes culturas são percecionadas e o modo como interagem e criam condições para a coexistência e a democracia, bem como a forma como

acarinham os valores.

História e civilização para o 7.º ano.

- 1. Autores: Arnaudov, Tsvetanski, Mihailova**
- 2. Autores: Boshnakov, Lekov, Radeva**
- 3. Autores: Dimova, Boteva-Boyanova, Koushleva**

Comentários gerais:

Os três manuais abordam de modo diferente a relação, continuidade e influência mútua entre culturas. É prestada uma atenção igual quer à política, quer à economia, bem como à religião, ao modo de vida e à vida quotidiana. As formas de governo e o modo como desenvolvemos um sentimento de pertença a um grupo são também alvo de especial atenção.

Os três manuais tratam vários aspetos da alteridade e da diferença (diferenças étnicas e religiosas, diferenças baseadas na situação económica, no sexo e nas liberdades), dando ênfase à igualdade e a leis uniformes.

Os três manuais contêm citações e factos que demonstram indiretamente que, desde o nascimento das civilizações, há uma necessidade de ordem, leis e igualdade ou, no mínimo, de uma clara diferenciação entre os estratos, que permanece inalterada ao longo do tempo. A questão da adoção de valores e sua continuidade é também abordada.

C. Análise da forma como a alteridade é apresentada e das atitudes em relação à alteridade

C.1 Formulação de conceitos básicos para compreender a alteridade e a diversidade

Os currículos de literatura e história dos 5.º, 6.º e 7.º anos visam definir conceitos básicos relacionados com a sociedade e o desenvolvimento social, incluindo conceitos relacionados com família, grupo, comunidade/comunitário, nação/nacional, princípios e valores humanos/comuns/universais; origem étnica e afiliação; consciência, pertença e identidade nacionais; diferença/diversidade cultural, religiosa, social e comportamental, direitos humanos, justiça/injustiça social, estratificação/igualdade, tolerância/intolerância etc.

Discussão da alteridade, diversidade, diferença e tolerância.

Em vez dos conceitos acima referidos, são usadas frequentemente outras palavras, e apenas em algumas lições e/ou secções, sem uma explicação pormenorizada adequada à faixa etária visada. Alguns manuais de literatura têm secções especiais que tratam o tema da diferença (cultural, étnico-religiosa e social), com mais profundidade. Os conceitos de nação, pertença nacional e consciência nacional são formulados nos manuais de literatura e de história. Os manuais de literatura do 7.º ano definem também o conceito de identidade nacional. Nos manuais de história, os conceitos de tolerância e liberdade são tratados duas vezes, com ênfase particular. A mensagem direta que transmitem é uma nota positiva, isto é, o passado não deve ser interpretado de molde a causar conflito. Os bons exemplos são: apresentação equilibrada de conceitos relacionados com comunidade e pertença a comunidades religiosas e étnicas; explicação das várias causas de conflito entre diferentes comunidades no passado; mensagens de tolerância; apresentação de informação objetiva sobre as causas num contexto histórico particular.

Apresentação do conceito de discriminação

Os manuais de literatura e história dos 5.º, 6.º e 7.º anos dão exemplos dos diferentes tipos de discriminação e intolerância em relação à alteridade: intolerância religiosa ou étnica, desigualdades socioeconómicas e estratificação, falta de igualdade entre homens e mulheres; divisão das pessoas entre livres e não livres. Nos manuais de história, a divisão baseia-se também na etnia e nacionalidade (Guerras dos Balcãs).

Apresentação do conceito de civilização.

Os manuais de literatura e história dos 5.º, 6.º e 7.º anos definem o termo "civilização" e sublinham que o processo de construção e desenvolvimento da sociedade requer o entrelaçar de diferentes culturas. O conceito não só se aplica a fronteiras terrestres, como também ao impacto de todas as migrações. O manual sublinha o papel positivo da interação e das trocas culturais entre todas as nações, o que ainda ocorre parcialmente nos dias de hoje.

Apresentação dos conceitos de comunidade nacional, pertença nacional, identidade nacional e espaço nacional.

Nos manuais de literatura, sobretudo nos manuais do 6.º e do 7.º anos, que descrevem o modo de vida durante o renascimento búlgaro e o período da pós-libertação e contêm obras-primas literárias (cf. análise) da autoria de proeminentes escritores búlgaros, as ideias de comunidade nacional, pertença, consciência, identidade e espaço búlgaros estão bastante presentes, incluindo as definições dos conceitos e sua utilização frequente. Na maioria dos casos, esses conceitos referem-se à defesa daquilo em que se acredita ou a lutar por isso, vencendo, criando, espalhando, "despertando", elogiando e "disseminando" – tal como são utilizados pelos nossos escritores influentes do renascimento búlgaro ou pelos personagens das suas obras. Muitas obras, e a sua análise, sublinham o papel da consciência e da identidade nacionais (incluindo língua materna, história, território, valores e tradições) na sobrevivência e preservação do povo búlgaro.

Os manuais de história dos 5.º, 6.º e 7.º anos abordam superficialmente o que está por detrás da formação da nação e da criação de uma identidade nacional. Essas questões são discutidas muito brevemente e a partir de uma perspetiva positiva – a defesa de tudo o que é búlgaro. Os exemplos que dizem respeito à sobrevivência judaica dão uma ênfase consideravelmente maior ao papel da consciência nacional na autopreservação.

O conceito de direitos humanos/civis e de sociedade civil são formulados nos conteúdos dos manuais de literatura e história, cobrindo um período que vai da Antiguidade aos dias de hoje. Passam a mensagem, sem ambiguidade, de que a igualdade de direitos, leis uniformes e valores duradouros são as forças motrizes do progresso das culturas, das nações e dos estados. O papel da cidadania ativa nesse processo é tratado indiretamente. Nos manuais de literatura, a componente dos direitos humanos, conferida muitas vezes pela liberdade nacional e pela liberdade de escolha, é descrita como de obtenção difícil e por autossacrifício.

C.2 Visibilidade das minorias étnicas como parte intrínseca da sociedade búlgara

Nos manuais de literatura, as minorias étnicas (ou algumas delas) tornam-se visíveis através do folclore e das obras criativas dos seus representantes, dos dias festivos, das tradições e dos costumes, bem como através de informações adicionais, imagens e exercícios de

trabalho autónomos. Contudo, nem todos os manuais dizem explicitamente que as minorias étnicas são uma parte intrínseca da sociedade búlgara. Quer as minorias étnicas sejam explícita ou implicitamente mencionadas, a tolerância em relação a elas é a abordagem de discussão. As exceções a estas omissões encontram-se em alguns manuais dos 6.º e 7.º anos, que não fazem distinção entre os turcos étnicos que vivem na atual Bulgária e os opressores durante o domínio otomano. Essas omissões podem transferir inadvertidamente a memória histórica traumática para os dias de hoje. Os manuais de história descrevem exaustivamente a coexistência de diferentes tipos étnicos e disponibilizam material de apoio que ilustra essa situação. A tolerância da sociedade búlgara em relação a outras comunidades étnicas e aos países limítrofes é fortemente sublinhada.

C.3 Estereótipos e preconceitos – explícitos e implícitos

O estudo visa apurar se os manuais denotam diretamente discriminação e intolerância perante a diferença. A análise do manual de literatura mostra que contém sobretudo bons exemplos de apresentação objetiva e/ou positiva da alteridade e diversidade. Apesar disso, alguns manuais contêm um número reduzido de conotações negativas, o que acarreta um risco ligeiro de produção de estereótipos e de fomento do preconceito. Essas exceções são discutidas pormenorizadamente na análise anterior dos manuais, mas podem ser resumidas do seguinte modo: a diferença implica conflito; a atitude de alguns representantes de outro país/nação perante os búlgaros é atribuída à totalidade da comunidade estrangeira; a adoção da ideia de um estado-nação de base étnica; criação de um estereótipo idealizado dos europeus e de um estereótipo negativo dos búlgaros. A análise indica que o conteúdo dos manuais de história é objetivo e equilibrado. É declarado explicitamente que a história não deve transferir negativismo, pelo contrário; o seu papel é revelar as dinâmicas das interações, os valores duradouros e ensinar a aceitação das diferenças.

C.4 Bons exemplos de adoção da tolerância em relação à alteridade

Os manuais de literatura e história dos 5.º, 6.º e 7.º anos de todas as editoras contêm exemplos abundantes onde a alteridade e a unidade na diversidade estão patentes, e são a favor da tolerância da alteridade, em todos os seus aspetos.

Excluindo os tipos de textos exigidos pelo currículo, a maioria dos manuais de literatura oferece bastante informação adicional, sobretudo rubricas/secções, perguntas, exercícios e análises, que encorajam um raciocínio multifacetado sobre a alteridade.

C.5. Oportunidades perdidas de inclusão de mensagens sobre a tolerância e a tomada de uma posição ativa

As oportunidades perdidas pelos manuais de literatura dos 5.º, 6.º e 7.º anos são em número relativamente superior ao dos maus exemplos, e são incomparavelmente inferiores ao número de bons exemplos. A omissão mais grave na maioria dos manuais tem que ver com o fracasso na explicação da diferença entre os turcos opressores (durante o domínio turco) e os turcos que vivem atualmente na Bulgária e na Turquia, bem como da diferença entre as autoridades e as pessoas normais, recorrendo a informações, perguntas e exercícios adicionais sobre as obras literárias do renascimento búlgaro e do período pós-

libertação. A menção desta questão é crucial, a fim de se evitar a transferência da atitude negativa em relação ao império otomano, e aos turcos otomanos, para os turcos atuais. Outra omissão importante, apesar de a maioria dos manuais explicar o que são "valores nacionais" e "valores universais", tem que ver com o fracasso na explicação da forma como os valores nacionais dos búlgaros ou de outros povos/nações se relacionam com os valores universais sem os contradizer, o que é um ingrediente importante do desenvolvimento de uma consciência patriótica, em vez de uma consciência nacionalista, e da promoção da tolerância em relação a outros grupos étnicos e nações.

Os manuais de literatura e história dos 5.º, 6.º e 7.º anos não têm exemplos de bogomilismo nem do papel considerável da Bulgária durante as cruzadas. A maior ênfase é dada ao lado positivo da aceitação da alteridade e da tolerância em relação às diferenças, bem como à integração e aceitação de valores europeus. Os manuais não sublinham suficientemente a defesa dos valores nacionais búlgaros. A identidade nacional é forjada, em grande parte, pelo conhecimento da história e geografia do país natal. Se uma herança cultural rica for apresentada de modo a que sintamos orgulho do nosso país, pode ajudar a ultrapassar a crise de identidade nacional e a falta de consciência da história búlgara.

D. Conclusões e recomendações

D.1 Conclusões

A análise dos manuais dos 5.º, 6.º e 7.º anos, realizada à luz do encorajamento da tolerância e da prevenção da intolerância em relação às diferenças, chegou às seguintes conclusões:

Regra geral, os manuais contêm mensagens de igualdade, tolerância, respeito pela diferença etc. As perguntas e os exercícios de trabalho autónomos transmitem também essas mensagens.

- Todos os manuais, para além das causas políticas e económicas de conflito e unificação, definem o contexto cultural, étnico, religioso e histórico (incluindo as biografias dos autores e os motivos pelos quais escreveram essas obras concretas). É um aspeto muito positivo, porque os alunos recebem informação sobre a diferença e desenvolvem a tolerância com base em situações da vida real. Sem esse equilíbrio, a avaliação e interpretação seriam menos parciais ou assentariam mais em motivos económicos, luta pela popularidade (*popularity*) e/ou territórios.

D.2 Recomendações

Com base nas conclusões atrás mencionadas, o estudo produziu o seguinte conjunto de recomendações principais de alterações e adições ao conteúdo dos manuais:

D.2.1. Literatura

- Muitas obras-primas do folclore búlgaro e da literatura do renascimento búlgaro (e até mesmo da literatura do período pós-libertação), incluindo as respetivas análises nos manuais, sublinham fortemente o terror infligido pelos turcos ao povo búlgaro, o despojamento dos oprimidos de toda a sua dignidade e o ódio aos opressores. É por este motivo que os manuais dos 5.º, 6.º e 7.º anos deveriam conter informações adicionais sobre as obras literárias, incluindo exercícios e perguntas, para evitar a transferência da memória histórica traumática para os dias de hoje e fazer a distinção

entre os turcos otomanos e os turcos que são atualmente cidadãos da Bulgária e Turquia.

- Muitos escritores populares de outros países e culturas lidam com problemas semelhantes, passados em contextos históricos similares, nas suas obras. A inclusão de exemplos/excertos dessas obras, em conjunto com perguntas e exercícios adequados (para os comparar com as obras literárias búlgaras), é recomendável. Olhar para os valores universais e algumas diferenças culturais irá expandir a mente dos alunos e encorajar a aceitação da alteridade.
- É óbvio que as generalizações são deliberadamente evitadas em todos os manuais. No entanto, ocorrem generalizações em quase todos os manuais de literatura (quer nas perguntas, quer na análise de textos) que não existem nas próprias obras literárias. É aconselhável **evitar atribuir a atitude de alguns representantes de outro país/nação, em relação aos búlgaros, à totalidade da comunidade estrangeira e vice-versa**. É também aconselhável **evitar criar um estereótipo idealizado dos europeus e um estereótipo negativo dos búlgaros**. Todos os tipos de estereótipos prejudicam o processo de raciocínio e fomentam a discriminação.
- Deverá ser dada uma especial atenção às imprecisões de terminologia. Por exemplo, é aconselhável remover todas as sugestões implícitas e explícitas de que o estado-nação tem base étnica e que a religião é uma característica específica de determinados grupos étnicos/nações (por exemplo, afirmar que ser muçulmano ou ser turco é a mesma coisa).
- Apesar de a maioria dos manuais explicar o que são "valores nacionais" e "valores universais", fracassam na explicação de como é que os valores nacionais dos búlgaros ou de outros povos/nações se relacionam com os valores universais, sem os contradizer. Esta clarificação é importante para que seja desenvolvida uma consciência patriótica, em vez de uma consciência nacionalista, e promovida a tolerância em relação a outros grupos étnicos e nações.

D.2.2. História e civilização

- Apesar de o currículo tratar a identidade cultural búlgara e os manuais conterem informações sobre a história milenar das civilizações que vivem no nosso território, a questão da criação da identidade cultural búlgara não é devidamente tratada. É aconselhável que seja dada especial ênfase à questão da identidade nacional, uma vez que não faz parte do currículo, o que contrasta com a identidade espiritual e civil.
- É dada uma ênfase muito forte à relação com a cultura europeia, sem levar em consideração a preservação da diversidade cultural, isto é, o foco está sobretudo na aceitação e integração, em detrimento da manutenção da identidade cultural e nacional (este desequilíbrio nota-se no currículo de história). Forjar uma identidade civil e uma identidade nacional clara influencia a inclusão ativa e a forma como os seres humanos sobrevivem, apesar das mudanças globais a que se devem adaptar.



4.2. Grécia



1.º ano, por volta dos 13 anos de idade

Disciplinas lecionadas	
Inglês	Não há uma disciplina que trate a alteridade, diversidade ou identidade e cidadania, nem estes termos são mencionados nos currículos destas disciplinas.
Música	
Literatura grega antiga	
História antiga	
Matemática	
Francês	
Biologia	
Francês/alemão	
Literatura grega moderna	
Geologia	
Grego moderno	
Informática	
Tecnologia	
Artes visuais	
Religião	

2.º ano, por volta dos 14 anos de idade

Disciplinas lecionadas	
Inglês	Não há uma disciplina que trate a alteridade, diversidade ou identidade e cidadania. No entanto, há uma abordagem parcial na disciplina de Religião, a propósito das alegorias do personagem central (Jesus Cristo), e nos excertos estudados na disciplina de literatura grega moderna.
Artes visuais	
Literatura grega antiga	
Literatura grega moderna	
Grego moderno	
Matemática	
Geologia – matemática	
Biologia	
Religião	
História medieval	
Física	
Química	
Tecnologia	
Informática	
Atividades não formais	
Economia doméstica	

Mais concretamente:

Disciplina:	Religião
Currículo:	As histórias alegóricas do Bom Samaritano e do dia do Juízo Final
Abordagem alteridade:	à Poder-se-ia dizer que a totalidade dos ensinamentos de Jesus Cristo incide na aceitação do outro/da alteridade e ajudar e amarmo-nos

uns aos outros. Através dessas alegorias, o aluno familiariza-se com os princípios básicos do cristianismo: amor, aceitação, altruísmo.

Comentários: Como é claro, o simples facto de um aluno que não é cristão não frequentar a disciplina prova o seu alcance limitado e auto-eliminatório (isto é, o seu objetivo é automaticamente cancelado quando os seguidores de "outras" religiões não são incluídos no ensino).

Disciplina: Literatura grega moderna

Currículo: Secção amor e amizade

Abordagem alteridade: à Sete textos literários (incluindo um excerto de *O Príncipezinho*) que andam à volta de dois elementos muito importantes da nossa vida social: o amor e a amizade. Os múltiplos significados de amor são explorados nestes textos (amor universal, amor pelos que estão à nossa volta enquanto princípio humanista, coexistência pacífica, amor platónico, amor adulto).

Comentários: A arte é percebida de modo diferente por cada pessoa, pelo que o objetivo pode ser desvalorizado por alguém que não esteja interessado ou que não goste muito de literatura.

3.º ano, por volta dos 15 anos de idade

Disciplinas lecionadas

Inglês

Artes visuais

Literatura grega antiga

Literatura grega moderna

Grego moderno

Matemática

Geologia – matemática

Biologia

Religião

História medieval

Física

Química

Tecnologia

Informática

Educação social e cívica

Não há uma disciplina que trate a alteridade, diversidade ou identidade e cidadania. No entanto, estes temas são tratados de forma concisa nas disciplinas de grego moderno e educação social e cívica.

Mais concretamente:

Disciplina: Grego moderno

Currículo: Secções 1. Todos diferentes, todos iguais 2. UE e cidadãos da UE e 3.

	Cidadania ativa
Abordagem alteridade:	à Os temas de igualdade, racismo, discriminação, empatia, identidade europeia vs. identidades nacionais, a UE como síntese de nações e diferenças no seu âmago, cultura europeia e solidariedade são tratados através dos respetivos textos, que servem de base às perguntas de compreensão e gramática.
Comentários:	O aprofundamento da discussão sobre o tema fica ao critério do professor, uma vez que estes textos servem mais como uma ferramenta de compreensão da língua grega. A produção de uma interação frutuosa na sala de aula é irrelevante para os objetivos desta disciplina.

Disciplina:	Educação social e cívica
Currículo:	Uma secção sobre a UE e os direitos dos cidadãos
Abordagem alteridade:	à Os módulos sobre identidade e direitos dos cidadãos são apresentados brevemente, com um tom constitucional significativo: cidadania grega e da UE e os direitos e obrigações dos cidadãos.
Comentários:	Os direitos humanos não dependem da cidadania e deverão ser incluídos como tal. Caso contrário, a disciplina tenderá a ser apenas um "manual do bom cidadão europeu", desprovido de qualquer alcance universal.

Em termos globais

Apesar de a alteridade não ser abordada de nenhuma forma durante o primeiro ano do ensino básico, é mencionada em várias instâncias nos anos subsequentes, o que, ainda assim, não constitui um objetivo firme de sensibilização ou de criação de empatia/respeito pelos direitos humanos etc. Apesar destes temas serem incluídos, a sua inclusão é feita sob a forma de arte, religião (o que pode eliminar o acesso a alguns alunos) ou de uma ferramenta de gramática/compreensão.

Em termos globais, a temática da alteridade é pouco mencionada, ensinada e experimentada nos manuais escolares do sistema de ensino secundário grego.



4.3. Itália

O sistema educativo italiano baseia-se na Liberdade de Ensino (artigo 33 da Constituição Italiana) e na Autonomia das Escolas (artigo 117). De acordo com as *Diretrizes nacionais do currículo*, cada escola é chamada a elaborar os seus currículos, seguindo as orientações gerais dadas pelo Ministério da Educação sobre:

- Objetivos gerais;
- Objetivos específicos;
- Disciplinas;

- Carga horária de cada disciplina;
- Padrões de qualidade;
- Métodos de avaliação.

Para definir as competências-chave que devem ser desenvolvidas pelos alunos, o sistema educativo italiano recorre à estrutura definida pela União Europeia (2006/962/CE)¹, onde se incluem:

- 1) a comunicação na língua materna;
- 2) a comunicação em língua estrangeira;
- 3) competência em matemática e competências básicas em ciência e tecnologia;
- 4) competências digitais;
- 5) aprender a aprender;
- 6) competências sociais e cívicas;
- 7) sentido de iniciativa e empreendedorismo;
- 8) sensibilização e expressão culturais.

Estas orientações constituem um quadro onde cada escola pode fazer as suas escolhas em termos de conteúdos, métodos, organização e avaliação, de forma coerente com os objetivos de formação estabelecidos por este documento nacional.

Os professores podem personalizar as experiências de aprendizagem mais eficazes e as estratégias mais adequadas, levando em consideração o contexto específico da escola e dos alunos. Podem escolher livremente os manuais para a escola e quaisquer materiais de formação adicionais, dentro daqueles propostos pelas editoras italianas e destinados expressamente ao ensino. Além disso, o decreto-lei 227/99 define que "*relativamente às necessidades educativas específicas (...) o manual pode ser substituído pela adoção de ferramentas alternativas apropriadas*", o que dá ainda mais liberdade aos professores.

Adicionalmente, e de acordo com o princípio da autonomia, os estabelecimentos de ensino podem alterar o número total de horas anual dedicado a cada disciplina, até 20%. O ministério indica o número de horas máximo e mínimo de cada disciplina, e cada escola pode distribuí-las de acordo com a vontade e a decisão dos professores da escola, inserindo-as no POF (plano de oferta de formação).

Esta possibilidade permite que as escolas façam a gestão do equilíbrio entre as disciplinas existentes (podem dar mais horas a uma disciplina do que a outra) e a introdução de uma nova disciplina.

Aplicadas logo no pré-escolar, as diretrizes nacionais indicam, entre as competências a desenvolver pela criança, *uma primeira sensibilização aos direitos e deveres, regras da vida em sociedade, diversidade cultural, questões religiosas e existenciais, justiça*. Assim, no fim do pré-escolar, as crianças deverão ter desenvolvido *a atitude de formular e fazer perguntas sobre questões morais e éticas, apreender diferentes pontos de vista, ser sensível às diferenças culturais e linguísticas*².

Para além disso, as diretrizes nacionais afirmam que é uma função particular da primária e

¹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:EN:PDF>

² *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione – 2012, p. 23.*

do secundário *lançar os alicerces do exercício da cidadania ativa, promovendo uma literacia social e cultural básica*.³ Para tal, as escolas deverão adotar uma educação intercultural, promovendo o desenvolvimento completo da identidade dos alunos, prestando atenção a todas as suas dimensões (cognitiva, emocional, afetiva, social, ética, religiosa e física). A educação intercultural deverá ser um recurso funcional de valorização da diversidade, condição necessária à inclusão social e participação democrática.

Na escola primária, este caminho para a educação intercultural e a cidadania ativa torna-se crucial, porque é neste período (6-11 anos) que a identidade e a visão do mundo e da realidade se começam a concretizar nas crianças.

Contudo, é apenas no ensino básico (12-14 anos) que são estabelecidos alguns *objetivos específicos de educação para uma convivência cívica*⁴ nos seguintes temas: cidadania, educação rodoviária, educação ambiental e saúde, educação nutricional e afetividade.

O documento nacional define que todas as escolas deste nível têm de organizar atividades educativas e didáticas unificadas, para desenvolver as competências relacionadas com estes temas. A *educação para uma coexistência cívica* não é identificada em nenhuma disciplina específica, mas é apontada pela transversalidade destes temas, conforme afirmado anteriormente.

Abaixo, as disciplinas lecionadas no ensino básico italiano (11-14 anos).

Disciplinas lecionadas nas escolas básicas	Mínimo de horas por ano	Máximo de horas por ano
Italiano	319	307
História	319	307
Geografia	319	307
Matemática	319	307
Ciência e tecnologia	239	251
Inglês	114	126
Segunda língua	114	126
Artes visuais	54	66
Música	54	66
Desporto	54	66
Religião	33	33

Mesmo que não seja possível detetar o espaço da intercultura numa disciplina específica, deverá ser considerada como o ponto de vista pelo qual se deverá olhar para todo o conhecimento académico, tendo em mente os objetivos de abertura às diferenças e de promoção da coesão social.

O ministério encoraja as estratégias, usadas em muitas escolas, de redefinição do

³ *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione – 2012, pp. 24-25*

conhecimento, dos conteúdos e das competências numa perspetiva intercultural, enriquecida com a integração de fontes, padrões culturais e pontos de vista do "outro". A história, a geografia, a literatura, a matemática, a ciência, a arte, a música, as novas linguagens de comunicação e outros campos do conhecimento são uma oportunidade inescapável de educar para a Alteridade, permitindo a abordagem quer de "conteúdos" diferentes, quer de estruturas de modos de pensar. Por exemplo, é pedido às escolas que ultrapassem qualquer abordagem eurocêntrica ou de identidade no campo do ensino da história, conceptualizando a ligação história-cidadania; que considerem a geografia como uma oportunidade de formar uma consciência internacional; que alarguem a visão dos alunos numa perspetiva multirreligiosa, tornando-os conscientes do pluralismo religioso que caracteriza a nossa sociedade e os nossos estabelecimentos de ensino, e a importância do contexto religioso-cultural.



4.4. Portugal



Os alunos portugueses são confrontados muito cedo com temas curriculares que tratam da liberdade de expressão, aceitação de diferenças culturais e tolerância em relação aos outros, e que facilitam a sua integração como indivíduos numa sociedade cada vez mais multicultural.

ENSINO PRÉ-

Uma das três áreas de conteúdos que fazem parte das diretrizes do currículo do ensino pré-escolar é a área da "**Educação Pessoal e Social**", onde, por exemplo, são tratados e trabalhados transversalmente, com as outras duas áreas, os seguintes conteúdos:

- Educação para os valores: a criança é levada a interagir com outros adultos e crianças, que podem ter valores diferentes dos internalizados no seu ambiente doméstico, promovendo o desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas experiências de vida democrática, visando a educação para a cidadania;
- Educação multicultural: a aceitação da diferença sexual, social e étnica é um facilitador de igualdade de oportunidades no processo educativo que respeita formas diferentes de ser e de conhecer, para dar significado à aquisição de novos conhecimentos e culturas.

ESCOLA

No 1.º ciclo de estudos (escola primária), no bloco de conteúdo "À descoberta dos outros e das instituições" da componente "Estudo do meio" do currículo, os alunos desenvolvem atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, a tolerância, a solidariedade, a cooperação, o respeito pelas diferenças e o comportamento não sexista.

2.º Ano (1.º ciclo):

A VIDA EM SOCIEDADE: Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social •

Respeitar os interesses individuais e coletivos • Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação

3.º Ano (1.º ciclo):

OUTRAS CULTURAS DA SUA COMUNIDADE: Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...).

2.º e 3.º CICLOS

A faixa etária que constitui o alvo do projeto "Otherness" (12-15 anos) está incluída nos 3 anos do 3.º ciclo de estudos (7.º, 8.º e 9.º anos)

Nos 2.º e 3.º ciclos, as únicas disciplinas que tratam diretamente as questões relacionadas com a alteridade são: **Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)** e **Direção de Turma e Educação Cívica (DTEC)**, cada uma com 45 minutos semanais.

Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC): esta disciplina (de frequência facultativa) aborda as questões inerentes aos princípios da religião católica, fomentando atitudes e formas de pensar nos alunos que seguem os princípios subjacentes à alteridade.

Direção de Turma e Educação Cívica (DTEC): disciplina obrigatória, parte da oferta complementar. O currículo desta disciplina e a sua nomenclatura são definidos de forma independente pelas escolas, e é orientado normalmente para a promoção de atividades sob a Educação para a Cidadania, cujas áreas temáticas, entre outras, são:

- Dimensão europeia da educação;
- Educação intercultural;
- Educação para a igualdade de género;
- Educação para o voluntariado;
- Educação para os direitos humanos;
- Educação para a saúde e para a sexualidade.

Para além disso, nesta disciplina, os diretores de turma organizam várias ações de solidariedade com os alunos, em diferentes alturas do ano. Como exemplo, podemos destacar a recolha de alimentos no Dia Mundial da Alimentação, com o Banco Alimentar, e a recolha de roupas e manuais escolares para as famílias carenciadas.

3.º ciclo (Escola Secundária)

7.º ano » por volta dos 12 anos de idade

Disciplinas

Português

Inglês

Espanhol/Francês

Ciências naturais

Geografia

História

Apenas as duas últimas disciplinas ("Direção de Turma e Educação Cívica" e "Educação Religiosa Católica") abordam conteúdos relacionados com a alteridade.

Matemática	
Físico-química	
Educação visual	
Educação física	
Informática	
Multimédia/Técnica	Expressão Plástica
Direção de Turma e Educação Cívica	
Educação Religiosa Católica (facultativa)	

8.º ano » por volta dos 13 anos de idade

Disciplinas	
Português	
Inglês	
Espanhol/Francês	
Ciências naturais	
Geografia	
História	
Matemática	
Físico-química	
Educação visual	
Educação física	
Informática	
Multimédia/Técnica	Expressão Plástica
Direção de Turma e Educação Cívica	
Educação Religiosa Católica (facultativa)	

Apenas as duas últimas disciplinas ("Direção de Turma e Educação Cívica" e "Educação Religiosa Católica") abordam conteúdos relacionados com a alteridade.

9.º ano » por volta dos 14 anos de idade

Disciplinas	
Português	
Inglês	
Espanhol/Francês	
Ciências naturais	
Geografia	
História	
Matemática	
Físico-química	
Educação visual	

Apenas as duas últimas disciplinas ("Direção de Turma e Educação Cívica" e "Educação Religiosa Católica") abordam conteúdos relacionados com a alteridade.

Educação física		
Direção de Turma e Educação Cívica		
Educação (facultativa)	Religiosa	Católica



5. Análise das iniciativas relacionadas com a Alteridade existentes a nível nacional ou regional

5.1. Bulgária



As iniciativas existentes são organizadas predominantemente por organizações não governamentais. A [Campanha de Educação para a Tolerância](#), no âmbito do projeto "Criar xenófobos", é um bom exemplo. A campanha aborda os conteúdos visuais e verbais dos manuais búlgaros destinados a jovens alunos e visa provocar um debate sobre a forma como a educação está a contribuir (ou não) para criar e educar crianças que estão abertas "aos outros" que estão à nossa volta.

Os projetos escolares sobre a tolerância são financiados por várias entidades europeias e nacionais:

- [As crianças e a tolerância](#)
- [Campanha de informação](#) "Tolerância conosco, tolerância com os outros"
- Professores e alunos em [diálogo aberto](#) para promover a tolerância, "Somos tolerantes e de que modo?"
- Campanha nacional "[Envolvimento ativo e aceitação](#)"

O Ministério da Educação fomenta a tolerância e a abertura à alteridade, em termos de origem étnica, através de um [Centro de integração de crianças de minorias étnicas](#), criado especialmente, que gere iniciativas e financia projetos com regularidade. Um dos seus grandes projetos, financiado pelo programa operacional *Desenvolvimento de Recursos Humanos*, é o "[Aprender na Tolerância](#)". As escolas podem também candidatar-se com propostas de projetos a um financiamento total de 1 000 000 de levas búlgaras (500 000 euros). A [receção de propostas](#) de 2015 tinha três prioridades que as escolas podiam abordar nas suas atividades, nomeadamente (1) igualdade de acesso ao ensino de qualidade por alunos de minorias étnicas, (2) educação intercultural com o objetivo de preservar a identidade cultural dos alunos de minorias étnicas e (3) redução dos níveis de abandono escolar dos alunos de minorias étnicas através da colaboração professores-pais.



5.2. Grécia



Iniciativas existentes

Estão disponíveis *online* vários vídeos, manuais didáticos e produtos educativos. Alguns são: Vídeos criados pelas escolas

- [«Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί»](#), 56ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά.

- [«4 παραμύθια, 1 αλήθεια»](#), 56ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά.
- [«Ζωγραφίζοντας την ιστορία της τελευταίας μαύρης γάτας»](#), 56ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά.
- [«Μαθαίνοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα»](#), 56ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά.
- [«Όχι στον ρατσισμό»](#), 41ο Δημοτικό Σχολείο Αθήνας.
- [«Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι»](#), 2ο Δημοτικό Σχολείο Κομοτηνής.
- [«Μπαλόνια με ανθρώπινη απόχρωση»](#), Λύκειο Δασούπολης, Λευκωσία.
- [«Έτσι απλά...»](#), Ε.Ε.Ε.Ε.Κ Βόλου.
- [«Επείγον περιστατικό»](#), Γυμνάσιο – Λύκειο Παξών.
- [«Αγκαλιάζουμε τη διαφορετικότητα»](#), 1ο Γυμνάσιο Σητείας.
- [«act»](#), Γενικό Λύκειο Μελεσών.
 - o CPD
- [«Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων \(6 – 18 ετών\)»](#).
- [«Compass»](#). Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.
- [«Δεν είναι μόνο αριθμοί»](#). Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, Ύπατης Αρμοστείας (12 -18 ετών) ([εγχειρίδιο δασκάλου](#)).
- [«Ο ξένος»](#), με αφορμή το βιβλίο της Ε. Χωρεάνθη: «Ένας ξένος στην οικογένειά μας».
- [«Γκασμέντ»](#), με αφορμή το βιβλίο τού Κ. Μουρίκη: «Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα».
- [«Το ξενοπούλι και ο συνορίτης ποταμός»](#), με αφορμή το βιβλίο της Λενέτας Στράνη.
- [«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»](#), του Πάνου Χριστοδούλου.
- [«Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης»](#). Βιβλίο του Γιώργου Τσιάκαλου.
- [«Δέκα χρόνια ταξιδεύοντας με τους μαθητές μας»](#).
- [«...Δε θα πεθάνει μόνος, τσάκισέ τον!»](#) Η συλλογή αντιφασιστικών έργων της Τ.Ε.Κ.
- [Οδηγός για την πρόληψη /καταπολέμηση των διακρίσεων στα σχολεία](#).
- [«Περάσματα»](#). Παιχνίδι προσομοίωσης για τους πρόσφυγες.
- [«Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του»](#). Ειδική Έκθεση του Συνήγορου του Πολίτη.
- [«Εθνική αναφορά για τη ρατσιστική βία»](#). Γιατροί του Κόσμου.
- [«Μάθε τα δικαιώματά σου»](#). Εκπαιδευτικό παιχνίδι.
- [«Και έφαγαν αυτοί καλύτερα...»](#) Εκπαιδευτικό παιχνίδι για τον υποσιτισμό των Γιατρών Χωρίς Σύνορα.
- [«ΙΔΕΑ, Ισότητα – Δικαίωμα – Ενημέρωση – Αποδοχή»](#). PRAKSIS – Γραφεία παροχής υποστήριξης κατά των διακρίσεων σε πολίτες τρίτων χωρών.
- [«Μην τους καταδικάζεις. Άκουσέ τους»](#). ActionAid. Γνωστοί καλλιτέχνες έγιναν για λίγο μετανάστες και αφηγούνται μια ιστορία σαν κι αυτές που συμβαίνουν καθημερινά σε μετανάστες που βρίσκονται στην Ελλάδα.
- [«Παίρνουμε Θέση» ενάντια στον ρατσισμό και την ξενοφοβία!](#) Μία ταινία μικρού μήκους, σε σκηνοθεσία Θοδωρή Παπαδουλάκη, που προσκαλεί να σπάσουμε τη σιωπή και να εναντιωθούμε στον ρατσισμό και την ξενοφοβία που έχουν γιγαντωθεί

στη χώρα μας.

- [«Νόμιμος μετανάστης»](#). Βίντεο της Ύπατης Αρμοστείας ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες – UNHCR GREECE, με προσωπικές μαρτυρίες.
- [«Και 1 θύμα ρατσιστικής βίας είναι πολύ»](#). Ο Αφγανός πρόσφυγας Α.Η. δεν τολμάει πια να βγει από το σπίτι του. Πριν από λίγο καιρό, επτά άτομα είχαν επιτεθεί στον ίδιο και το γιο του την ώρα που πήγαιναν να αγοράσουν ένα κομμάτι ψωμί. Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες – UNHCR GREECE.
- [«Και 1 θύμα ρατσιστικής βίας είναι πολύ»](#). Ο Σίλας Σεραφείμ, ηθοποιός και stand up comedian, στέλνει τα δικά του μηνύματα ενάντια στο ρατσισμό, στο πλαίσιο της εκστρατείας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες – UNHCR GREECE.
- [«Η ιστορία κουβαλάει τις αγωνίες των καιρών»](#). Ο Αλκίνοος Ιωαννίδης μας αφηγείται μία ιστορία, στο πλαίσιο της εκστρατείας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες – UNHCR GREECE.
- [«Τα γυαλιά της διαφορετικότητας»](#). Μια ταινία μικρού μήκους κινουμένων σχεδίων του Προγράμματος Επιχορήγησης Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ) του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (ΕΟΧ) για την Ελλάδα.
- [Τα παιδιά μεταναστών είναι ισότιμα μέλη της ελληνικής κοινωνίας](#). Ενημερωτική καμπάνια για το δικαίωμα των παιδιών μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα στην ελληνική ιθαγένεια, από την Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.

Resumindo:

Está disponível uma gama de produtos criativos (vídeos, documentários, manuais etc.) que podem ser (re)utilizados para fins educativos.



5.3. Itália



No *site* do MIUR (<http://www.istruzione.it/>) existem duas secções específicas (ou áreas temáticas) dedicadas ao interculturalismo (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/intercultura>) e à incapacidade (http://www.istruzione.it/dg_studente/disabilita.shtml#.VqdbPprhCUk). Nestas secções, o Ministério publicita regulamentos e documentos, bem como as iniciativas a nível nacional e local sobre esses temas.

Normalmente, iniciativas como conferências, seminários, campanhas, oficinas e outros, são organizados autonomamente pelas escolas, para abordar as necessidades específicas de professores e/ou alunos no seu contexto, e são financiados por projetos e recursos regionais ou locais. Nalguns casos, o Ministério organiza diretamente seminários e eventos nacionais.

Por exemplo, no ano passado, na cidade de Udine (nordeste de Itália), foi realizado um seminário pedagógico destinado a professores, educadores e direção da escola, para partilha de experiências de situações em escolas que têm um impacto elevado de migrantes; outro seminário nacional, em Roma, (fevereiro de 2015), contou com a participação do Ministério da Educação e era sobre governança e a promoção da integração nas escolas.

Durante este seminário, em sessões paralelas, os participantes discutiram temas diferentes, como: as necessidades de aprendizagem de alunos e professores na área da integração, os desafios que o sistema educativo tem de enfrentar, causados pelas migrações e a diversificação cultural da nossa sociedade e a relação entre escolas, associação e território. Também em Turim, foi realizado um seminário nacional sobre "Imigração e escola de cidadania" que contou com a participação de muitos atores institucionais, jornalistas e partes interessadas.

O que se tornou claro nestes encontros a nível nacional e local foi a necessidade de os professores (e das escolas italianas, em geral) de sistematizarem as diferentes experiências do conjunto complexo de projetos e iniciativas nacionais e locais sobre estes temas.

No quadro de autonomia da escola, que leva frequentemente à fragmentação da oferta de ensino aos alunos e professores, a necessidade de intercâmbio de boas práticas, de diretrizes claras e mais específicas e de momentos sistemáticos de comparação a nível nacional são cada vez mais requeridos.

Regra geral, em Itália, escasseiam as atividades formais e estruturadas de inserção de alunos estrangeiros nas escolas e de educação para a alteridade, apesar de serem vistas por todos como necessidades reais. Para responder à necessidade de facilitar a inserção e a integração de todos os alunos, os professores adotam intuitivamente as suas competências de ensino e psicologia educacional aos novos requisitos. Os professores parecem ser fortemente críticos da forma como a Escola lida com essa questão, delegando a sua responsabilidade em funcionários que não estão devidamente preparados e organizados: há uma falta de ação política a nível central. O fenómeno da entrada de alunos estrangeiros nas escolas italianas e, em geral, da aceitação da Alteridade pelos nossos alunos, exige, aos professores, formação e capacidades especiais, ferramentas de planeamento e cursos pedagógicos que ainda não foram bem definidos ou testados.

A formação de professores, no duplo sentido de formação inicial e de formação em exercício, desempenha um papel central nas mudanças estruturais que o sistema de ensino tem de produzir face aos novos utilizadores.

Em relação aos cursos de formação de futuros professores, na Itália, os cursos de ensino básico incluem quase sempre o ensino da Educação Intercultural, bem como muitos cursos especializados, mestrados e outros relacionados com o ensino de língua italiana L2 (italiano como segunda língua). A formação em exercício de professores através da formação intercultural ainda está fragmentada e não sistematizada, apesar de estar certificada pela presença de um conjunto diverso de experiências baseadas em vários modos de formação: conferências e seminários, sessões de formação, debates, cursos, encontros de professores etc. (MIUR, 2001).

[<http://www.integrazionemigranti.gov.it/mediazione/Documents/guiagilardoni.pdf>]

Na Itália, apenas os professores que sentem necessidade é que frequentam os cursos de formação, motivados principalmente por interesses pessoais. Para além disso, de acordo com a autonomia das escolas, cada escola tem a liberdade de organizar cursos de formação, mas os professores em exercício não são obrigados a receber formação. Assim,

tendo consolidado as competências de professores individualmente e em grupos, a formação intercultural de professores não está garantida.



5.4. Portugal



Tal como foi mencionado no capítulo anterior, os diretores de turma, em colaboração com outros professores, promovem muitas vezes ações de solidariedade com os alunos, em diferentes alturas do ano, normalmente em associação com efemérides (nacionais ou internacionais) e eventos humanitários.

No caso específico da Escola Básica Alexandre Herculano, podemos destacar o facto de existirem dois serviços nesta escola que fomentam, de certa forma, muitas das atitudes relacionadas com o tema em estudo: a **Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM)** e a **Equipa de Educação para a Saúde**.

Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM): composta por professores de educação especial, esta unidade trabalha com alunos com multideficiência, dando-lhes apoio no processo educativo e promovendo a sua integração social. Alguns desses alunos são integrados nas turmas normais, e podem recorrer ao apoio individual de um professor de educação especial na sala de aula, se for necessário. Esta integração e apoio adequado só podem ocorrer em certas disciplinas, de acordo com um currículo específico individual (CEI) preparado pela equipa de educação especial. Esses alunos, promovendo a sua independência, circulam livremente pelos espaços da escola e são, geralmente, muito acarinhados e integrados na comunidade escolar.

Equipa de Educação para a Saúde: Esta equipa, constituída por professores e pelo psicólogo da escola, delinea atividades que contribuam para a saúde e o bem-estar da comunidade escolar, mas dirigidas sobretudo aos alunos. Algumas dessas atividades (delineadas muitas vezes pelas próprias turmas) promovem também a solidariedade, através da distribuição de alimentos que contribuam para a vida saudável dos alunos carenciados e suas famílias.

A nível nacional, há uma iniciativa promovida institucionalmente pelo Presidente da República, o Plano Nacional de Leitura, cujo objetivo principal é aumentar o nível de literacia dos portugueses. Este plano é essencialmente dirigido às escolas que são abordadas ao longo da escolaridade obrigatória, em particular na disciplina de Língua Portuguesa. Os professores promovem os hábitos de leitura entre os alunos utilizando uma lista de livros incluídos previamente no Plano Nacional de Leitura. Muitos dos livros discutem questões humanitárias e de solidariedade, instilando valores e princípios relacionados com a tolerância e o respeito pelas diferenças. Refira-se, por exemplo, *O menino de cor*, tratado na pré-primária, e *O Príncipezinho*, tratado no 2.º ciclo (6.º ano).



6. Conclusões e recomendações a nível do projeto

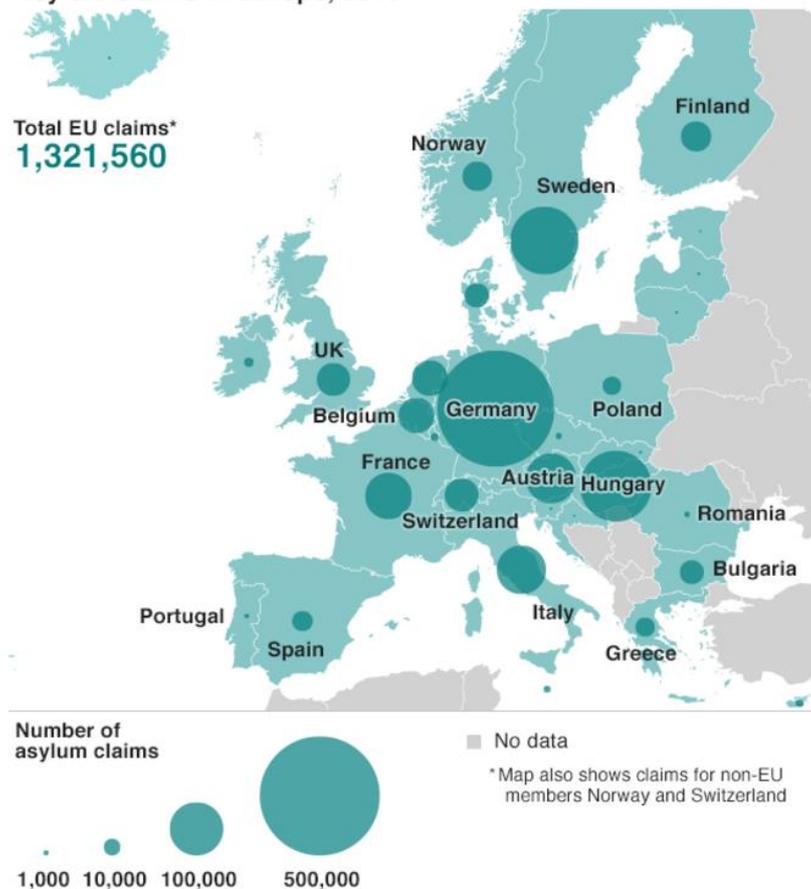
Vivemos atualmente num mundo onde a globalização e as migrações aproximaram pessoas

de diferentes origens étnicas, religiões, crenças, tradições e línguas. No entanto, a partilha de um espaço comum não tem automaticamente como resultado abrimo-nos à alteridade, tentar compreender diferenças, valorizar a diversidade e construir bases comuns para o diálogo. Temas como direitos humanos, diversidade, tolerância e não-violência tornaram-se ainda mais importantes quando consideramos a guerra na Síria e os acontecimentos recentes no Médio Oriente e em África, que resultaram na crise dos refugiados. Mais de um milhão de migrantes e refugiados fizeram a travessia para a Europa em 2015, desencadeando uma crise à medida que os países se debatiam com a forma de lidar com esse afluxo.

Todos os parceiros do projeto "Otherness" estão situados nas fronteiras externas da Europa e têm também grandes minorias, o que torna os objetivos do projeto ainda mais relevantes no seu contexto. O tema é relevante para a *Bulgária*, apesar da prolongada coexistência pacífica entre grupos étnicos e religiosos diferentes. Para já, o país acolheu apenas um número diminuto de refugiados, mas a sociedade tem de se preparar para aceitar a sua quota, enquanto membro da UE. A alteridade não só é importante no caso da *Grécia*, como a sua introdução e encorajamento são pré-requisitos de um tecido social pacífico e coerente. A crise dos refugiados demonstrou muito violentamente que TODOS temos de trabalhar em conjunto, incluindo o "outro", para providenciar um espaço seguro àqueles "outros" que atravessam dificuldades. Na *Itália*, a situação é similar à da Grécia, mas o sistema educativo tem uma boa experiência de integração dos alunos com alunos de origem étnica não italiana. O tema é também relevante para *Portugal*, apesar de o país não sentir o drama dos refugiados da Síria e de os alunos estrangeiros serem geralmente bem-vindos nas escolas portuguesas, não estando sujeitos a nenhum tipo de discriminação social, cultural ou religiosa.

Os sistemas educativos dos países parceiros diferem de muitas formas, mas é possível

Asylum claims in Europe, 2015



encontrar também várias semelhanças. Nenhum dos países tem uma disciplina separada de educação cívica, direitos humanos ou diversidade. Prevê-se que o conhecimento, valências e competências dos alunos nesta área sejam obtidos de uma forma integrada, através de tópicos específicos em várias disciplinas. Os ministérios da educação produzem diretrizes e regulamentos específicos para dar apoio às escolas na tarefa de educar alunos que respeitam e dão valor aos *direitos humanos*, à *democracia*, à *tolerância*, ao *respeito por outras culturas e pelos outros*

(*solidariedade*), enquanto alguns dos principais valores europeus.

Bulgária: a Lei da Educação Pública define os objetivos principais do ensino geral nas escolas, sendo um deles "criar condições para a formação de valores relacionados com o sentimento da identidade nacional búlgara, o respeito pelos outros, compaixão e responsabilidade cívica". Não há nenhuma disciplina separada de educação cívica, direitos humanos ou diversidade. Prevê-se que todas as disciplinas contribuam para a aquisição dos conhecimentos, valências e competências nesta área, através de temas e abordagens específicos. Regra geral, os manuais contêm mensagens de igualdade, tolerância, respeito pela diferença etc. Os manuais escolares, para além das causas políticas e económicas de conflito e unificação, definem o contexto cultural, étnico, religioso e histórico, para que sejam dadas aos alunos informações sobre as diferenças e estes possam desenvolver a sua tolerância, com base na reflexão e análise de situações da vida real. No entanto, isto é bastante insuficiente, tendo em conta o aumento dos atos de intolerância e agressão entre os alunos.

Grécia: apesar de a alteridade não ser abordada de nenhuma forma durante o primeiro ano do ensino básico, é mencionada em várias instâncias nos anos subsequentes, o que, ainda assim, não constitui um objetivo firme de sensibilização ou de criação de empatia/respeito pelos direitos humanos etc. Os temas são incluídos, mas a sua inclusão é feita sob a forma de arte, religião (que pode eliminar o acesso a alguns alunos) ou de uma ferramenta de gramática/compreensão.

Itália: as diretrizes nacionais definem como uma das funções da primária e do secundário lançar os alicerces do exercício da cidadania ativa, promovendo uma literacia social e cultural básica. Para tal, as escolas deverão adotar uma educação intercultural, promovendo o desenvolvimento completo da identidade dos alunos, prestando atenção a todas as suas dimensões (cognitiva, emocional, afetiva, social, ética, religiosa e física). A educação intercultural deverá ser um recurso funcional de valorização da diversidade, condição necessária à inclusão social e participação democrática.

Portugal: Os alunos portugueses são confrontados desde a escola primária com temas curriculares que tratam da liberdade de expressão, aceitação de diferenças culturais e tolerância em relação aos outros, e que facilitam a sua integração como indivíduos numa sociedade cada vez mais multicultural.

Considerando as práticas educativas dos quatro países (Bulgária, Grécia, Itália e Portugal) e os novos desafios de integração dos representantes de várias culturas na nossa sociedade, deverão ser dados passos específicos para disponibilizar formações aos alunos que os ensinem a valorizar a diversidade, ser tolerantes e respeitar os direitos humanos. Nas sociedades multiculturais, cuja complexidade é crescente, a educação deverá ajudar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitem viver com as nossas diferenças culturais, e não apesar delas. As escolas deverão esforçar-se para adaptar os processos de ensino e aprendizagem, os conteúdos, a formação e a gestão de professores à situação dos alunos.

Os currículos deverão ser desenvolvidos com uma base multicultural e multilíngua, de acordo com a diversidade de vozes e pontos de vista, e inspirados pelas histórias e culturas

de todos os grupos da sociedade. Esta abordagem, sensível à diversidade dos alunos, deverá também prever medidas especiais para chegar aos grupos vulneráveis e marginalizados de alunos.

SEGUNDA PARTE – QUAIS SÃO OS NÍVEIS ATUAIS DE ACEITAÇÃO DA ALTERIDADE?



1. Bulgária

A TOLERÂNCIA E AS ATITUDES EM RELAÇÃO À ALTERIDADE NAS CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR (11-14 ANOS DE IDADE) NO CONTEXTO BÚLGARO

ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

I. Metas e objetivos da pesquisa: identificar as atitudes em relação à alteridade e à diversidade humana, tal como são percebidas pelos alunos dos 11 aos 14 anos de idade, do ensino básico.

Para atingir essa meta, foram definidos os *três objetivos* seguintes:

- avaliar o nível de tolerância à alteridade entre os alunos dos 11 aos 14 anos de idade;
- estudar as atitudes dos alunos em relação a várias formas e manifestações da alteridade, como confissão religiosa, etnia e cultura, classe socioeconómica, incapacidades, comportamento agressivo etc.;
- retirar conclusões e fazer recomendações que deverão ser tidas em conta na conceção de um currículo para oficinas de formação e materiais complementares, para professores e alunos do projeto.

II. Grupo-alvo (resumo)

O grupo-alvo búlgaro é constituído por 239 alunos de escolas primárias e básicas (11 a 14 anos). As turmas são escolhidas aleatoriamente, entre as turmas de 1) uma escola com um grupo homogéneo de alunos, numa cidade grande, como Sofia (mais de 100 000 habitantes); 2) uma escola de uma região de grande diversidade étnica, como a cidade de Kardzhali, e 3) uma escola de uma pequena localidade, como a vila de Ablanitsa (menos de 5000 habitantes). O estudo inclui: alunos de 10-11 anos – 35% dos inquiridos; alunos de 12 anos – 38%; alunos de 13 anos – 21%; alunos de 14 anos – 6%. Trinta e três por cento dos inquiridos são da cidade de Sofia; 36% são da cidade de Kardzhali e 31% são da aldeia de Ablanitsa. Em termos de sexo, 52% dos inquiridos são do sexo masculino e 48% são do feminino.

III. Instrumentos de pesquisa.

Foi concebido um questionário adequado à idade, destinado a recolher dados sobre a atitude em relação à diferença em geral; manifestações de intolerância em relação à diferença; atitudes em relação à diferença baseada na religião, etnia, cultura, situação económica (pobreza), incapacidades, padrões de comportamento (agressão); sensibilização para os direitos humanos, sobretudo para os direitos da criança.

RESULTADOS

A análise dos resultados principais da pesquisa concentra-se em dois pontos principais:

- 1) Compreensão e atitude dos alunos em relação à diferença, nível de tolerância e manifestações mais comuns de intolerância em relação aos alunos que são diferentes.
- 2) Atitudes dos alunos em relação a pessoas de diferente religião, etnia, cultura, classe socioeconómica, com incapacidade física e mental, problemas emocionais e comportamentais.

1. Atitude em relação à diferença e compreensão da ideia de tolerância à alteridade

Sessenta e três por cento dos inquiridos têm interesse no tema da diferença, ao ponto de refletir sobre ela (cf. Gráfico 1). Esta é a opção de resposta com a maior percentagem relativa de respostas positivas. A análise mostra também que um número mais reduzido de alunos de 13 e 14 anos se interessa seriamente pelo tema da diferença, em comparação com os alunos de 11 e 12 anos. A percentagem mais baixa de alunos interessados no tema da diferença, ao ponto de refletir sobre ela, é a dos alunos da cidade de Kardzhali. Uma explicação possível poderá ser a de que esses alunos vivem numa região onde a percentagem de pessoas diferentes, em termos de confissão religiosa, é muito elevada, e os inquiridos estão simplesmente habituados a essa diferença. Apenas 3% dos alunos não têm qualquer interesse no tema.

Gráficos 1-2. Interesse pelo tema da diferença – distribuição da percentagem relativa, por idade e localidade.

Interessas-te pelo tema da diferença entre as pessoas? Alguma vez pensaste nisso?

Gráfico 1

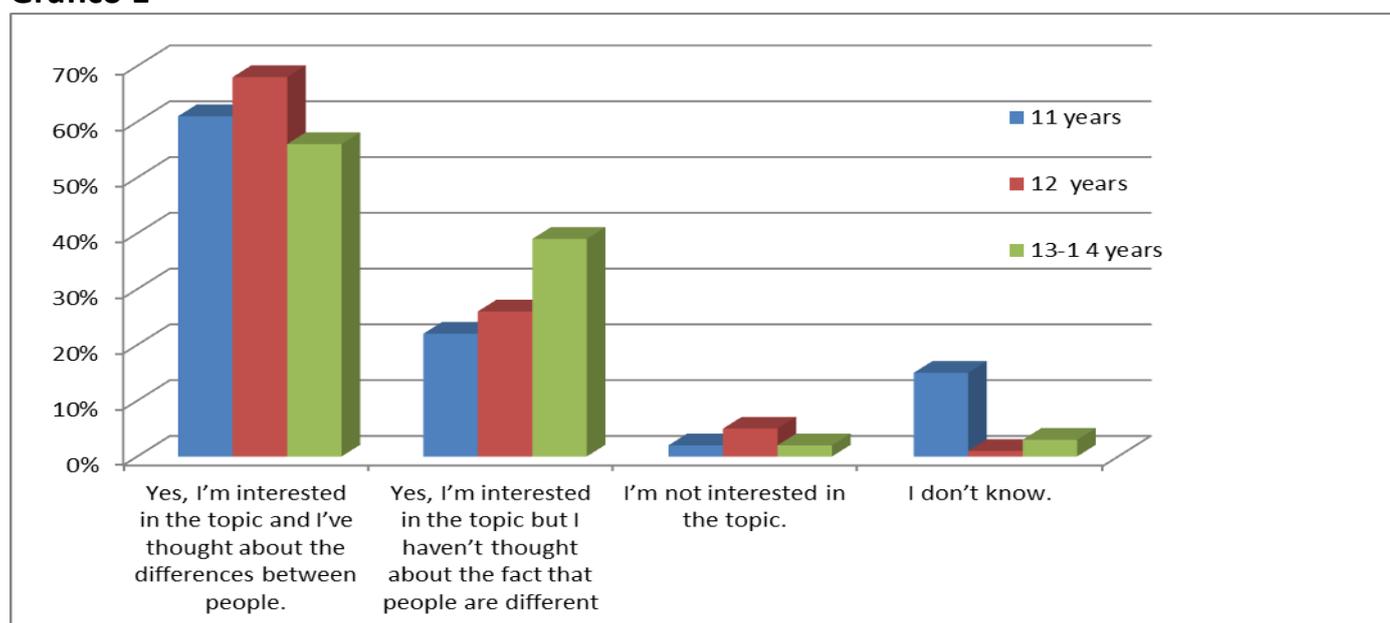
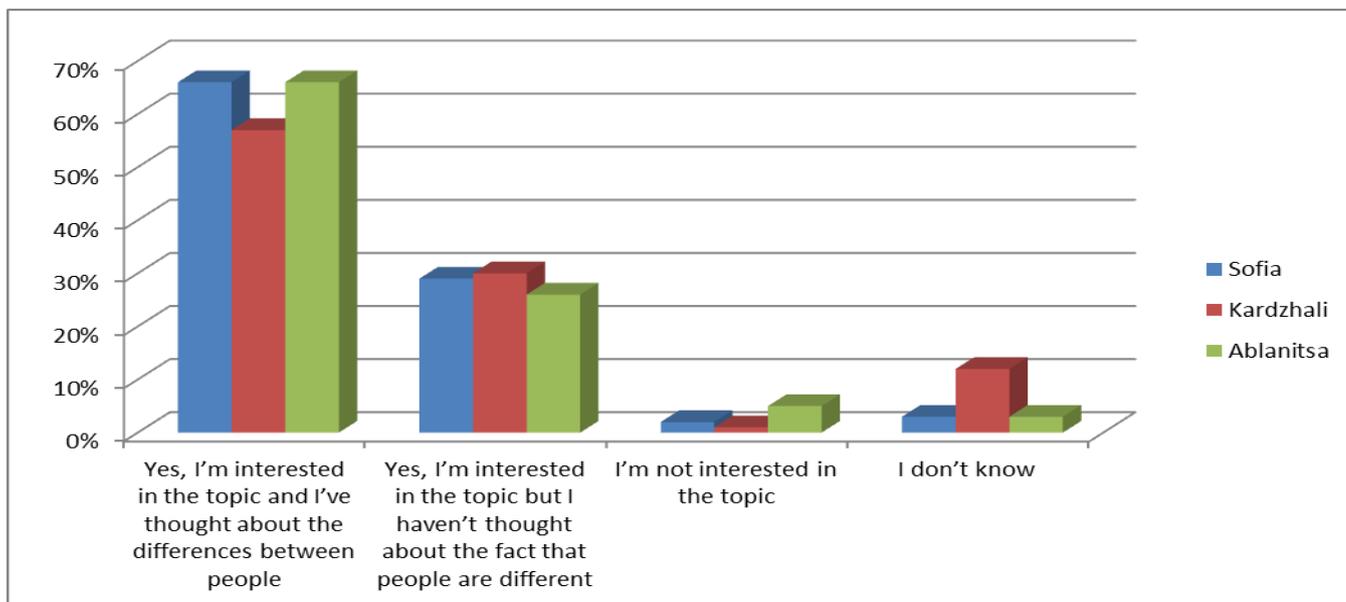


Gráfico 2



A maioria dos alunos, independentemente da idade e de onde residem, avaliou positivamente as diferenças entre as pessoas (uma percentagem total de 75% escolheu "Sim, concordo bastante" e "Sim, concordo"). A maior parte dos alunos de 11 anos tem uma atitude positiva em relação às diferenças entre as pessoas. Este resultado sustenta o ponto de vista de que as crianças abraçam, de modo inerente, a alteridade e as diferenças entre as pessoas, e que é a sociedade que difunde mensagem negativas sobre a alteridade, acabando as crianças por aceitar essas crenças à medida que crescem.

A percentagem total de inquiridos que escolheu "Discordo", e que tem uma atitude negativa em relação às diferenças, é de 9%. (Cf. Gráficos 3-4).

Gráficos 3-4: Presença de atitudes positivas e negativas em relação às diferenças entre as pessoas – distribuição da percentagem relativa, por idade e localidade.

As pessoas são diferentes. Achas que é uma coisa positiva?

Gráfico 3

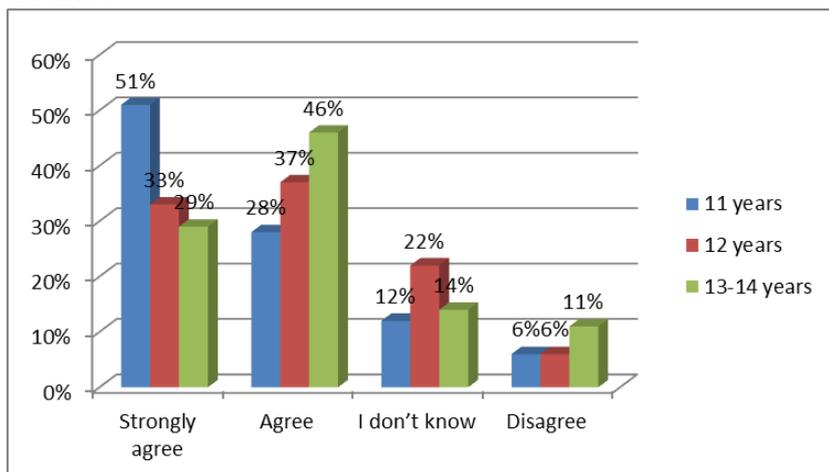


Gráfico 4

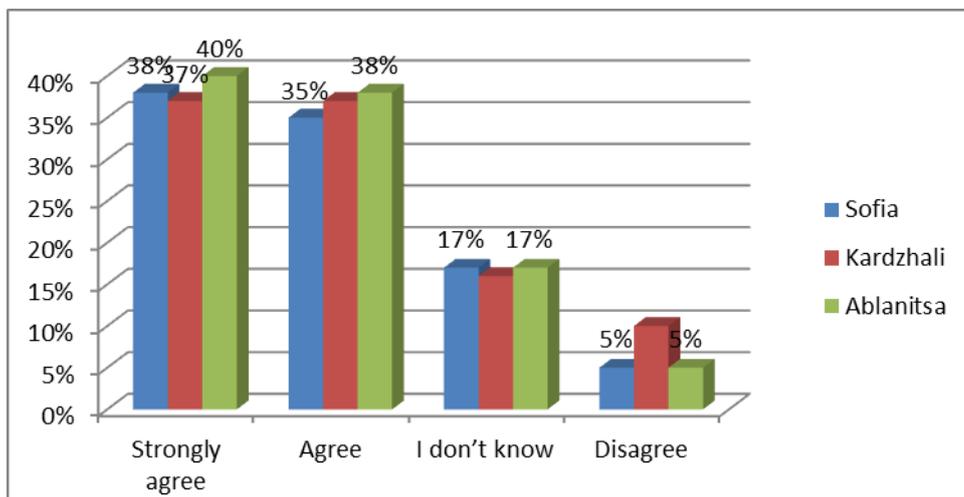
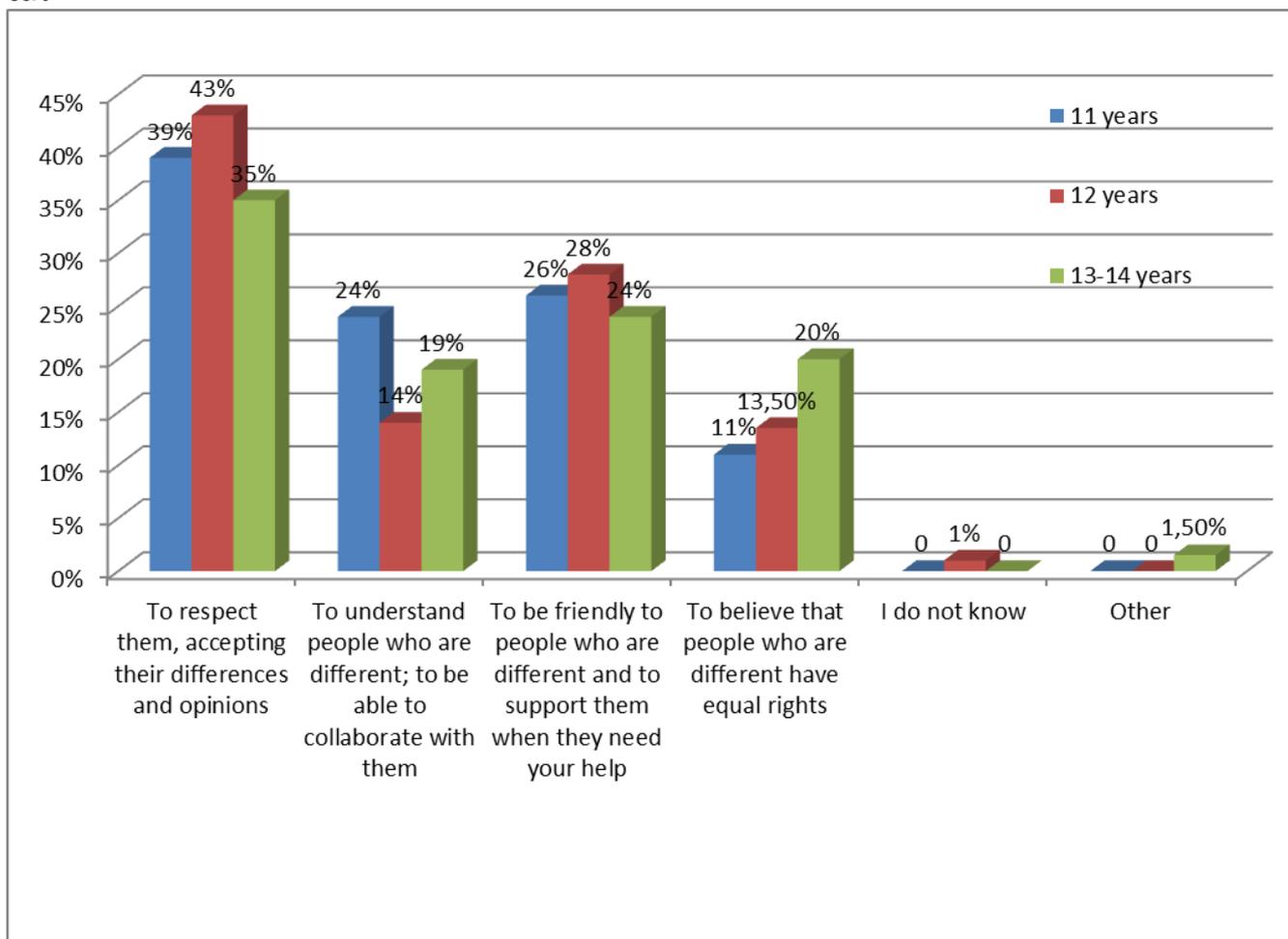


Gráfico 5: Compreensão do conceito "tolerância em relação às pessoas que são diferentes" – distribuição da percentagem relativa, por idade.

O que quer dizer, na tua opinião, ser tolerante em relação às pessoas que não são como tu?



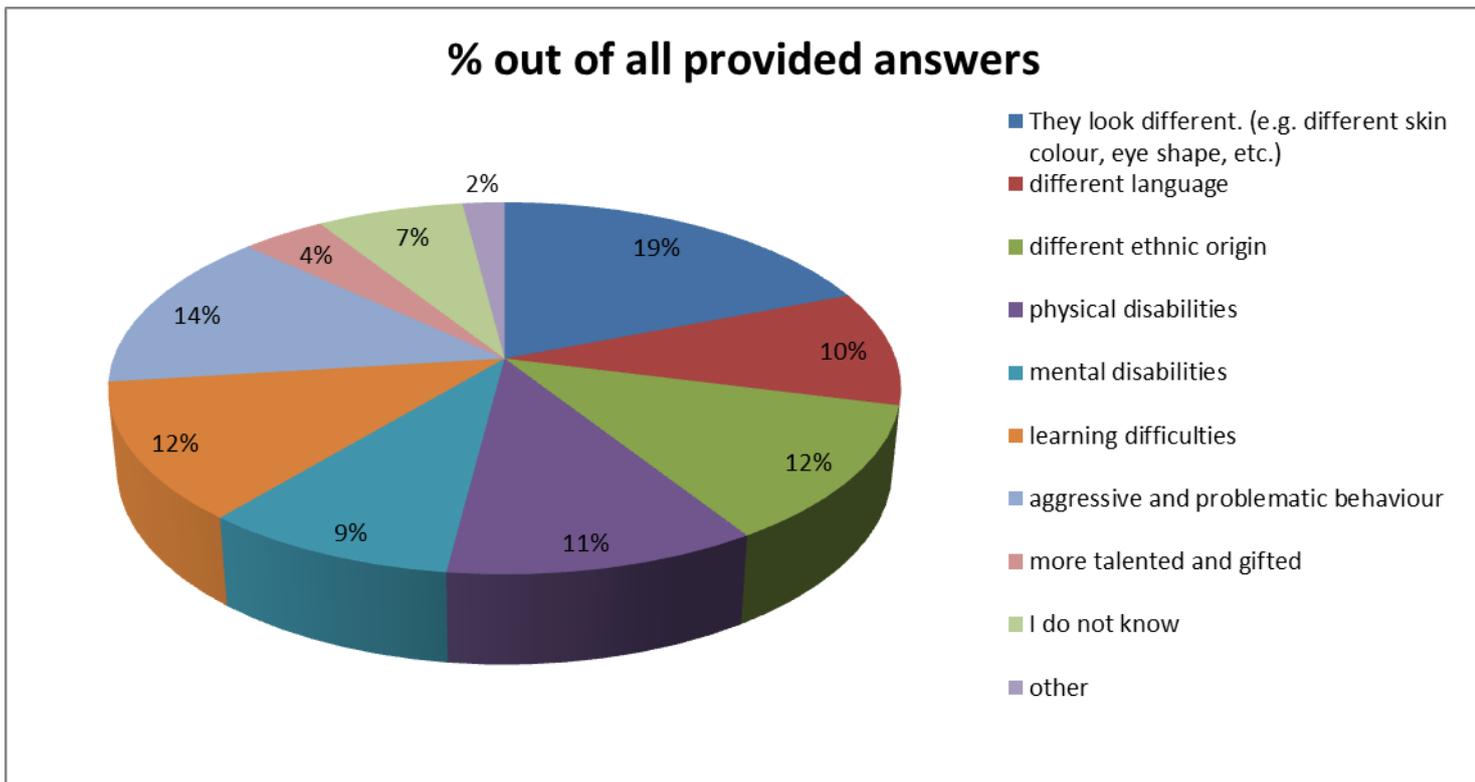
A compreensão dos alunos do que é tolerância em relação às pessoas que são diferentes é caracterizada de acordo com os seguintes critérios: **"demonstrar respeito aceitando as diferenças das outras pessoas"** e **"estar disposto a ajudar essas pessoas, se precisarem de ajuda"**. Estas opções foram escolhidas por 39% e 26% dos alunos, respetivamente (cf. Gráfico 5). O primeiro critério foi escolhido pela percentagem mais elevada de alunos de 12 anos (43%), pelos alunos de 11 anos (39%) e pelos alunos de 13-14 anos (35%). O segundo critério tem características semelhantes, em termos de idade. **"Conviver bem e cooperar com pessoas que são diferentes"** é o terceiro aspeto mais importante do conceito de tolerância, e foi escolhido por 24% dos alunos de 11 anos, 19% dos alunos de 13-14 anos e 14% dos alunos de 12 anos. A percentagem relativa mais baixa das respostas dos inquiridos (15%) foi dada a **"admitir que as pessoas que são diferentes têm os mesmos direitos"**.

Os resultados do inquérito mostram que 89% dos alunos pensam que há crianças/alunos "diferentes" na sua escola. De acordo com apenas 5% de todos os alunos, não há crianças diferentes, em nenhum aspeto, na sua escola. Seis por cento dos inquiridos não sabem se há crianças "diferentes" na sua escola.

O **aspeto** (cor da pele, formato dos olhos etc.) destaca-se como a principal marca da alteridade, e foi escolhida por 19% dos alunos. Quatorze por cento dos inquiridos escolheu **comportamento problemático e agressivo**. O terceiro lugar é ocupado por outras duas marcas – **etnia** e **distúrbios de aprendizagem** – ambas escolhidas por 12% dos alunos. A opção **incapacidade física** foi escolhida por 11% dos alunos. A **língua materna** é a quinta escolha e a opção **incapacidade mental** obteve 9% de todas as respostas. **Talento** e **capacidade** ficam em último lugar como marcas da alteridade – apenas 4% de todas as respostas (cf. Gráfico 6).

Gráfico 6. Critérios de definição de alunos "diferentes" – distribuição da percentagem relativa.

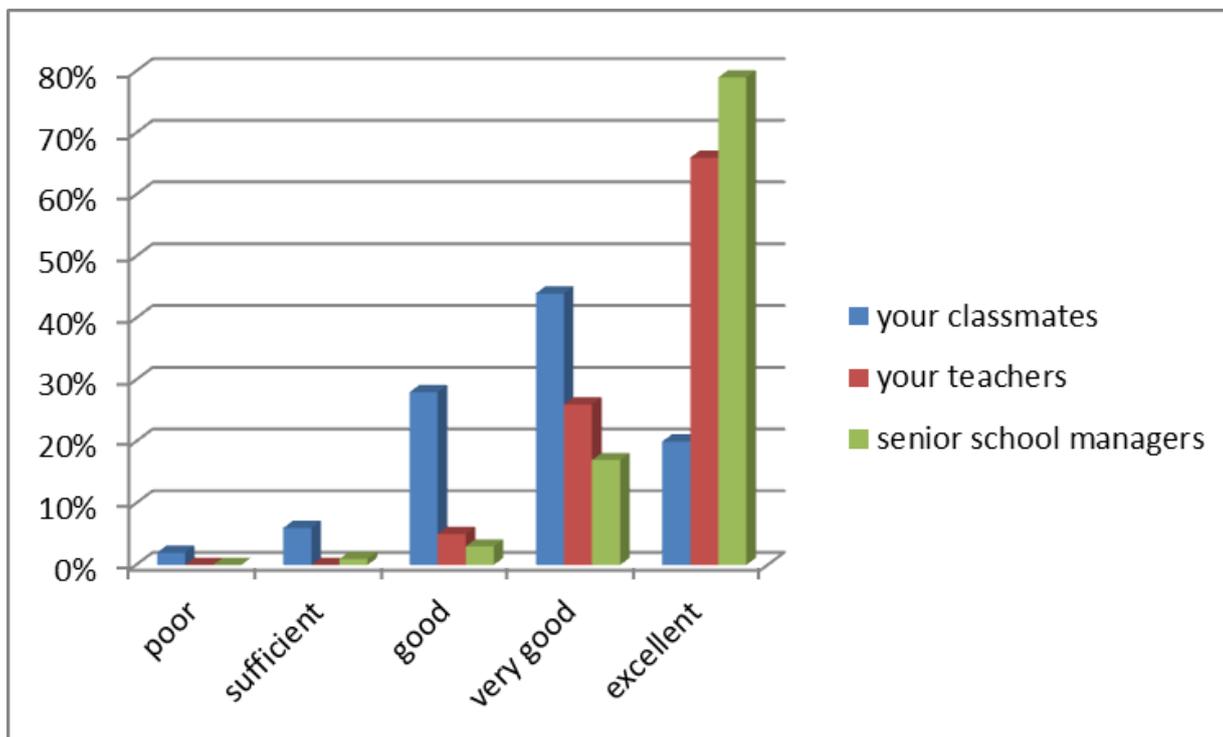
Critérios identificados de definição de diferenças, de acordo com os alunos (com a opção de escolher mais do que uma resposta)



No que concerne ao nível de tolerância mostrado por colegas de turma, professores e funcionários da escola em relação às crianças "diferentes", a percentagem relativa mais elevada dos inquiridos atribui um nível elevado aos professores e à direção da escola, representada pelo diretor – são dados 66% aos professores e 79% à direção da escola. O nível de tolerância mostrados pelos colegas de turma é classificado como relativamente bom pela percentagem relativa mais elevada – 44% (cf. *Gráfico 7*).

Gráfico 7. Classificação do nível de tolerância que vários grupos mostram em relação a crianças "diferentes"

Usando uma escala de 2 a 6, onde 2 corresponde a "mau" e 6 é "excelente", classifica, por favor, o nível de tolerância aos alunos diferentes da tua escola mostrados pelos seguintes grupos.



A percentagem total de inquiridos que declarou ter testemunhado manifestações de intolerância em relação às crianças "diferentes" é bastante alta – 75%. Este número contradiz fortemente o que os inquiridos declararam acima, nomeadamente os altos níveis de tolerância mostrados por colegas de turma, professores e direção da escola.

A análise mostra que a percentagem de alunos que testemunharam o abuso de crianças "diferentes" é mais elevada nas cidades (Sofia e Kardzhali), em comparação com as pequenas localidades, como a aldeia de Ablanitsa (cf. Gráfico 9).

Gráficos 8-9. Ocorrência ou ausência de manifestações de intolerância em relação a crianças "diferentes" na escola – distribuição da percentagem relativa por idade e localidade.

Alguma vez foste testemunha do abuso ou de intolerância em relação a alunos diferentes na tua escola?

Gráfico 8

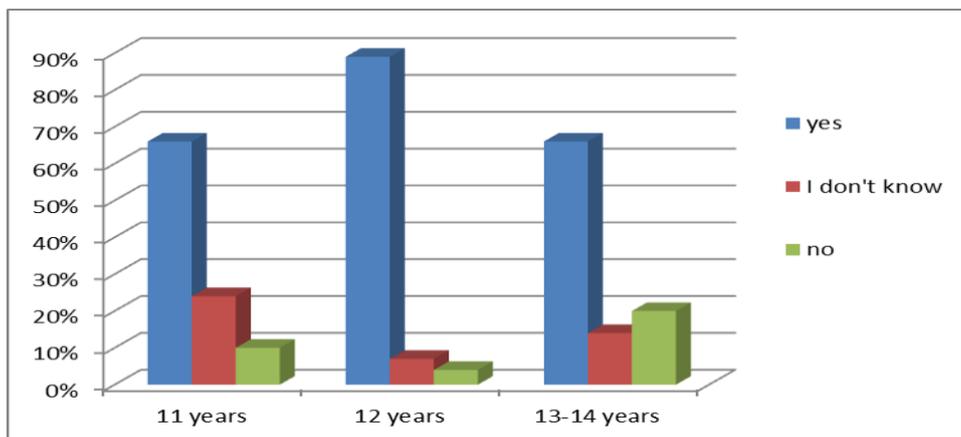
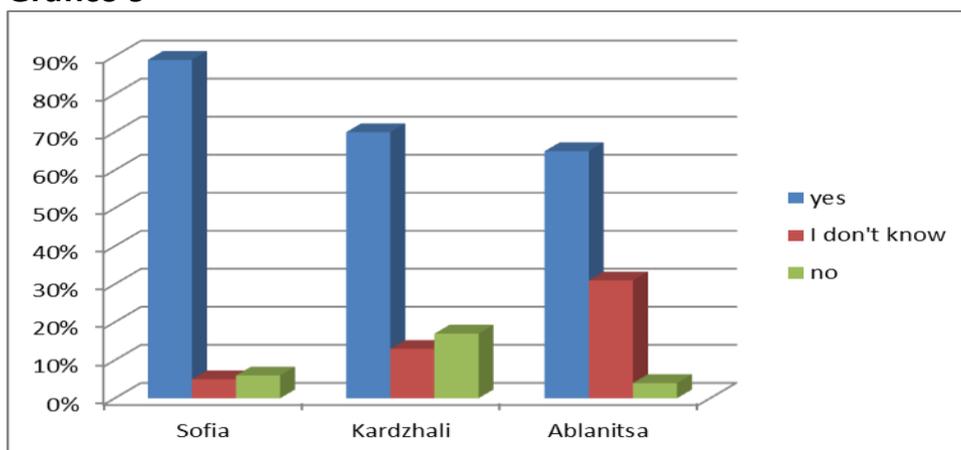


Gráfico 9



As manifestações mais comuns de intolerância e abuso de alunos "diferentes" não são inesperadas. Várias formas de **abuso verbal**, como ataques verbais, insultos e ameaças, foram indicadas pela percentagem mais elevada dos inquiridos (45%). Esta forma de intolerância é referida com mais frequência pelo grupo-alvo dos 13-14 anos (49%) e indica provavelmente a sua maior sensibilidade aos abusos verbais. Este tipo de intolerância foi a indicada mais vezes pelos inquiridos de Kardzhali, ao passo que as percentagens relativas de Sofia e Ablanitsa são mais baixas (42% e 44%, respetivamente). As **agressões físicas** são indicadas em segundo lugar por 31% dos inquiridos. Mais uma vez, esta forma de abuso é referida com maior frequência pelos alunos mais velhos (12-14 anos) do que pelos alunos de 11 anos (cf. *Gráficos 10-11*). **Isolamento e exclusão das crianças "diferentes" de jogos e atividades** estão em terceiro lugar, referidos por apenas 12% dos inquiridos. De acordo com os inquiridos,

O castigo injusto de crianças "diferentes", por parte de professores ou da direção da escola, não é uma das formas de abuso na escola.

Gráficos 10-11. Manifestações de intolerância em relação a crianças "diferentes" – distribuição da percentagem relativa por idade e localidade.

Que tipos de abuso e intolerância, em relação às crianças diferentes, ocorrem mais vezes na tua escola?

Gráfico 10

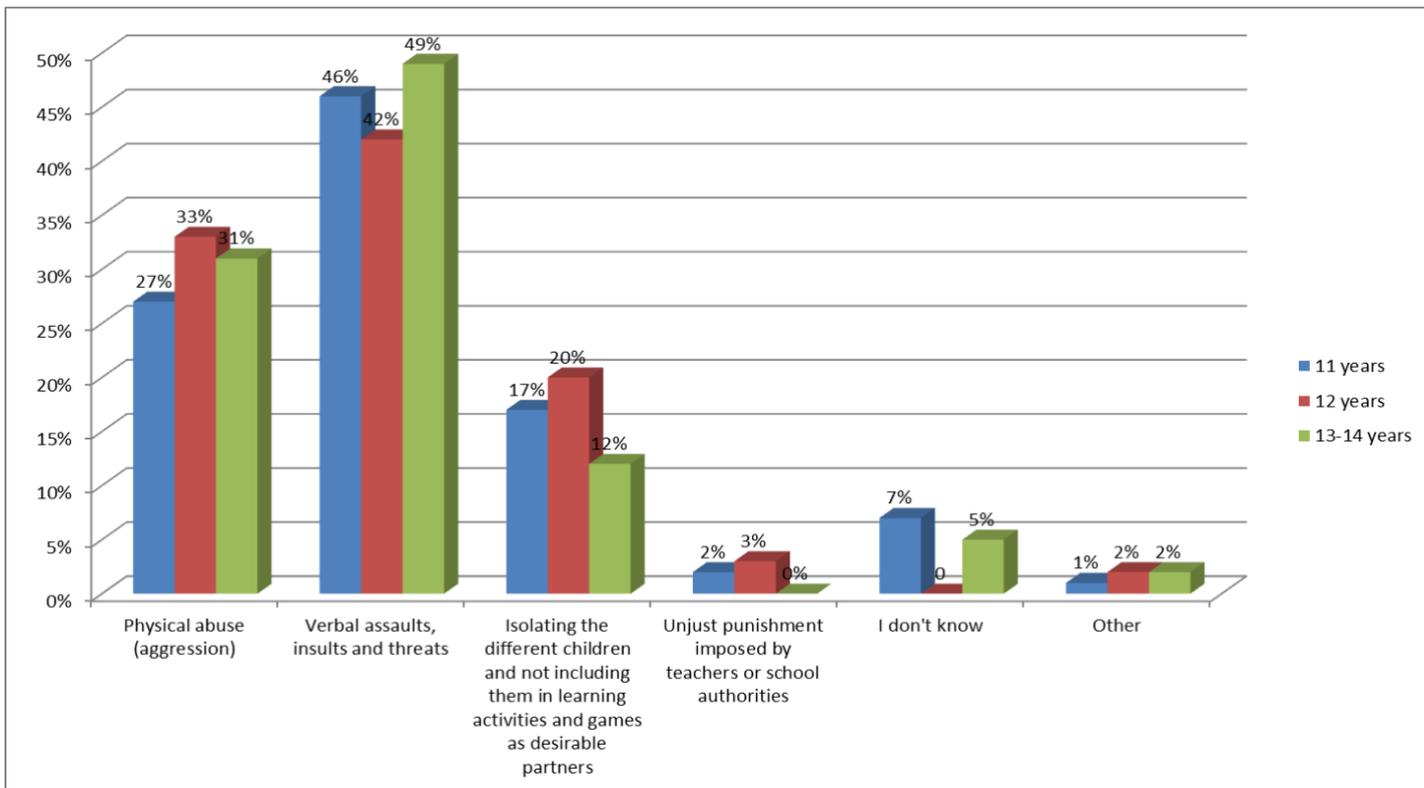
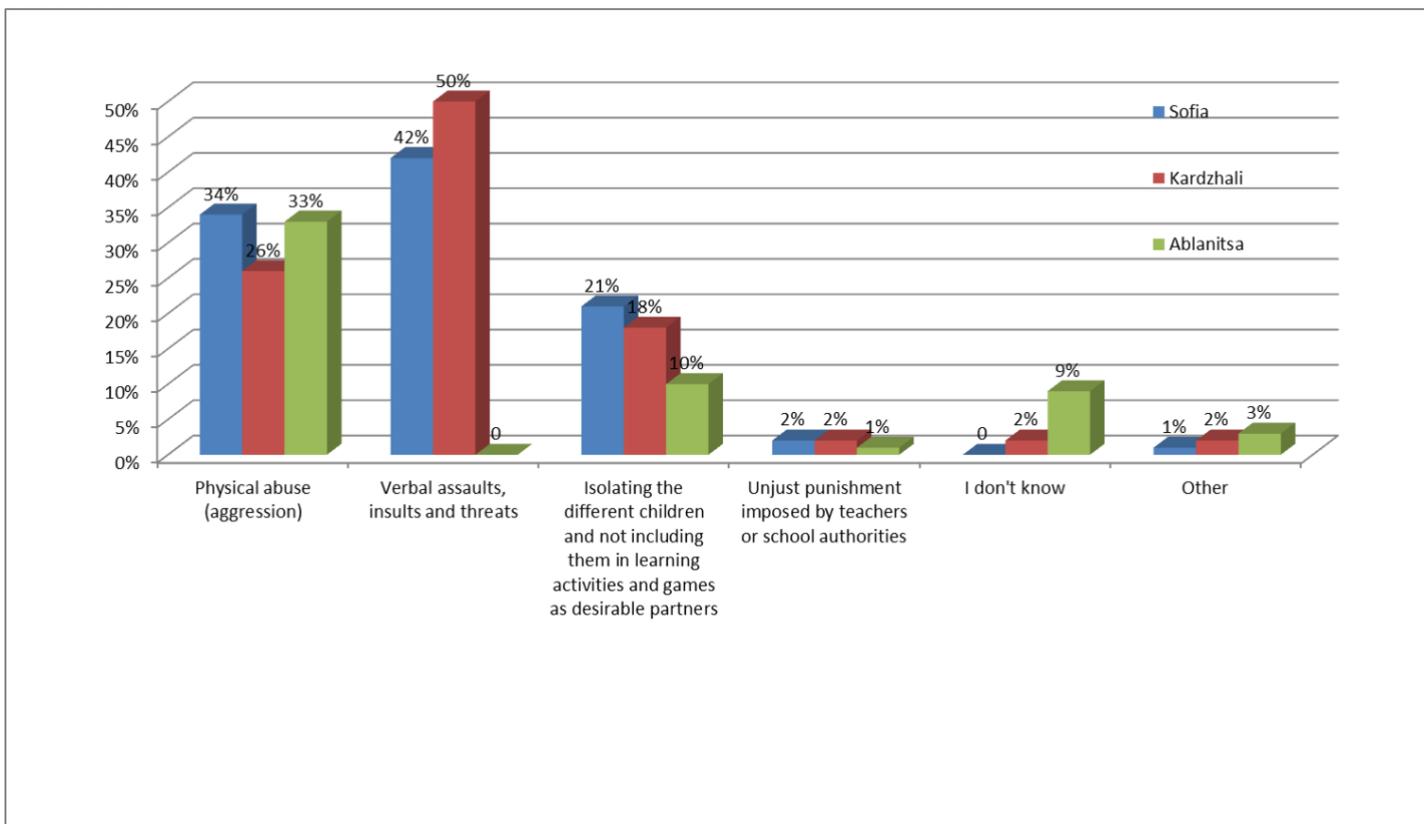
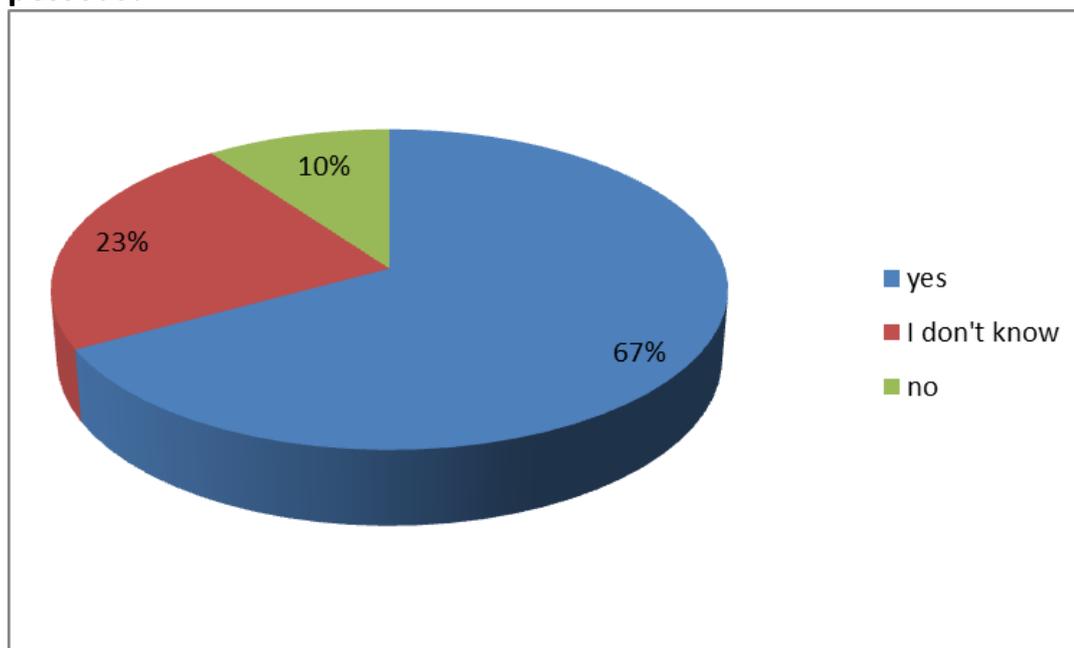


Gráfico 11



A maioria dos inquiridos (67%) expressou o desejo de que as aulas das disciplinas principais falassem mais das implicações da tolerância, alteridade e diversidade. (cf. Gráfico 12). Apenas 10% dos inquiridos pensam que essas questões não precisam de ser tratadas nas aulas.

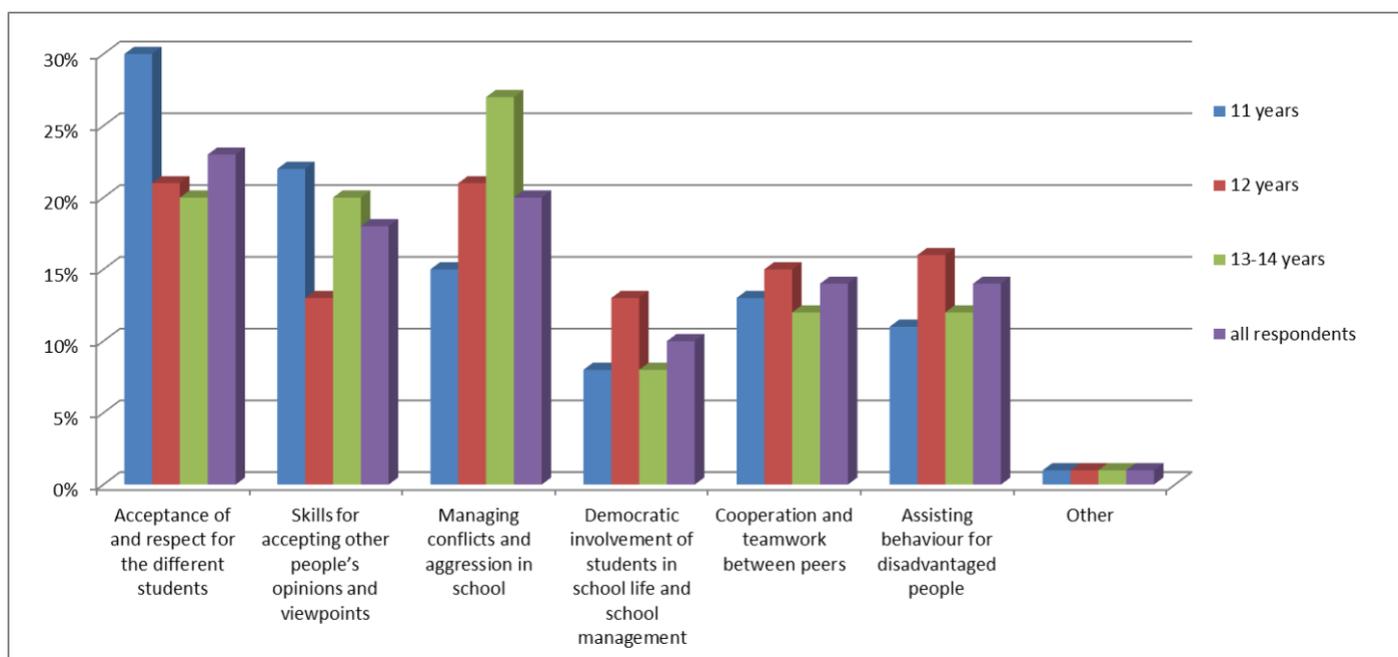
Gráfico 12. A tolerância e a diferença enquanto questões tratadas nas disciplinas principais. **Gostavas de falar mais na escola sobre tolerância, diversidade e diferenças entre as pessoas?**



Foi dada aos inquiridos a oportunidade de darem a opinião sobre questões relacionadas com a tolerância que gostariam de ver incluídas no currículo da escola, e que deveriam ser levadas em consideração quando forem realizadas atividades educativas nessa área. De acordo com 23% dos alunos, a **aceitação e o respeito pelas diferenças e pelas crianças "diferentes"** é a **questão mais importante**. A **gestão de conflitos e agressões** na escola foi classificada em segundo lugar por um quinto dos inquiridos (cf. Gráfico 13). Dezoito por cento dos alunos afirmam que as **competências para aceitar opiniões e pontos de vista de outras pessoas** deveriam ser incluídas em futuras oficinas de formação. As questões da **participação democrática na vida e gestão da escola** e da **cooperação e trabalho de equipa entre colegas** foram escolhidas por 14% dos alunos. A questão dos **direitos humanos e dos direitos da criança** foi classificada em quinto, por 10% dos alunos. As questões relacionadas com os problemas que enfrentam no quotidiano são a principal preocupação do grupo-alvo, ao passo que as questões que tratam de problemas a uma escala mais global não têm interesse para o grupo. É por essa razão que os inquiridos se interessam por questões como a gestão de conflitos e agressões, porque está diretamente relacionada com situações que enfrentam diariamente. A questão dos direitos humanos e dos direitos da criança está em último lugar devido, talvez, ao conhecimento limitado dos alunos ou à forma inadequada como esta questão tem sido tratada até agora.

Gráfico 13. Questões relacionadas com a tolerância, de interesse para os alunos – distribuição da percentagem relativa por idade.

Gostavas de falar mais na escola sobre tolerância, diversidade e diferenças entre as pessoas?



2. Atitudes dos alunos em relação a todas as formas de alteridade

2.1 Atitude em relação à diferença religiosa

A maioria dos alunos (63%) tem uma atitude positiva em relação a pessoas de outra religião, com base no seu contacto com essas pessoas. A análise mostra que uma maior percentagem dos alunos de 11 anos (69%), em comparação com as outras duas faixas etárias, simpatizou com as pessoas de outra religião com quem tiveram contacto. As respostas dos inquiridos mostram que os alunos de Kardzhali, em comparação com os alunos de Sofia e Ablanitsa, têm uma atitude mais positiva em relação às pessoas de outras religiões, o que se deve provavelmente à maior frequência de contactos com essas pessoas, num local multiétnico como Kardzhali, e à melhor experiência social dos alunos no contacto com religiões diferentes. Apenas 5% do número total de inquiridos votou contra as pessoas de outra religião.

Gráficos 14-15. Opinião que os alunos têm das pessoas de outra religião – distribuição da percentagem relativa por idade e localidade.

O que é que pensas das pessoas de outras religiões, com base nos teus contactos pessoais?

Gráfico 14

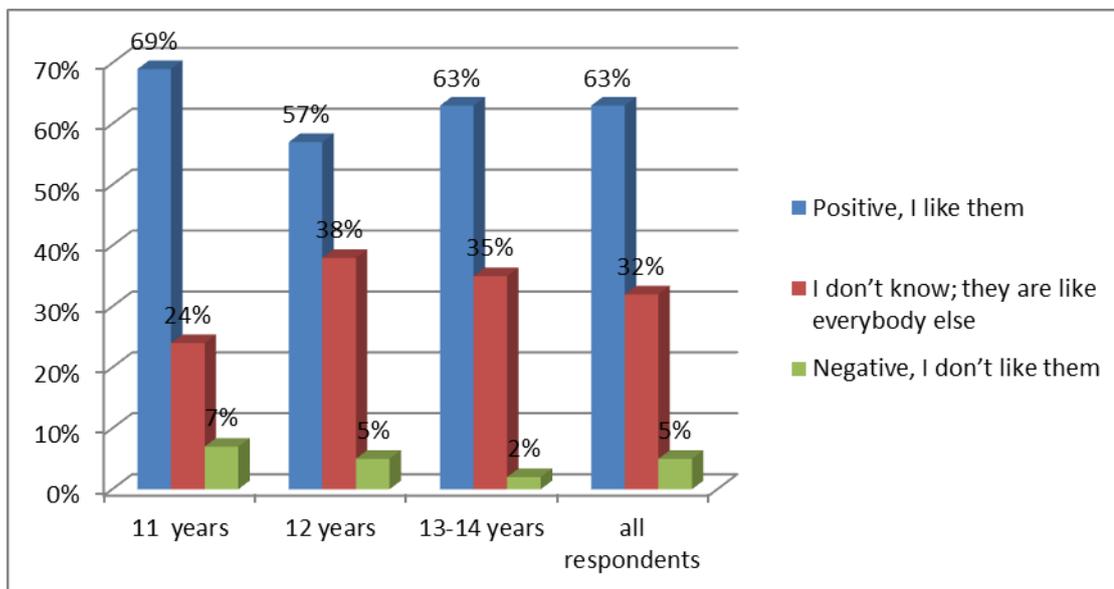
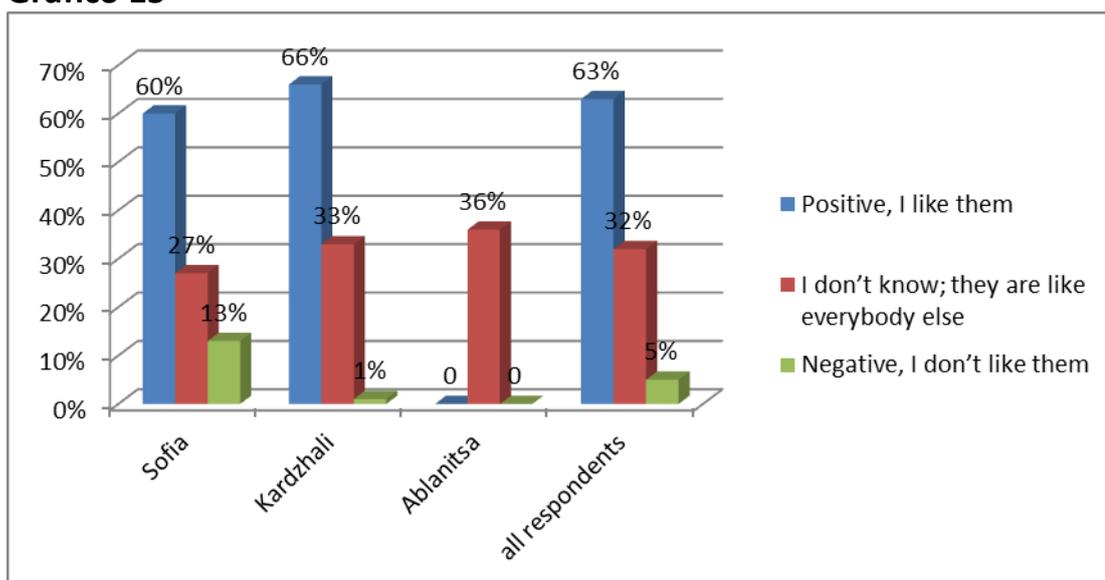


Gráfico 15



Para além das atitudes dos alunos em relação às pessoas de outras religiões, o inquérito analisa também a vontade dos alunos para interagir com essas pessoas. Foi apresentada uma situação hipotética aos alunos, para analisar a sua vontade de convidar um colega de turma de outra religião para uma festa de família. Esta situação mede a componente comportamental da atitude em relação à diferença religiosa.

As respostas da maioria dos alunos correspondem, em grande parte, às respostas à pergunta sobre as atitudes positivas ou negativas em relação a pessoas de outras religiões. Mais de metade dos alunos (59%) afirmam que convidariam um colega de turma de outra religião para uma reunião familiar. Os alunos de 11 anos apresentam o nível mais baixo de empenho comportamental com pessoas de outra religião, ao passo que os alunos de 13-14 anos são os mais ativos; 66% dos alunos afirmam que convidariam um colega de turma de

outra religião para uma reunião familiar. A análise mostra que os alunos de Ablanitsa (68%) estão mais dispostos a convidar um colega de turma de outra religião para uma festa de família, em comparação com os alunos de Sofia e Kardzhali (cf. Gráfico 17).

A análise pormenorizada dos resultados das respostas negativas revela uma tendência alarmante: um quinto (19%) dos inquiridos mostra intolerância em relação a pessoas de outras religiões, e não as convidariam para uma reunião familiar.

Gráficos 16-17: Vontade de interagir com pessoas de outra religião – distribuição da percentagem relativa por idade e localidade.

Tens a oportunidade de convidar um colega de turma/escola para comemorar um dia festivo religioso importante contigo e com a tua família. Convidarias esse colega de outra religião?

Gráfico 16

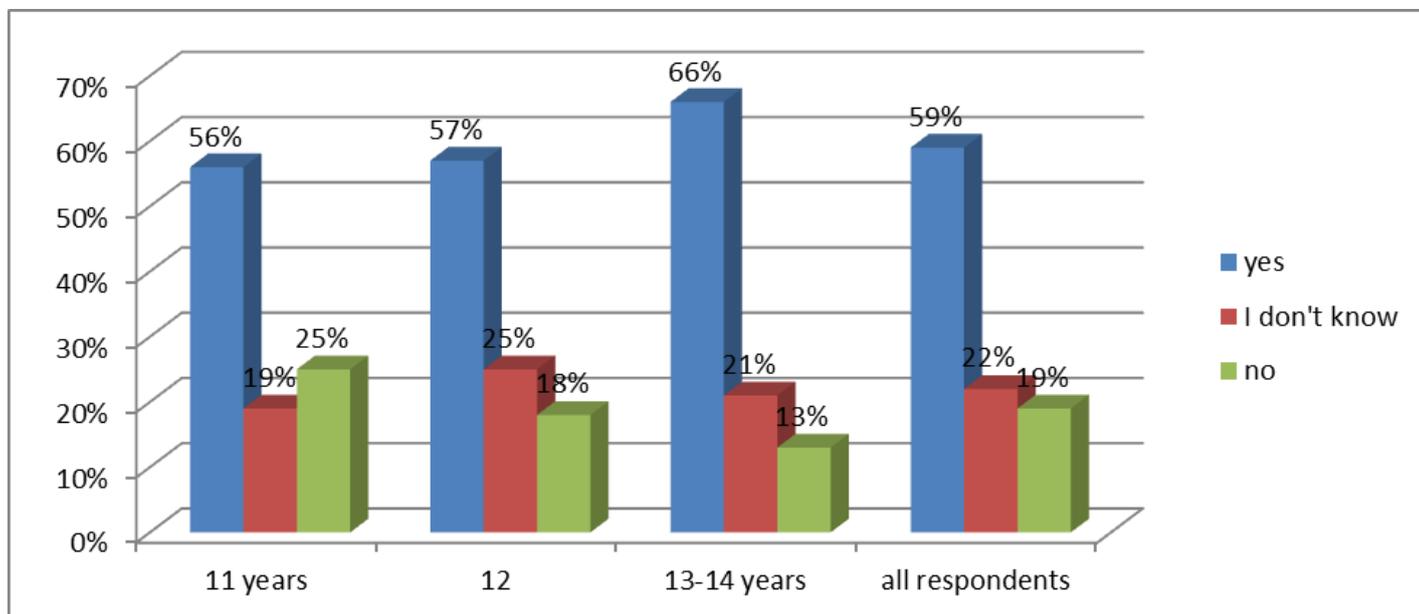
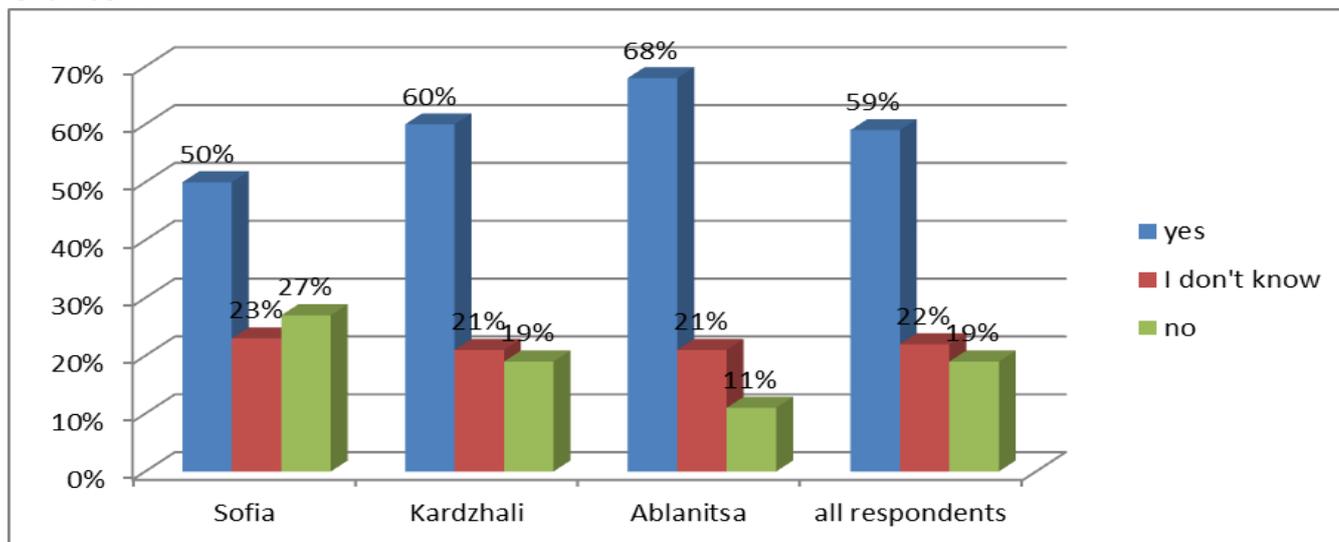


Gráfico 17



2.2 Atitudes em relação às diferenças étnicas e culturais

A maioria dos alunos (63%) afirma que tem uma atitude positiva em relação a pessoas de outras etnias e culturas. Trinta e um por cento dos inquiridos afirmam que não conseguem decidir se gostam ou não de estrangeiros, e apenas 6% têm uma atitude negativa em relação a estrangeiros (cf. Gráficos 18-19). A percentagem relativa mais baixa daqueles que gostam de estrangeiros é a dos alunos de 11 anos (48%), e a mais elevada é a dos alunos de 13-14 anos. A percentagem relativa mais alta dos alunos que gostam de pessoas de outras etnias e culturas está entre os alunos de Kardzhali (72%).

Gráficos 18-19: Opinião que os alunos têm dos estrangeiros (pessoas de outras etnias e culturas) – distribuição da percentagem relativa por idade e localidade.

Qual é a tua opinião das pessoas que têm tradições e costumes diferentes ou que falam outra língua, ou seja, dos estrangeiros, migrantes e refugiados?

Gráfico 18

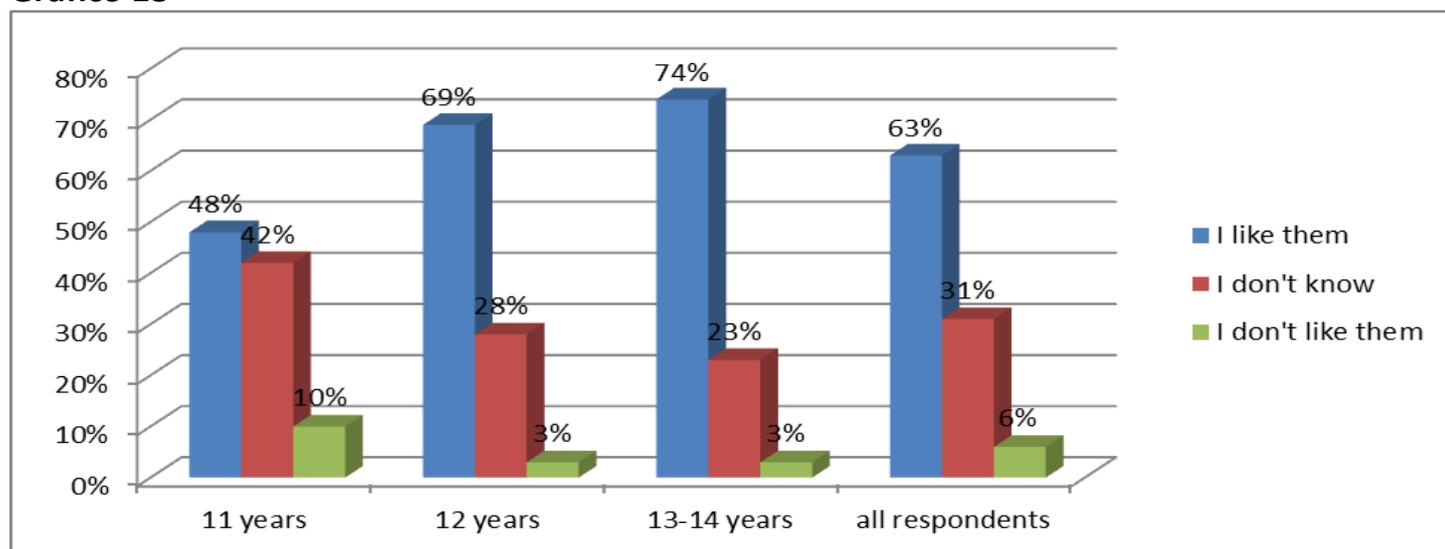
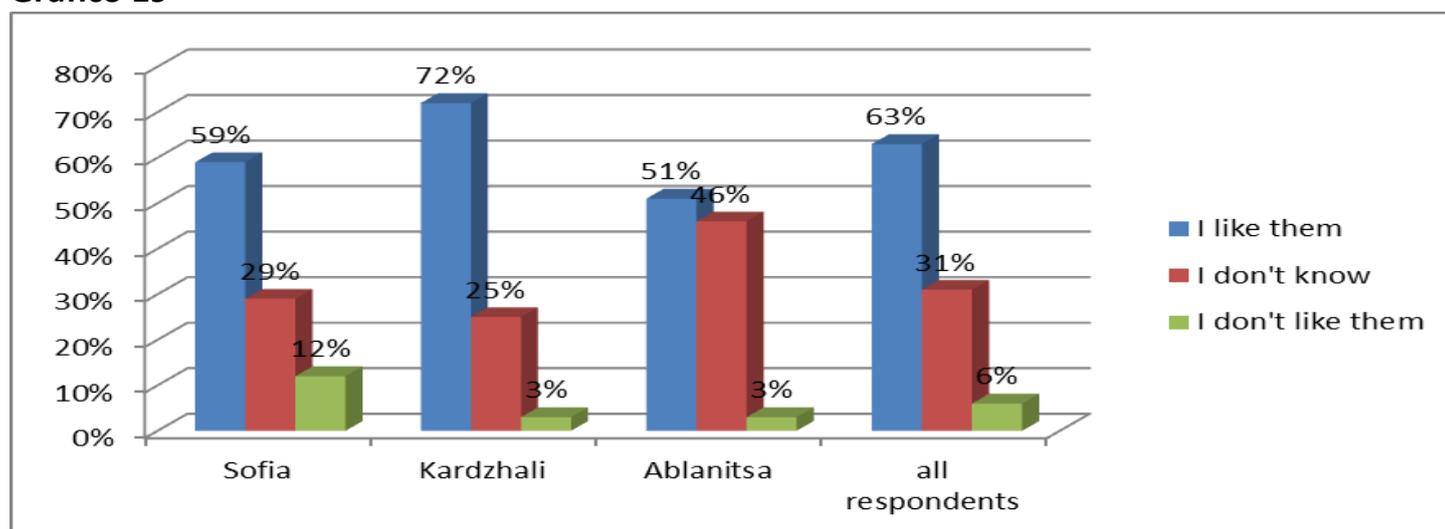


Gráfico 19



Foi pedido aos alunos que pensassem sobre a seguinte situação da vida real: partilhar a secretária com um novo aluno, vindo de uma família de refugiados. Cerca de dois terços (63%) dos inquiridos aceitaram partilhar a secretária com o aluno refugiado, sobretudo 67% dos alunos de 13-14 anos e 77% dos alunos de Kardzhali. O estudo mostra, de forma convincente, que viver num ambiente multiétnico (que está aberto às diferenças entre as

peças) ajuda a atingir níveis elevados de tolerância e empatia. A percentagem total de alunos que não estão dispostos a partilhar a secretária com um aluno refugiado é de 37% (cf. Gráficos 20-21).

Gráficos 20-21: Predisposição para mostrar empatia pelas crianças refugiadas – distribuição da percentagem relativa por idade e localidade.

Há um novo aluno na tua turma (de uma família de refugiados). O teu professor pergunta à turma quem é que gostaria de convidar o novo aluno para se sentar ao seu lado. Tu oferecias-te?

Gráfico 20

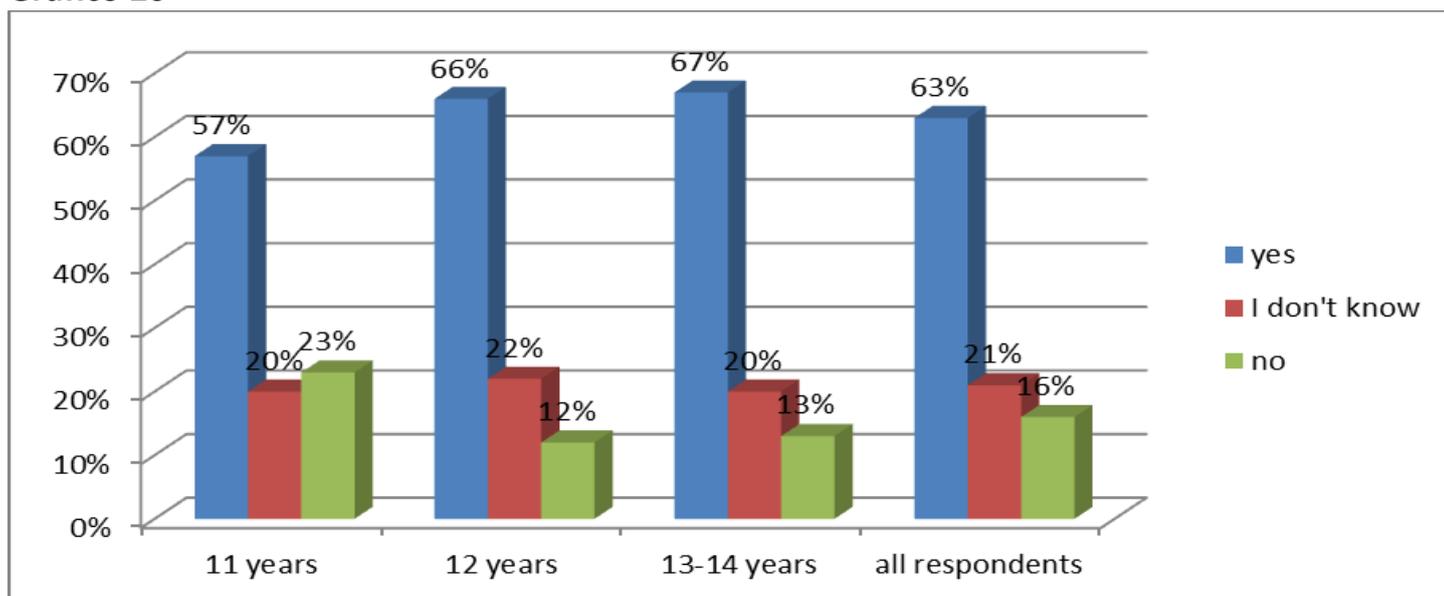
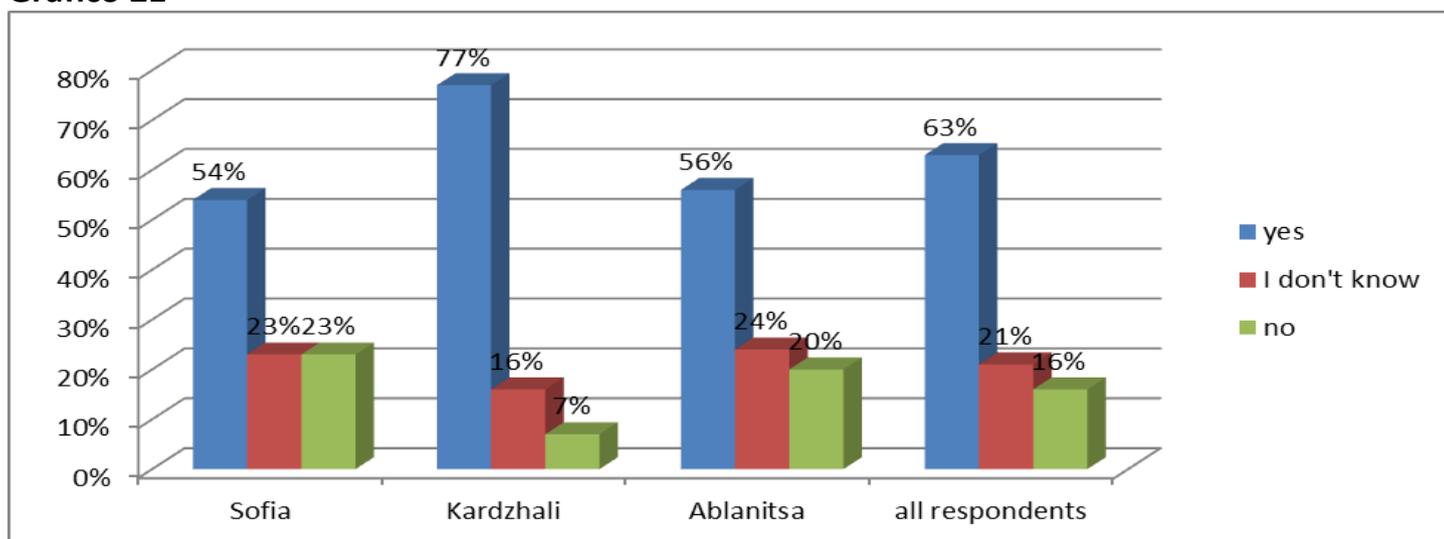


Gráfico 21



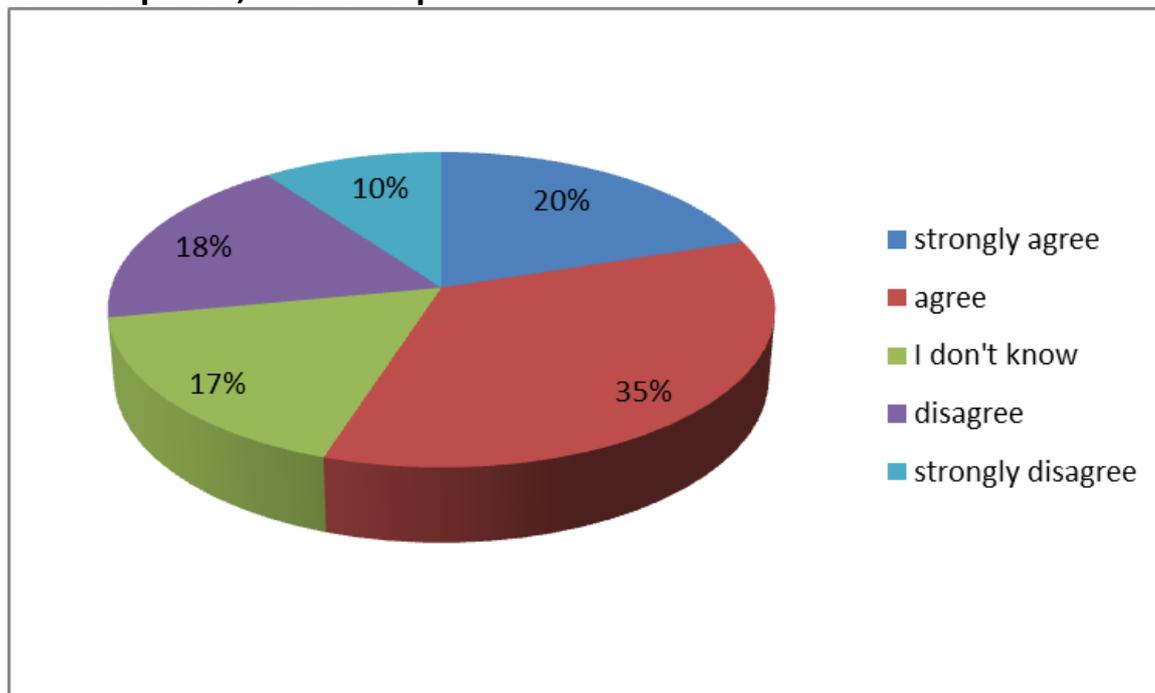
2.3 Atitudes em relação à pobreza

Um dos itens do questionário aferia a atitude dos alunos em relação à pobreza, em termos globais. Os resultados não causam surpresa; metade dos alunos (55%) tem uma atitude negativa em relação à pobreza (escolheram "sim, concordo bastante que a pobreza é má" e

"sim, concordo que a pobreza é má"). Apenas 28% dos alunos não têm uma atitude negativa em relação à pobreza.

Gráfico 22. Atitude em relação à pobreza, em termos globais.

Na tua opinião, é mau ser pobre?



Para que o inquérito aferisse a verdadeira atitude em relação às diferenças socioeconómicas, os alunos foram confrontados com uma situação concreta: reação ao testemunhar o abuso de uma pessoa de baixo estatuto socioeconómico, nomeadamente, um aluno de uma família pobre que está a ser gozado por outros miúdos. A maioria dos alunos (83%) respondeu que defenderia o colega de turma pobre, o que indica uma atitude positiva em relação às diferenças socioeconómicas; 12% dos inquiridos afirmaram que não defenderiam o colega, e apenas 5% disseram que não conseguiam decidir o que fariam nesta situação. Os alunos de 13-14 anos de Ablanitsa (19%) tendem a mostrar empatia pelas pessoas de baixo estatuto socioeconómico com mais frequência.

Gráficos 23-24: Predisposição para mostrar empatia pelas crianças pobres – distribuição da percentagem relativa por idade e localidade.

Durante o intervalo, vês dois colegas de turma a abusarem verbalmente de um aluno de uma família pobre. Estão a gozar com ele porque tem um telemóvel antigo. O que farias nesta situação?

Gráfico 23

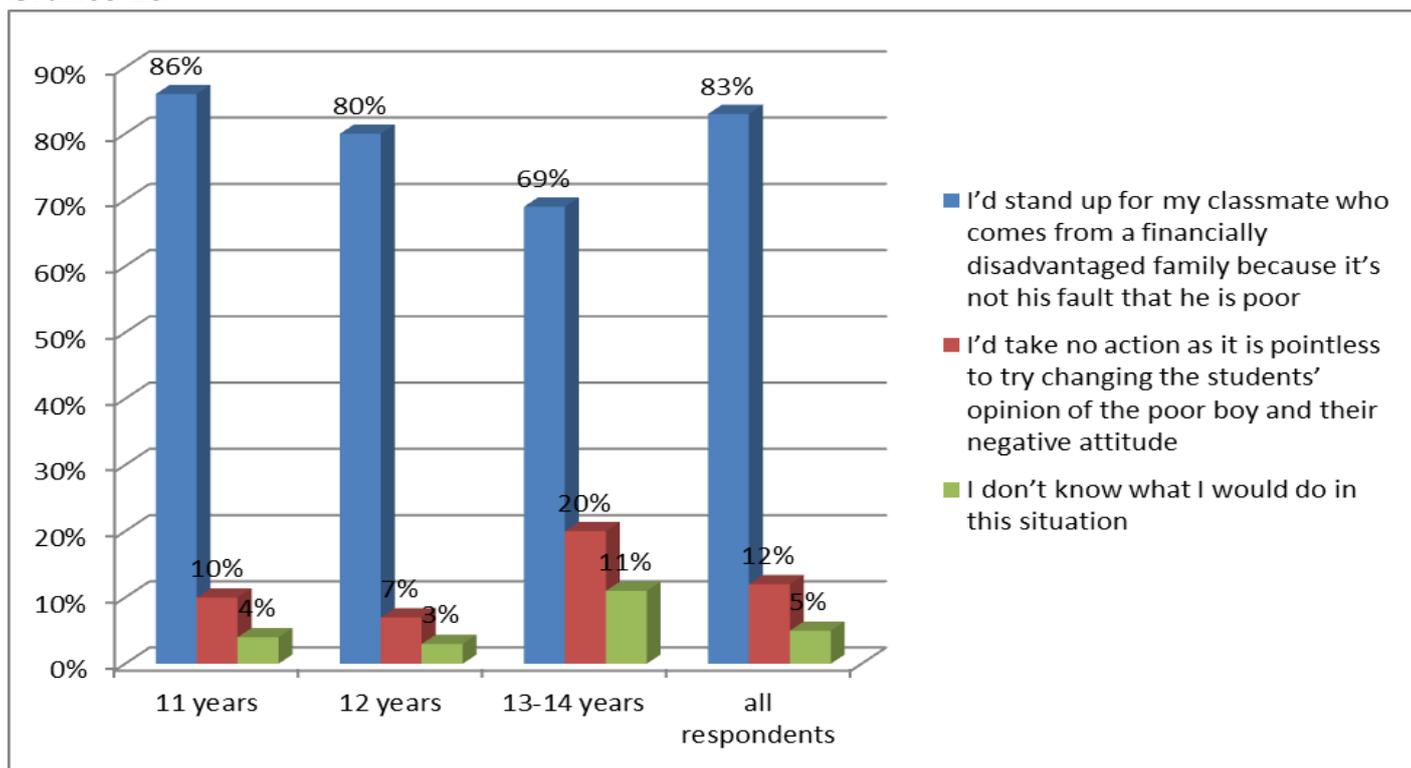
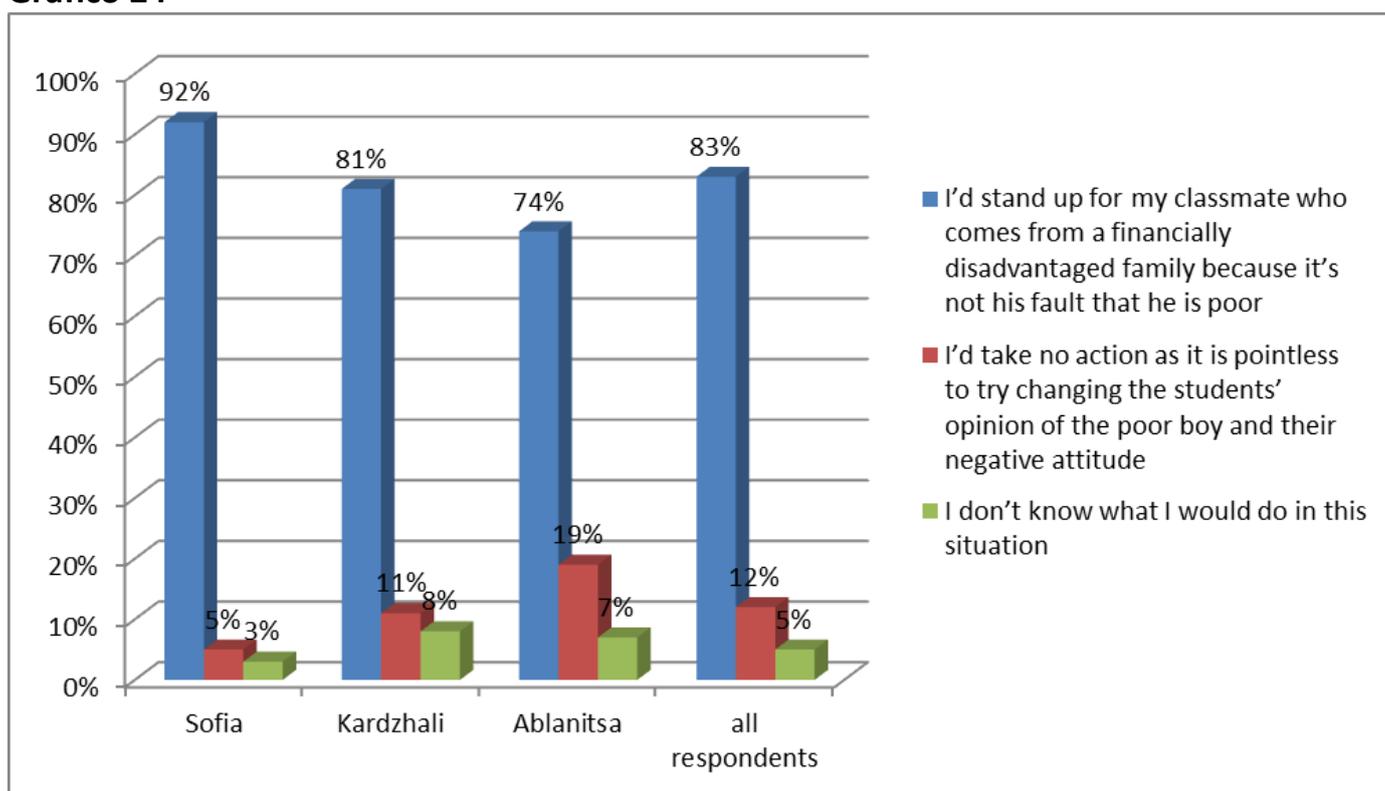


Gráfico 24



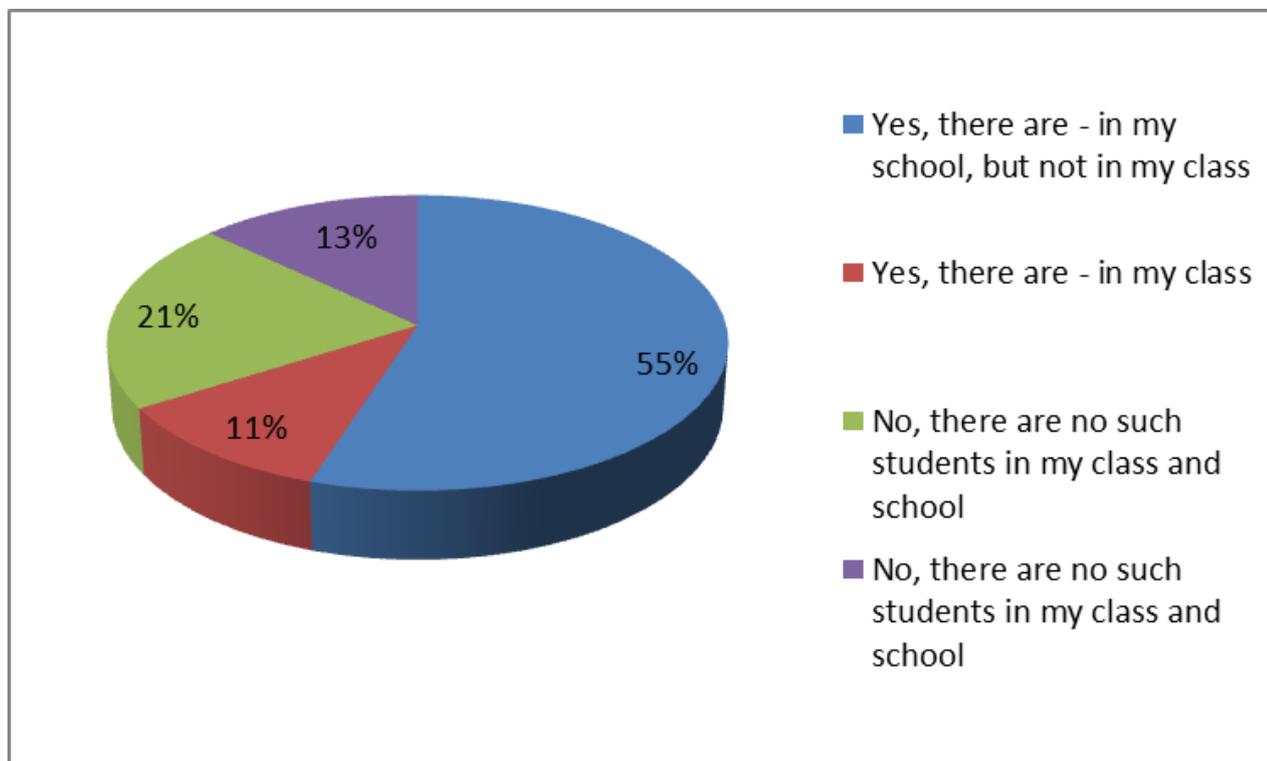
2.4 Atitudes em relação à incapacidade física e mental

O inquérito mostra que 66% dos alunos já contactaram com colegas de turma que têm incapacidade física ou mental. Mais de metade dos inquiridos foram colegas de escola, e não de turma, dessas crianças na escola. Apenas um décimo de todos os alunos comunica

diariamente com esses miúdos, na sala de aula. Cerca de um quinto dos inquiridos afirma que não há crianças com incapacidade física ou mental na sua escola (cf. Gráfico 25).

Gráfico 25. Presença de alunos com incapacidade física ou mental nas escolas, segundo os inquiridos.

Há alunos com incapacidade física na tua turma ou na tua escola (por exemplo, alunos de cadeira de rodas, alunos com incapacidade visual ou auditiva etc.)?



Noventa e cinco por cento dos alunos responderam afirmativamente quando lhes foi perguntado se defenderiam uma criança com incapacidade que estivesse a ser vítima de abuso. Apenas cerca de 1,5% de todos os alunos responderam negativamente. Os resultados mostram que, em termos de faixa etária e localidade, os alunos de 13-14 anos são os mais dispostos a defender uma criança com incapacidade (97%), tal como os alunos de Ablanitsa (98%).

Gráficos 26-27: Predisposição para mostrar empatia pelas crianças com incapacidade – distribuição da percentagem relativa por idade e localidade.

Defenderias um colega teu com incapacidade física ou mental se visses que alguém o estava a tratar mal porque é fraco e não se consegue defender?

Gráfico 26

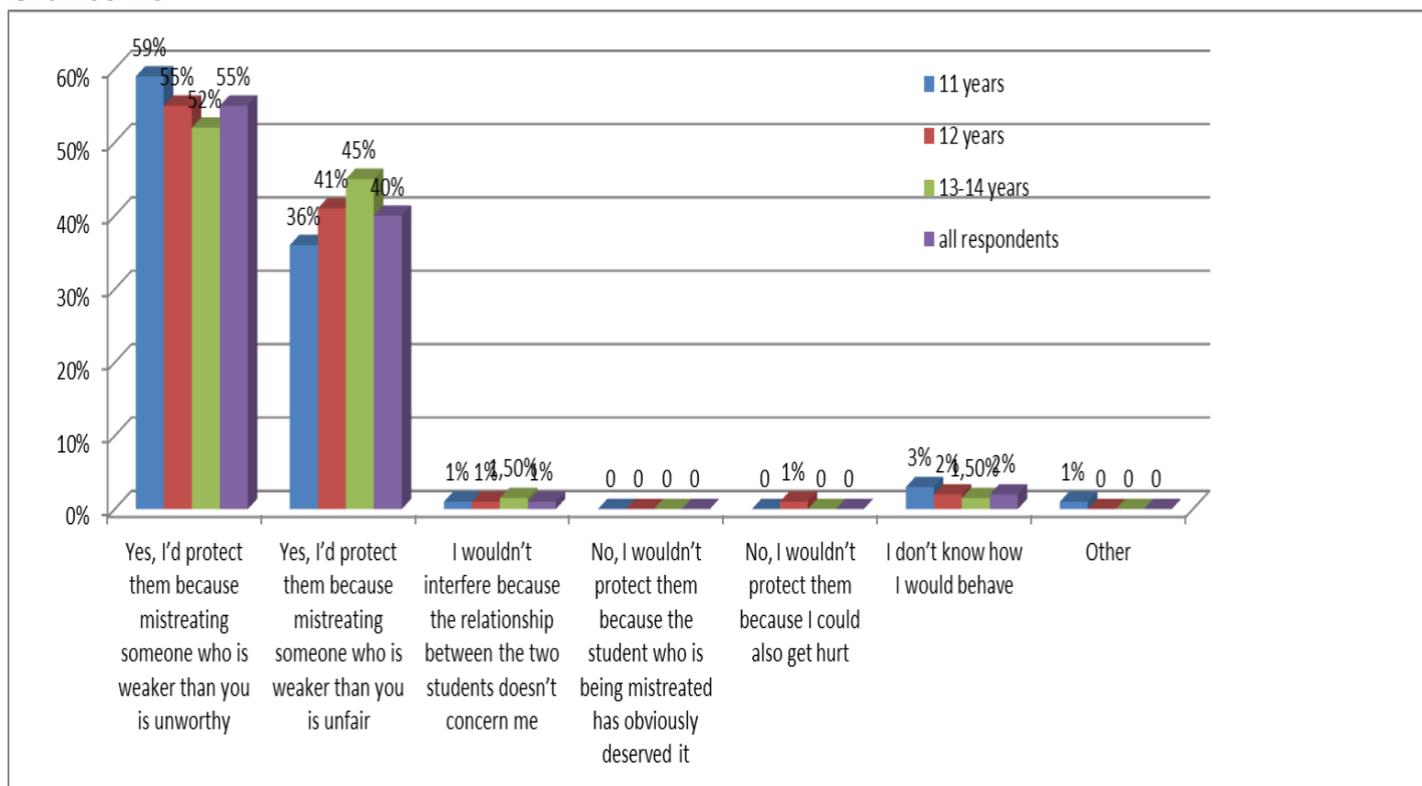
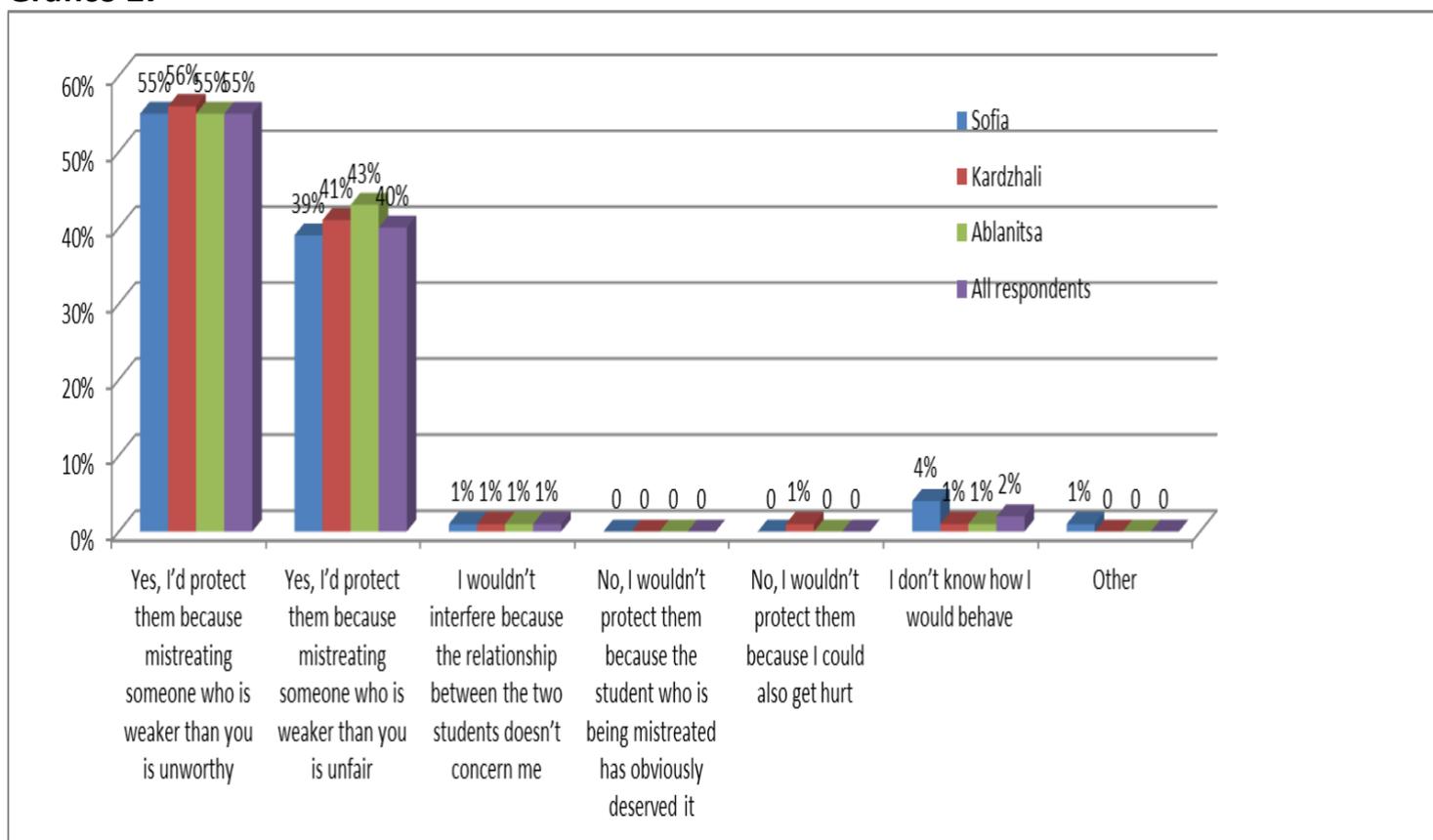


Gráfico 27



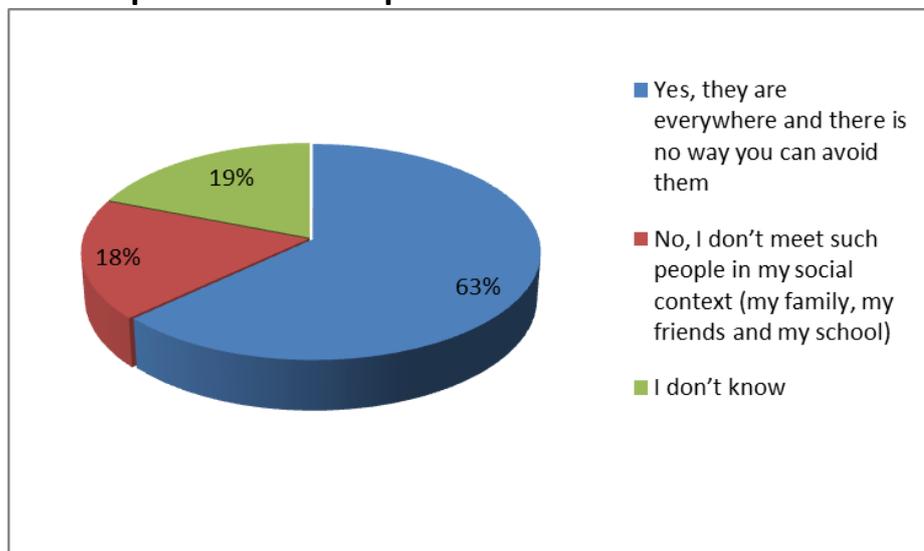
2.5 Atitudes em relação ao comportamento agressivo e hostil

Os resultados mostram que quase dois terços dos inquiridos tiveram contacto com colegas agressivos. Tendo em mente o crescimento do comportamento agressivo entre os

adolescentes, uma percentagem surpreendentemente alta (18%) afirmou nunca ter contactado com crianças agressivas, porque não há crianças dessas no seu ambiente.

Gráfico 28. Contactos com crianças agressivas e hostis.

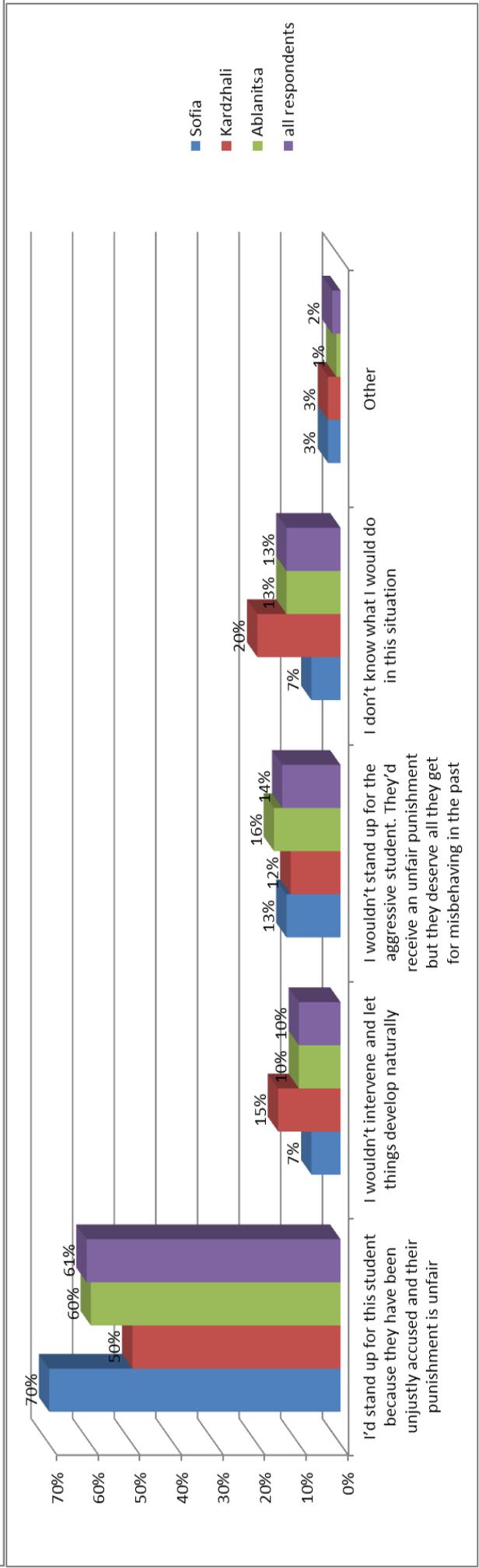
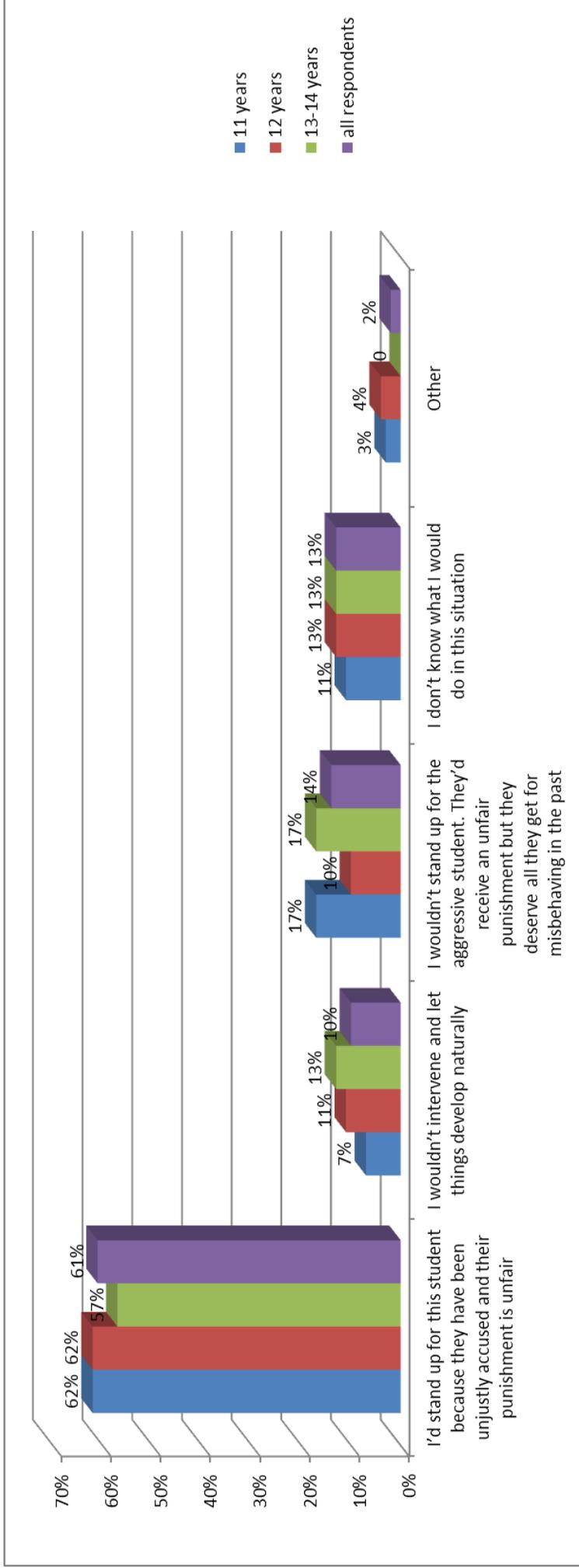
Alguma vez tiveste contacto com alunos que as pessoas dizem que são agressivos ou com alunos que têm um comportamento hostil?



Para estudar a reação dos inquiridos às crianças com comportamentos agressivos, foi perguntado aos alunos se defenderiam um colega, sabendo que ele foi acusado injustamente de ter feito uma coisa má. Mais de 70% responderam afirmativamente e 27% responderam negativamente. Em termos de faixa etária e localidade, os resultados mostram que os alunos dos 12 aos 14 anos tendem a mostrar empatia mais vezes por um colega de turma agressivo e a defendê-lo (cf. Gráficos 29-30).

Gráficos 29-30: Vontade de defender um colega de turma que tem comportamento agressivo – distribuição da percentagem relativa por idade e localidade.

Um aluno da tua escola, conhecido por ser extremamente agressivo e malcomportado, foi acusado de se ter envolvido numa rixa com outros miúdos, o que provocou danos em bens da escola (cadeiras e mesas). O diretor pediu a expulsão do aluno da escola, como castigo, mas tu sabes que, neste caso concreto, o teu colega não esteve envolvido na rixa. O que farias nesta situação?

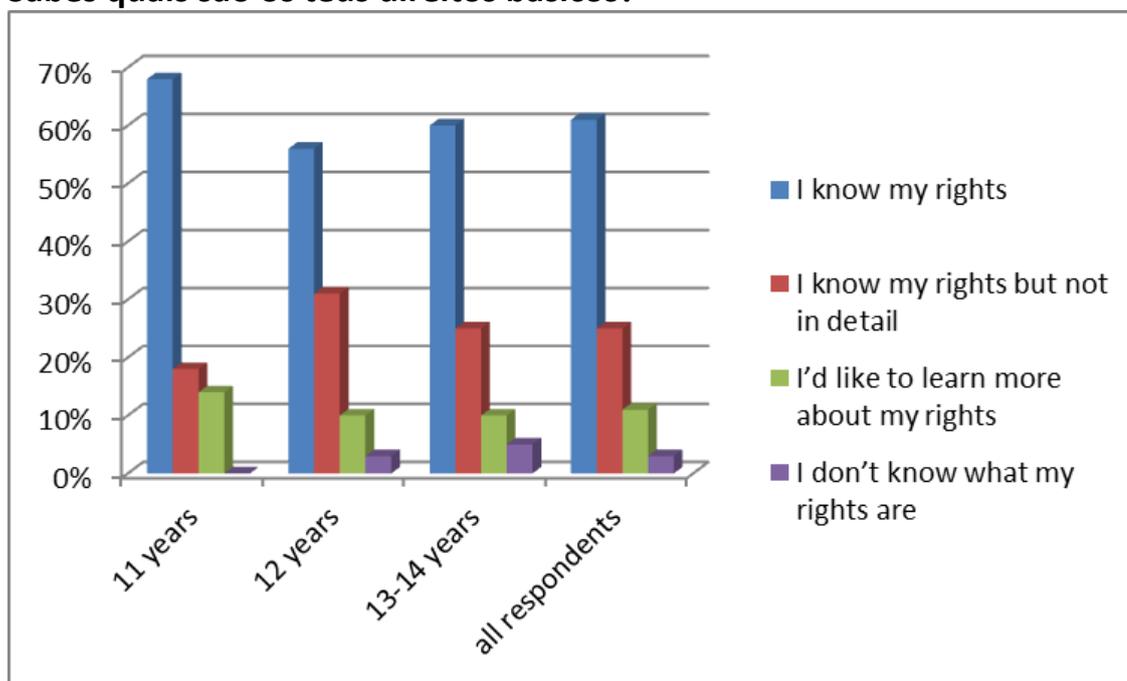


2.6 Atitudes em relação aos direitos da criança e às pessoas que protegem esses direitos

O inquérito abordou também a questão dos direitos da criança, a consciência dos alunos desses direitos e as atitudes dos alunos em relação às pessoas que devem salvaguardar esses direitos. Setenta e seis por cento dos inquiridos afirmaram conhecer os seus direitos, mas 25% responderam com evasivas, nomeadamente que conhecem os seus direitos, mas não muito bem. O número total de alunos que estão dispostos a aprender mais sobre os seus direitos, juntamente com o número de alunos que não têm consciência dos seus direitos, atinge os 14%, ou seja, menos de um quinto (cf. Gráfico 31).

Gráfico 31. Consciência dos direitos da criança – distribuição da percentagem relativa por idade.

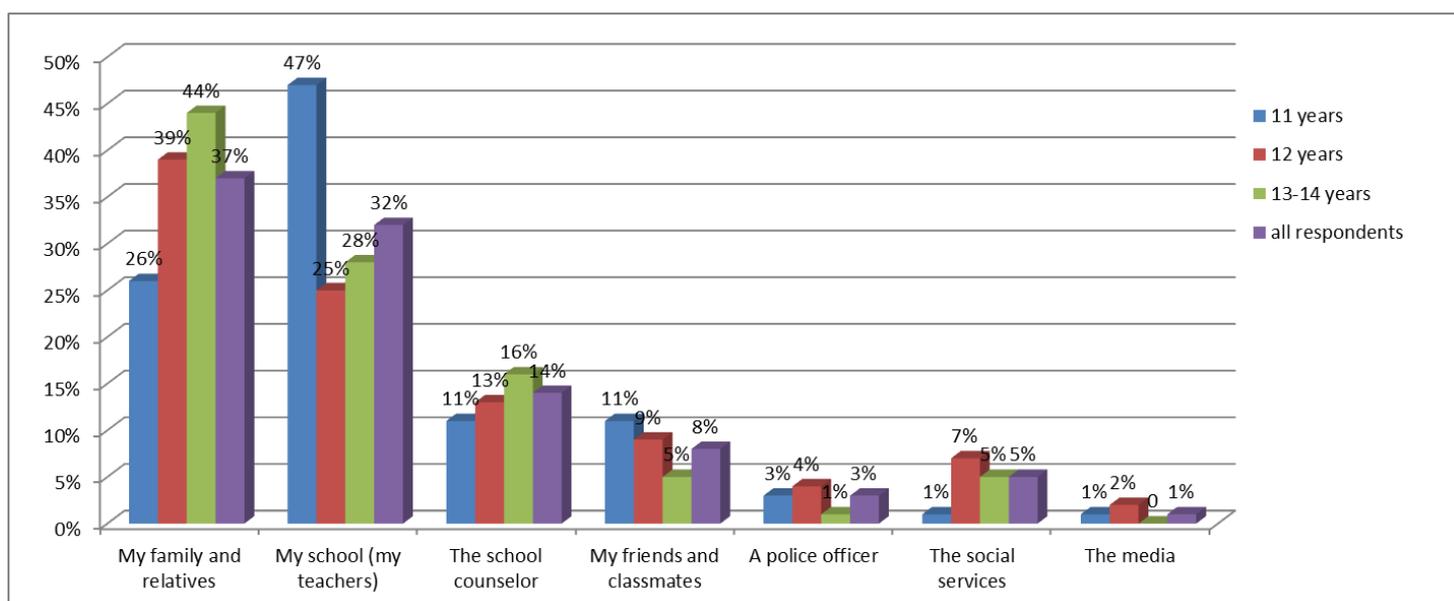
Sabes quais são os teus direitos básicos?



Foi perguntado aos inquiridos em quem iriam confiar e pedir ajuda, se os seus direitos fossem violados. A análise dos dados mostra alguns resultados interessantes. Trinta e sete por cento dos alunos confiam na família e nos parentes, vistos como o recurso mais seguro para pedir ajuda. A escola, representada pelos professores, vem em segundo lugar, como 32%. Para além disso, os alunos confiam e procuram ajuda junto dos psicólogos escolares e dos orientadores quando os seus direitos são violados (14%). No que diz respeito à violação de direitos, a polícia tem falta de credibilidade junto dos alunos – apenas 3% dos inquiridos confiam nas forças de segurança pública. Este resultado negativo não surpreende, dada a falta de confiança global nas forças de segurança pública na Bulgária.

Gráfico 32: Nível de confiança nas pessoas que devem proteger os direitos da criança – distribuição da percentagem relativa por idade.

A quem é que irias pedir apoio e ajuda, se os teus direitos ou os direitos de um colega fossem violados?



Conclusões e recomendações

A análise dos dados do inquérito sobre a tolerância e as atitudes em relação às diferenças chegou às seguintes conclusões:

No que diz respeito às atitudes em relação às diferenças e à compreensão que os alunos têm da tolerância em relação às pessoas "diferentes"

- A maioria dos inquiridos mostrou um interesse considerável pela questão da diferença e da diversidade humana.
- Contudo, um número relativamente elevado de alunos mostrou algum interesse pela questão da alteridade, mas sem refletir profundamente sobre a essência das diferenças. São necessários mais esforços para encorajar estes alunos a aumentar os seus conhecimentos sobre a alteridade e a diferença. Isto pode ser conseguido através de oficinas de formação especiais e várias iniciativas educativas fora da escola.
- Outra tendência positiva é a dos alunos de hoje aceitarem as pessoas diferentes e olharem para elas como algo positivo e natural.
- De acordo com os alunos, as pessoas diferem principalmente em termos de aspeto, comportamento agressivo, etnia e incapacidade física e mental.
- O nível global de tolerância e aceitação da diferença nas escolas é elevado, conforme declarado pelos inquiridos. Os colegas de turma, os professores e a direção da escola, segundo os alunos, mostram uma atitude muito positiva e favorável em relação às crianças "diferentes".
- Os alunos associam sobretudo a tolerância ao respeito pelas crianças/pessoas "diferentes", demonstrado pela aceitação, pelo apoio e pela inclusão.
- Contudo, há casos de intolerância e abuso de alunos "diferentes" nas escolas búlgaras. Os abusos verbais e a agressão física das pessoas "diferentes" são as formas mais comuns de intolerância. Os alunos mostraram um interesse considerável por oficinas de formação sobre a alteridade e a diversidade.
- no contexto da tolerância da diversidade, os temas de formação preferidos pelos alunos são: como aceitar e respeitar as diferenças e as crianças "diferentes", e os motivos pelos

quais isso é importante; como lidar com conflitos e agressões na escola; desenvolver competências de comunicação e, sobretudo, aprender a aceitar as opiniões e pontos de vista dos outros; vantagens da participação dos alunos na vida e gestão da escola e formas de atingir esse fim; trabalho de equipa e cooperação entre colegas. A formação nas áreas atrás mencionadas atingirá o seu objetivo (desenvolver a tolerância à alteridade) e será muito mais eficaz se for feita em conjunto com adultos (professores, pais, outras figuras influentes, representantes da comunidade local).

Em termos da atitude dos alunos em relação a todas as formas de alteridade

– A maioria dos inquiridos mostrou uma atitude muito positiva em relação às pessoas "diferentes", em termos de religião, etnia, cultura, pobreza, incapacidades e comportamento (comportamento agressivo, em particular).

– O que deve ser cuidadosamente considerado quando se organiza a formação para um grupo particular de alunos (para aumentar o seu nível de tolerância em relação à alteridade) ou se concebem materiais educativos, é a dinâmica relacionada com a idade, que forma componentes da atitude. Os alunos mais novos (11 anos), devido à sua organização cognitiva e raciocínio específicos, mostram uma tendência para ter as componentes cognitivas e afetivas da atitude menos precisas ou desenvolvidas. Esta faixa etária específica tem frequentemente crenças estereotipadas e um conhecimento insuficiente sobre as pessoas "diferentes", o que leva à antipatia e rejeição. Contudo, nalgumas situações concretas que exigiam um comportamento específico, os jovens alunos protegeram e apoiaram a diferença. Por este motivo, a formação e as atividades práticas, bem como os materiais didáticos, deverão estar virados para o desenvolvimento das componentes cognitivas e afetivas da atitude.

– Apesar de a questão dos direitos humanos e direitos da criança ser popular e amplamente discutida na escola, é evidente que é necessário aumentar a sensibilização e o conhecimento dos alunos em relação ao tema, através de iniciativas educativas informais. É imperativo mostrar com clareza aos alunos as oportunidades que têm e o papel das pessoas que podem proteger os direitos da criança, uma vez que a falta de conhecimento leva à falta de confiança.



2. Grécia



A TOLERÂNCIA E AS ATITUDES EM RELAÇÃO À ALTERIDADE NAS CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR (12-15 ANOS DE IDADE) NO CONTEXTO GREGO

ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

I. Metas e objetivos da pesquisa: identificar as atitudes em relação à alteridade e à diversidade humana, tal como são percebidas pelos alunos dos 12 aos 14 anos de idade, do ensino básico.

Para atingir essa meta, foram definidos os *três objetivos* seguintes:

- avaliar o nível de tolerância à alteridade entre os alunos dos 12 aos 14 anos de idade;
- estudar as atitudes dos alunos em relação a várias formas e manifestações da alteridade,

como confissão religiosa, etnia e cultura, classe socioeconómica, incapacidades, comportamento agressivo etc.;

– retirar conclusões e fazer recomendações que deverão ser tidas em conta na conceção de um currículo para oficinas de formação e materiais complementares, para professores e alunos do projeto.

II. Grupo-alvo (resumo)

O grupo-alvo grego é constituído por 190 alunos de escolas básicas (12 a 14 anos). As turmas foram selecionadas aleatoriamente em 9 escolas de duas prefeituras: (a) 5 escolas na prefeitura de Salónica (população superior a 1,11 milhões de habitantes) e (b) 4 escolas na prefeitura de Serres (população superior a 58 000 habitantes). Mais concretamente, as escolas selecionadas da prefeitura de Salónica são de duas regiões: foram selecionadas 4 escolas da área metropolitana da cidade de Salónica, e uma escola de uma zona rural (Chalkidona – cerca de 3000 habitantes), nos limites da prefeitura. Para além disso, as escolas selecionadas da prefeitura de Serres são de 4 regiões: uma escola encontra-se numa área urbana da cidade de Serres, e três localiza-se em três aldeias distintas (Nea Zichni – cerca de 2500 habitantes, Nigrita – cerca de 5000 habitantes, Skotousa – cerca de 5000 habitantes), da prefeitura de Serres. Devido à grande quantidade de migrantes que chegaram à Grécia nas duas últimas décadas, há muitas famílias não gregas em todo o lado. As escolas que foram selecionadas têm desde uma a várias famílias onde pelo menos um dos progenitores não é grego, apesar de, na maioria dessas famílias, as crianças serem migrantes de "segunda geração" (o que significa que nasceram na Grécia e que falam um grego muito bom, senão mesmo excelente).

Mais concretamente, as escolas que têm uma grande quantidade de alunos migrantes situam-se:

- A. Prefeitura de Salónica: escola de Evosmos, numa zona urbana (40% de migrantes, na maioria da Albânia e da antiga União Soviética), e escola de Chalkidona, numa zona rural (12%).
- B. Prefeitura de Serres: escolas em zonas rurais – N. Zichni (26 alunos) e Nigrita (11 famílias).

O estudo inclui: alunos de 12 anos – 9,47% dos inquiridos; alunos de 13 anos – 51,05%; alunos de 14 anos – 39,47%. De todos os inquiridos, 52,63% são da prefeitura de Salónica; 47,37% são da prefeitura de Serres. Os alunos das 5 escolas de zonas urbanas são 53,68%; 46,32% são das 4 escolas de zonas rurais. Em termos de sexo, 52,11% dos inquiridos são do sexo masculino e 47,89% são do feminino.

O estudo concentrou-se também na comparação entre zonas urbanas e zonas rurais, uma vez que há uma maior heterogeneidade étnica entre os alunos das escolas situadas nas duas cidades.

- As zonas urbanas incluem uma escola da cidade de Serres (centro) e 4 escolas da cidade de Salónica (Evosmos, Ampelokipi, Efkarpiá, Stavroupoli).
- As zonas rurais incluem 3 escolas de três aldeias da prefeitura de Serres (Nea Zichni, Skotousa, Nigrita) e uma escola de uma pequena cidade da prefeitura de Salónica (Chalkidona).

III. Instrumentos de pesquisa.

Foi concebido um questionário adequado à idade, destinado a recolher dados sobre a atitude em relação à diferença em geral; manifestações de intolerância em relação à diferença; atitudes em relação à diferença baseada na religião, etnia, cultura, situação económica (pobreza), incapacidades, padrões de comportamento (agressão); sensibilização para os direitos humanos, sobretudo para os direitos da criança.

RESULTADOS

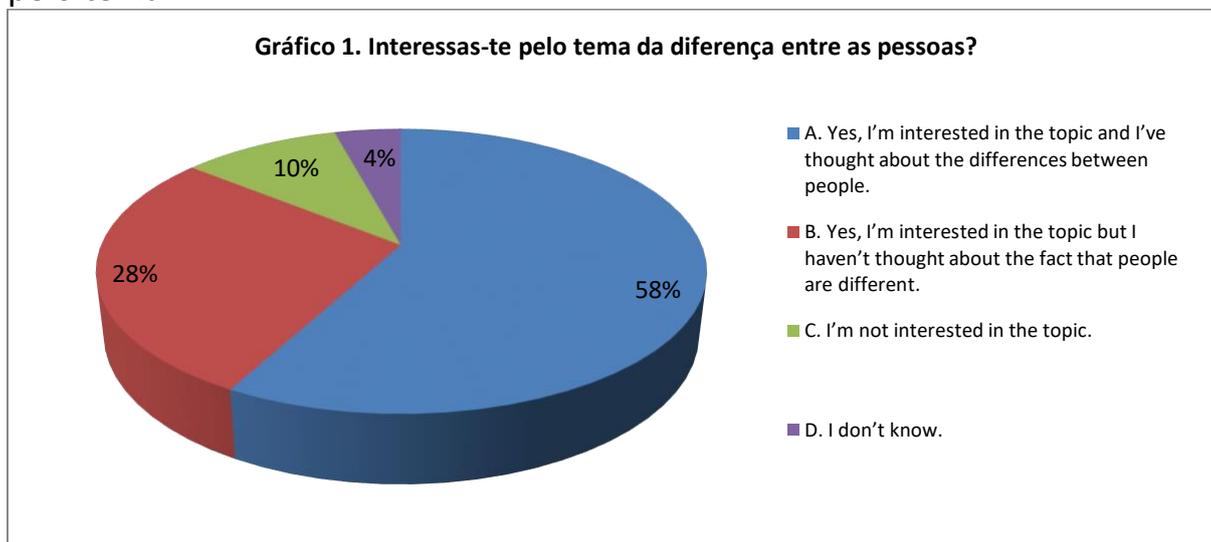
A análise dos resultados principais da pesquisa concentra-se em dois pontos principais:

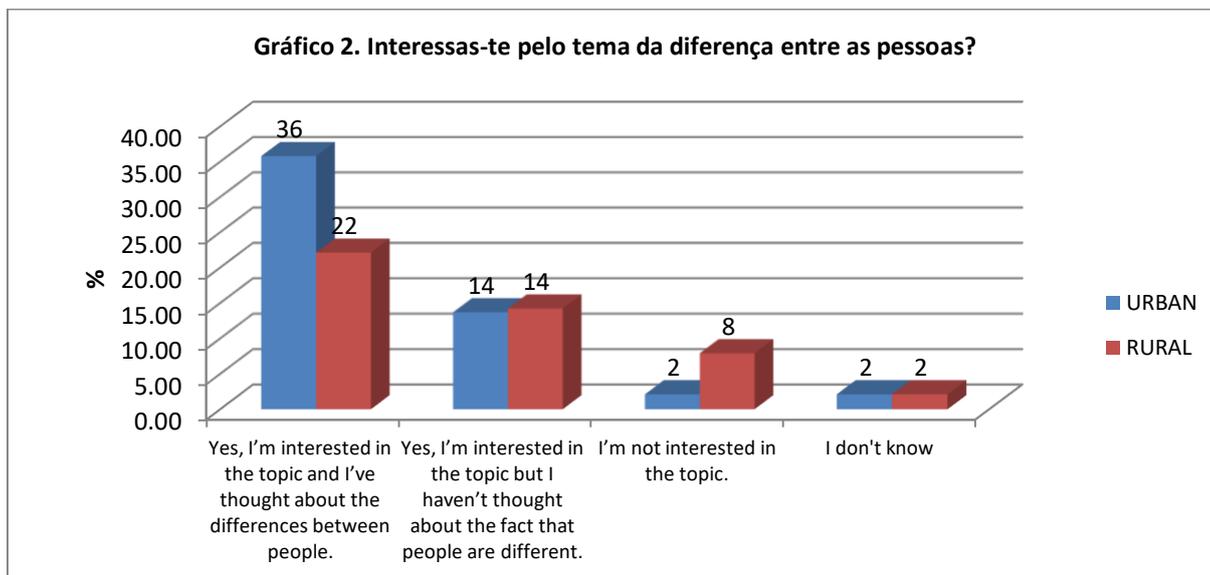
- Compreensão e atitude dos alunos em relação à diferença, nível de tolerância e manifestações mais comuns de intolerância em relação aos alunos que são diferentes.
- Atitudes dos alunos em relação a pessoas de diferente religião, etnia, cultura, classe socioeconómica, com incapacidade física e mental, problemas emocionais e comportamentais.

1. Atitude em relação à diferença e compreensão da ideia de tolerância à alteridade

1.1. Interesse pelo tema das diferenças entre as pessoas.

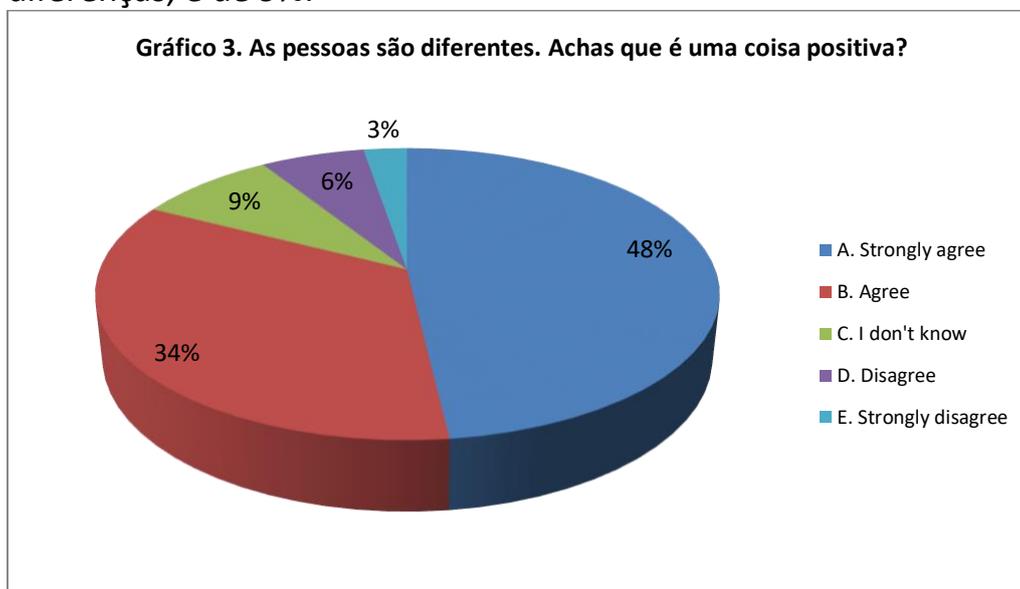
Dos inquiridos, 58% têm interesse no tema da diferença, ao ponto de refletir sobre ela (cf. Gráfico 1). A comparação de grupos de alunos que vivem em zonas urbanas e zonas rurais (cf. Gráfico 2) mostra que os alunos que vivem nas cidades se interessam mais por este tema, ao ponto de refletir sobre ele (36% nas zonas urbanas, comparativamente aos 22% das zonas rurais). Uma explicação possível deste desvio é o facto de as pessoas com "diferenças" mudarem normalmente para as cidades, em vez de se mudarem para comunidades mais pequenas. Dez por cento dos alunos desinteressam-se completamente pelo tema.

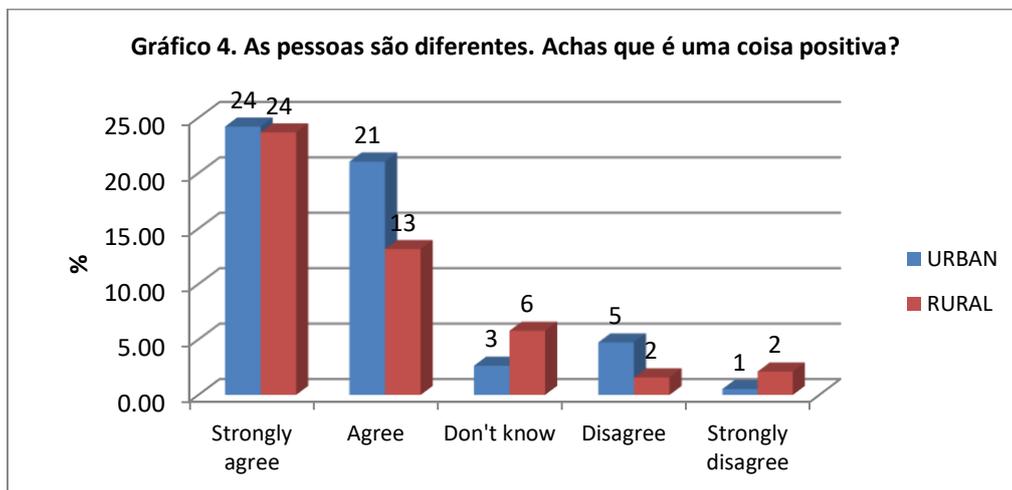




1.2. As pessoas são diferentes. Achas que é uma coisa positiva?

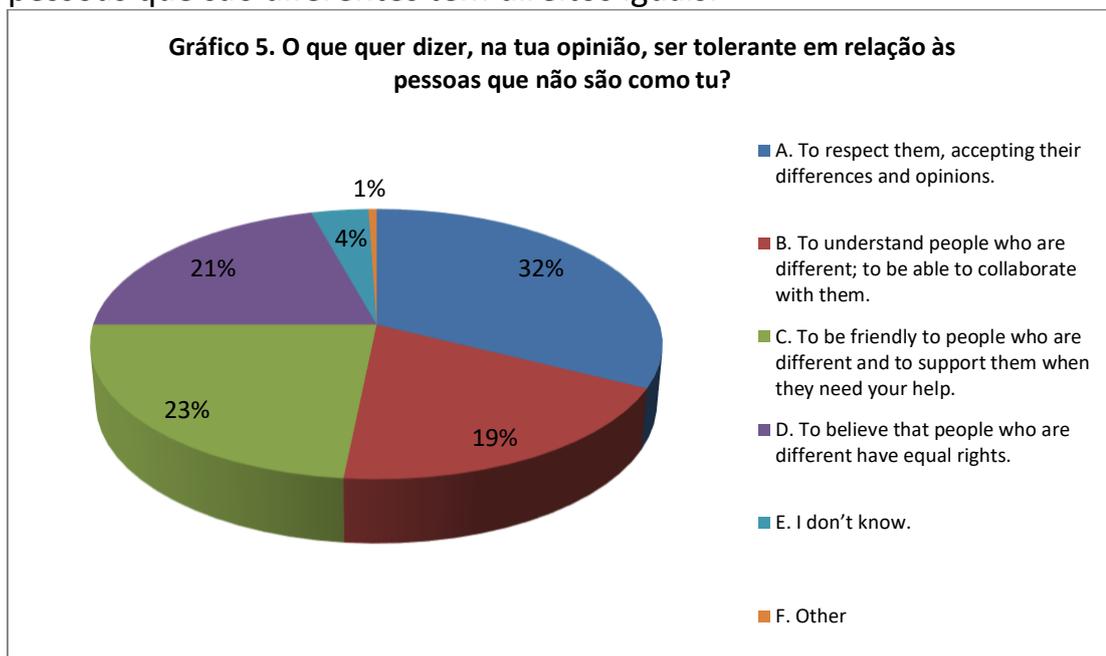
Quase metade dos alunos avalia as diferenças entre as pessoas de forma muito positiva, independentemente de onde vivem, ao passo que a maioria (82%) acha que as diferenças são algo positivo (cf. Gráfico 3). Entre os 34% de alunos que concordam que as diferenças são positivas, 21% vivem nas cidades, comparativamente aos 13% de alunos que vivem nas zonas rurais (cf. Gráfico 4). Isto deve-se provavelmente ao facto de os alunos (e os adultos) que vivem nas cidades estarem habituados a contactar com diferentes grupos de pessoas, comparativamente aos alunos que vivem em sociedades mais pequenas. A percentagem total de inquiridos que escolheu "Discordo", e que tem uma atitude negativa em relação às diferenças, é de 9%.



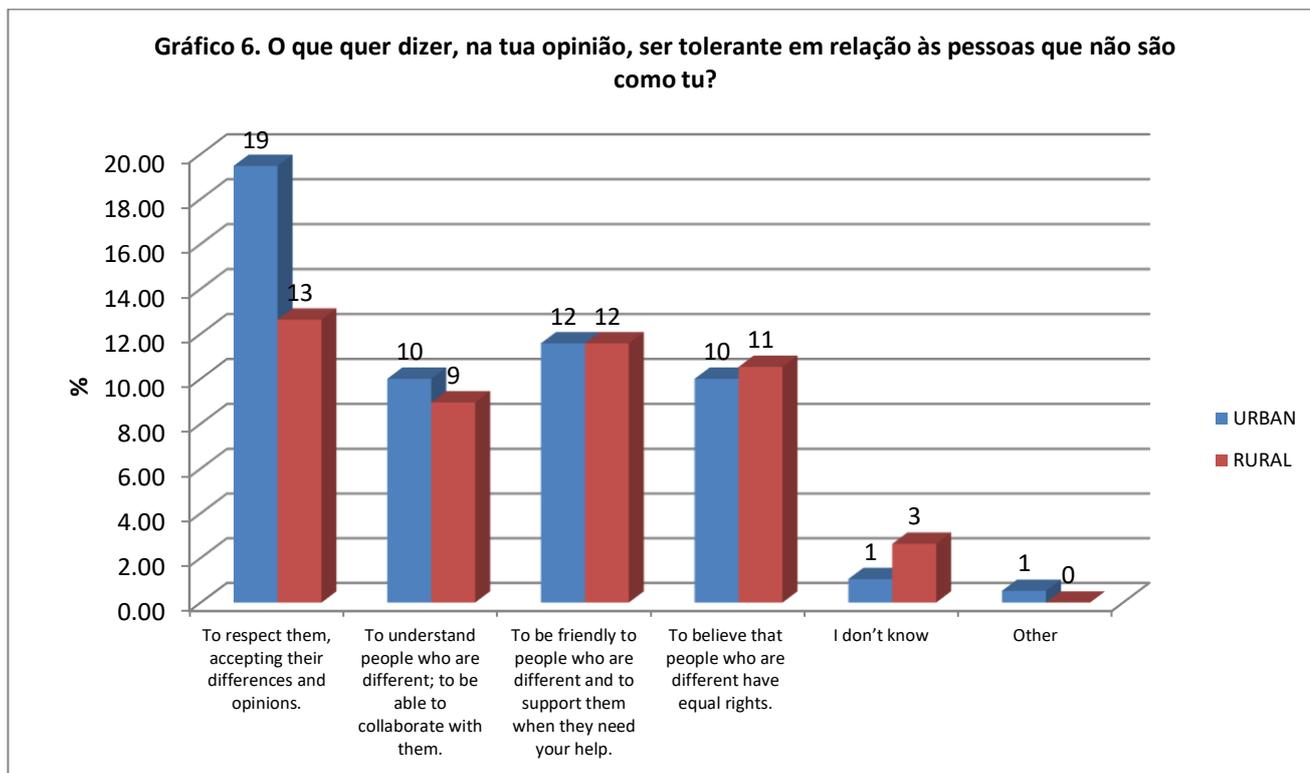


1.3. O que quer dizer, na tua opinião, ser tolerante em relação às pessoas que não são como tu?

Conforme indicado abaixo, a distribuição da compreensão dos alunos daquilo que é a tolerância em relação às pessoas que são diferentes é caracterizada de acordo com os seguintes critérios: "**demonstrar respeito aceitando as diferenças das outras pessoas**" e "**estar disposto a ajudar essas pessoas, se precisarem de ajuda**". Estas opções foram escolhidas por 32% e 23% dos alunos, respetivamente (cf. Gráfico 5). Um número relativamente adequado de alunos (19%) entende a tolerância em relação às pessoas diferentes como a capacidade de colaborar com elas, ao passo que 21% acredita que as pessoas que são diferentes têm direitos iguais.



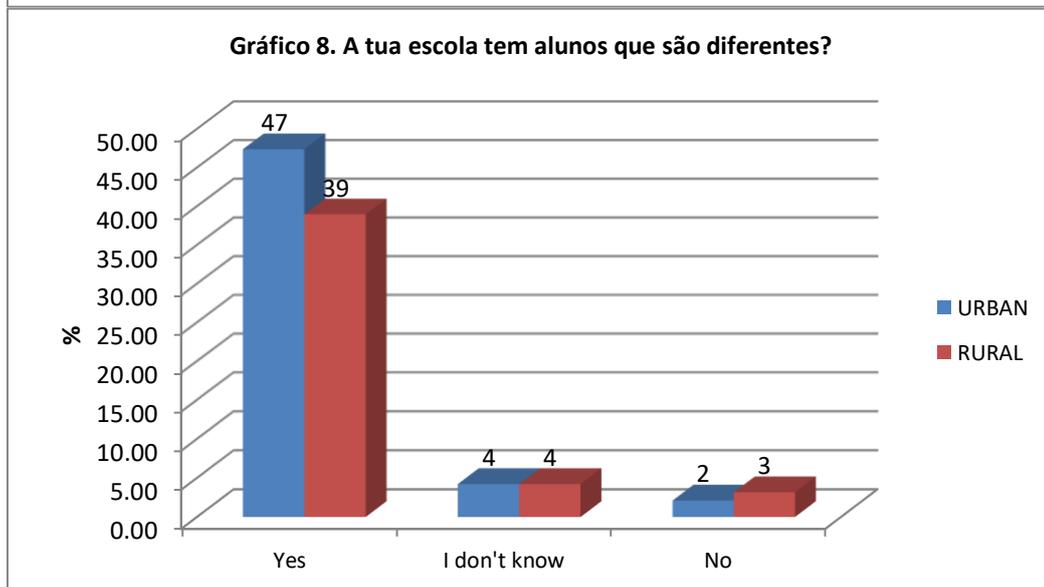
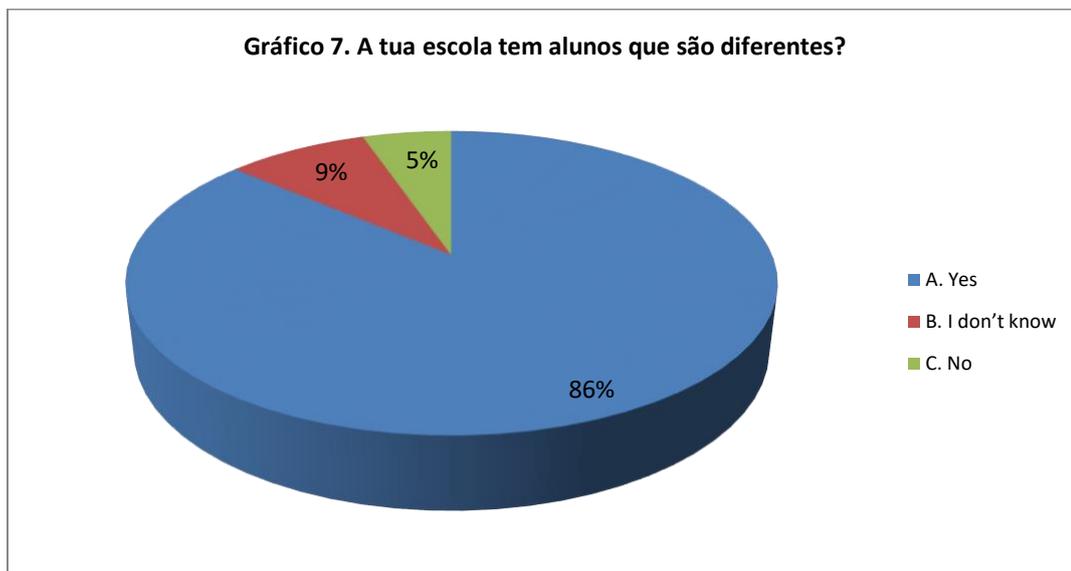
O que é muito interessante é a diferença na distribuição de respostas no primeiro critério ("**demonstrar respeito aceitando as diferenças das outras pessoas**"), descrito acima, entre os alunos que vivem nas cidades e os alunos que vivem nas cidades mais pequenas/aldeias (cf. Gráfico 6). Uma explicação possível é que os alunos que vivem nas áreas urbanas estão mais familiarizados com pessoas diferentes; assim, conseguem compreender melhor o respeito por elas.



1.4. A tua escola tem alunos que são diferentes? Se sim, em que é que estes alunos diferem dos outros?

Os resultados do inquérito mostram que 86% dos alunos pensam que há crianças/alunos "diferentes" na sua escola (cf. Gráfico 7). De acordo com o gráfico 8, 47% dos alunos que vivem em zonas urbanas pensam que há alunos "diferentes" nas suas escolas, contra 39% dos alunos que vivem nas zonas rurais. De acordo com apenas 5% de todos os alunos, não há crianças diferentes, em nenhum aspeto, na sua escola.

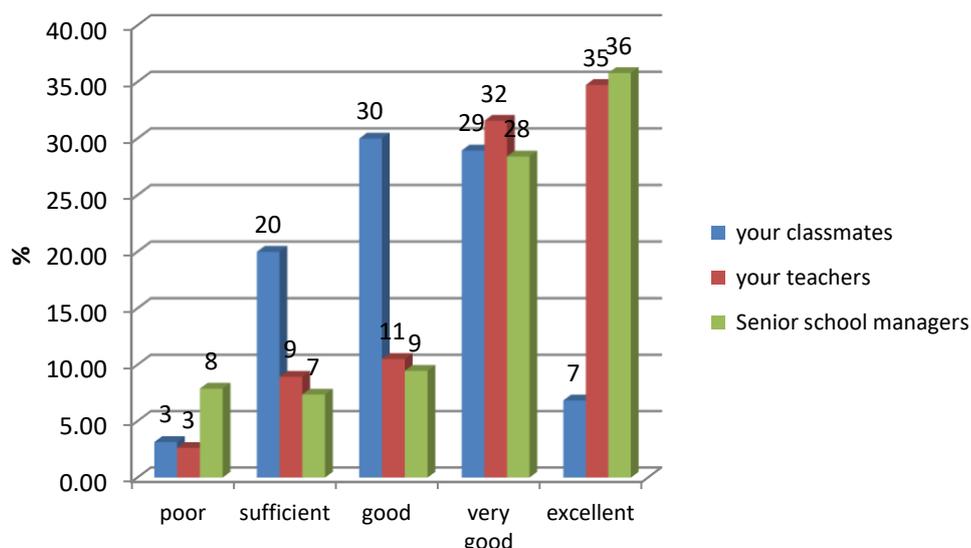
As **deficiências de aprendizagem** destacam-se como a principal marca da alteridade, e foram escolhidas por 23% dos alunos. O **aspeto** (cor da pele, formato dos olhos etc.) é a marca seguinte, escolhida por 20% dos alunos. A **diferença de dias festivos/costumes** e de **língua** surgem em terceiro e quarto lugar, respetivamente. **Comportamento problemático/agressivo** e **pobreza** ocupam o quinto lugar, com 9%. A opção **incapacidade mental** é a seguinte, escolhida por 6% dos alunos, ao passo que **incapacidade física** surge a seguir, com 3% das respostas. Por fim, **talento** e **capacidade** ficam em último lugar como marcas da alteridade – apenas 2% de todas as respostas (cf. Gráfico 9).



1.5. Classificação do nível de tolerância que vários grupos mostram em relação a crianças "diferentes"

O nível de tolerância mostrado por colegas de turma, professores e direção da escola em relação às crianças "diferentes" parece ir de suficiente a muito bom, para a maioria dos alunos (num total de 79% nos três níveis). A maioria dos alunos acredita que os professores e a direção da escola mostram um nível de tolerância muito bom e excelente, sendo os valores mais altos atribuídos a "excelente", com 35% para os professores e 36% para a direção da escola (cf. Gráfico 10).

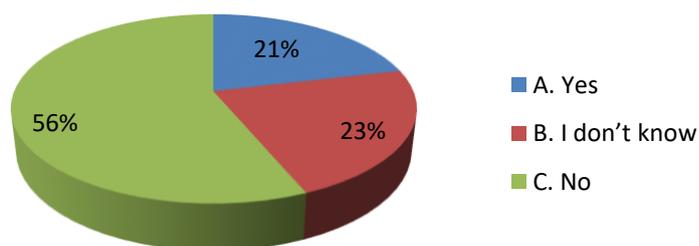
Gráfico 10. classifica o nível de tolerância aos alunos diferentes da tua escola mostrados pelos seguintes grupos

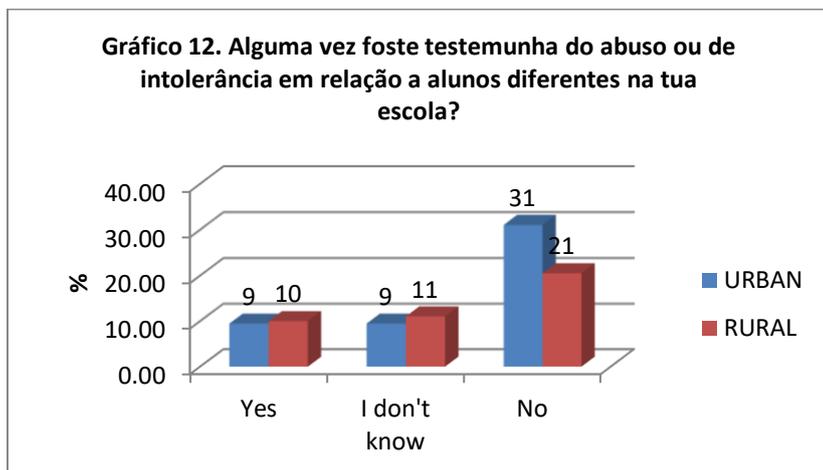


a. Alguma vez foste testemunha do abuso ou de intolerância em relação a alunos diferentes na tua escola?

A percentagem total de inquiridos que declarou ter testemunhado manifestações de intolerância em relação às crianças "diferentes" é bastante baixa – 21% (cf. Gráfico 12). A maioria dos alunos, quer das cidades, quer das localidades mais pequenas, não testemunhou atos de intolerância (56%). Estes valores estão de acordo com os altos níveis de tolerância descritos acima (secção 1.6).

Gráfico 11. Alguma vez foste testemunha do abuso ou de intolerância em relação a alunos diferentes na tua escola?





b. Que tipos de abuso e intolerância, em relação às crianças diferentes, ocorrem mais vezes na tua escola?

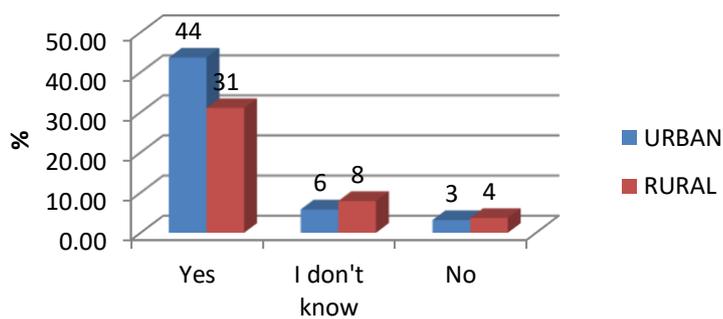
Esta pergunta referia-se aos vários tipos de abuso, incluindo o abuso físico/verbal, o isolamento de crianças "diferentes" e a aplicação de castigos injustos por professores ou autoridades escolares. O Ministério da Educação grego não permitiu que esta pergunta fosse incluída no inquérito, porque se pensa que esses tipos de abusos não acontecem nas escolas gregas, e, caso houvesse indicação desses abusos, estes teriam sido impedidos pelos professores ou pelas autoridades escolares. O facto de a maioria dos alunos não ter conhecimento ou não ter sido testemunha de atos de intolerância é encorajador; contudo, há uma pequena percentagem de inquiridos que testemunhou atos desses (cf. Secção 1.8).

c. Gostavas de falar mais na escola sobre tolerância, diversidade e diferenças entre as pessoas? Quais são os temas que te interessam e acerca dos quais gostarias de aprender mais?

A maioria dos inquiridos (79%) expressou o desejo de que as aulas das disciplinas principais falassem mais das implicações da tolerância, alteridade e diversidade (cf. Gráfico 13-14). Comparando com alunos que vivem nas cidades, parece que estes estão mais dispostos a falar destes temas (44%) do que os alunos que vivem nas zonas rurais (31%), talvez devido ao facto de interagirem mais com pessoas "diferentes". Apenas 7% dos inquiridos pensam que essas questões não precisam de ser tratadas nas aulas.

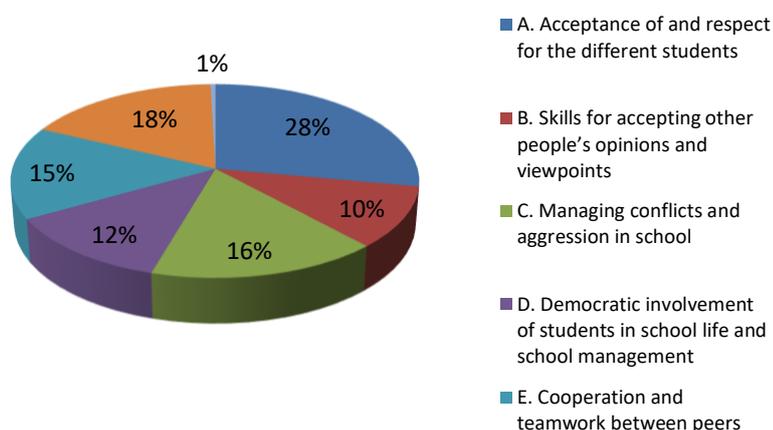


Gráfico 14. Gostavas de falar mais na escola sobre tolerância, diversidade e diferenças entre as pessoas?

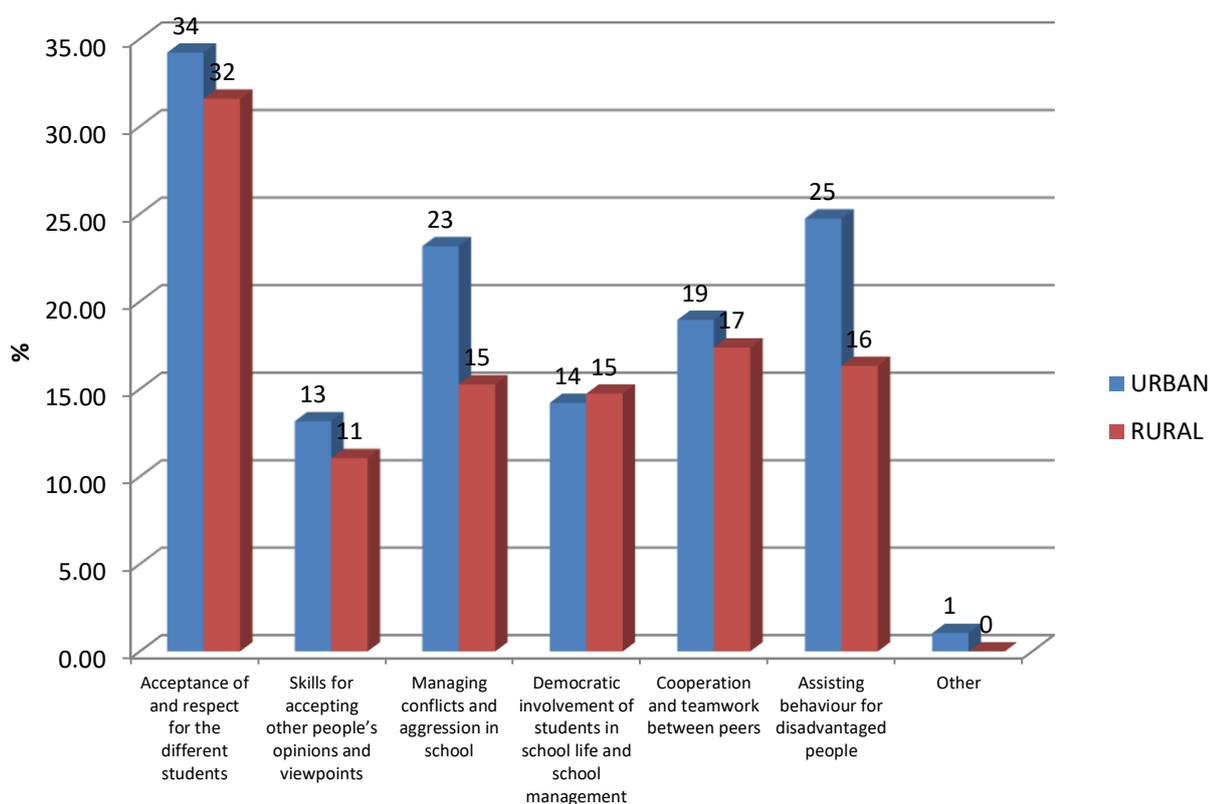


Foi dada aos inquiridos a oportunidade de darem a opinião sobre questões relacionadas com a tolerância que gostariam de ver incluídas no currículo da escola, e que deveriam ser levadas em consideração quando forem realizadas atividades educativas nessa área. De acordo com 28% dos alunos (cf. Gráfico 15), a **aceitação e o respeito pelas diferenças e pelas crianças "diferentes"** é a **questão mais importante**. A questão do **comportamento de ajuda a pessoas carenciadas** foi classificada em segundo lugar, por 18% dos alunos. Dezasseis por cento dos alunos acha que a **gestão de conflitos e agressões na escola** é importante, ao passo que a **cooperação e trabalho de equipa entre colegas** obteve quase a mesma classificação (15%). Um número inferior está interessado na **participação democrática na vida e gestão da escola** e **competências para aceitar opiniões e pontos de vista de outras pessoas** (12% e 10%, respetivamente). Quase metade do grupo-alvo (46%) preocupa-se mais com temas de escala global, como a **aceitação e o respeito pelas diferenças** e o **comportamento de ajuda a pessoas carenciadas**, talvez porque não se deparem com questões da "alteridade" no seu dia-a-dia. Além disso, comparando os alunos que vivem nas zonas urbanas e rurais (cf. Gráfico 16), vê-se que não há uma diferença significativa nas respostas dadas à maioria das questões abordadas, com exceção de **gestão de conflitos e agressões na escola** e **comportamento de ajuda a pessoas carenciadas**, temas que os alunos que vivem nas cidades acham que são mais importantes. Em quase todos os temas abordados, há mais alunos das cidades que se interessam pelos temas da "alteridade" do que alunos das comunidades mais pequenas.

Graph 15. Dos temas seguintes, quais são os que te interessam e acerca dos quais gostarias de aprender mais?



Graph 16. Dos temas seguintes, quais são os que te interessam e acerca dos quais gostarias de aprender mais?



3. Atitudes dos alunos em relação a todas as formas de alteridade

2.1. Atitude em relação à diferença religiosa

A maioria dos alunos (74%) já contactou pessoalmente com pessoas de outra religião; o número de alunos que tiveram os contactos nas cidades é ligeiramente superior ao de alunos que tiveram os contactos nas cidades mais pequenas (cf. Gráfico 17). Quando lhes foi perguntado o que pensavam das pessoas de outra religião, com base nos seus contactos, a maioria dos alunos tinha uma atitude positiva ou neutra (44% e 45%, respetivamente). Apenas um pequeno número de inquiridos (11%) tinha uma atitude negativa em relação às pessoas de outra religião (cf. Gráfico 18). O que é realmente interessante é que quase todos os alunos que tinham uma atitude negativa vivem nas zonas rurais (cf. Gráfico 19), sendo que a maioria destes vive na aldeia de Skotousa, na prefeitura de Serres (cf. Gráfico 20). Segundo as informações dadas pela direção do ensino secundário de Serres, Skotousa tem duas famílias de outra etnia, cujos filhos frequentam a escola em causa.

Gráfico 17. Alguma vez contactaste pessoalmente com pessoas de outras religiões ou pessoas que comemoram dias festivos religiosos diferentes?

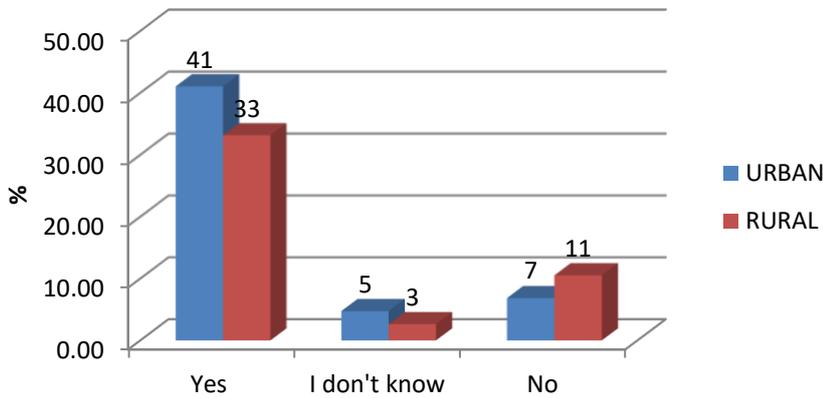


Gráfico 18. O que é que pensas das pessoas de outras religiões, com base nos teus contactos pessoais?

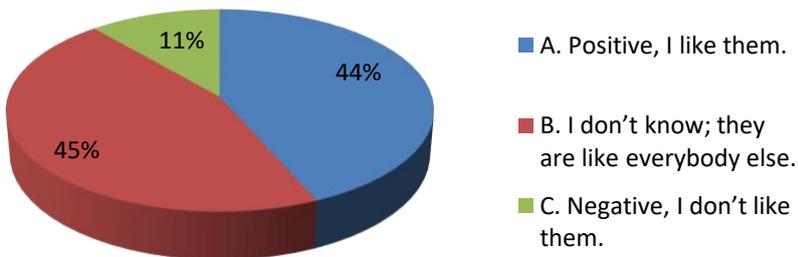


Gráfico 19. O que é que pensas das pessoas de outras religiões, com base nos teus contactos pessoais?

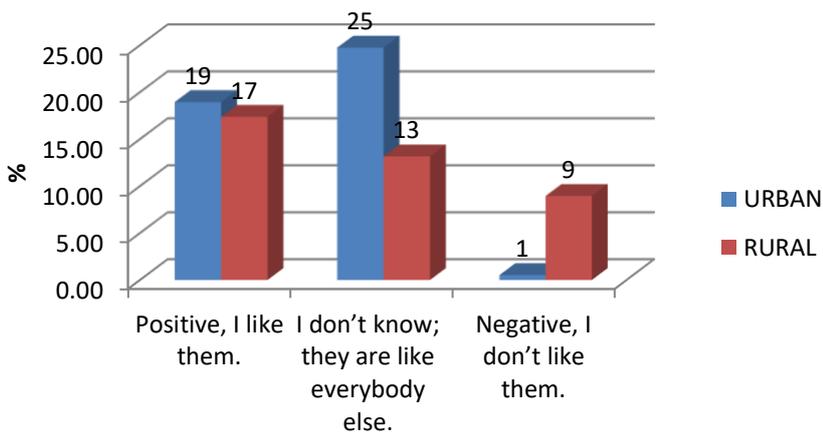
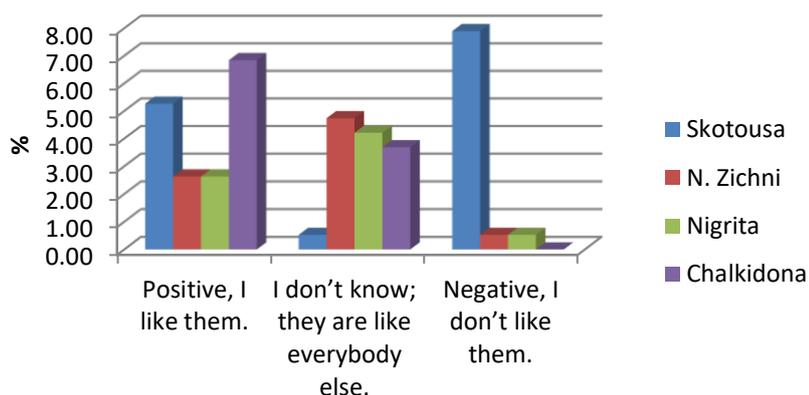


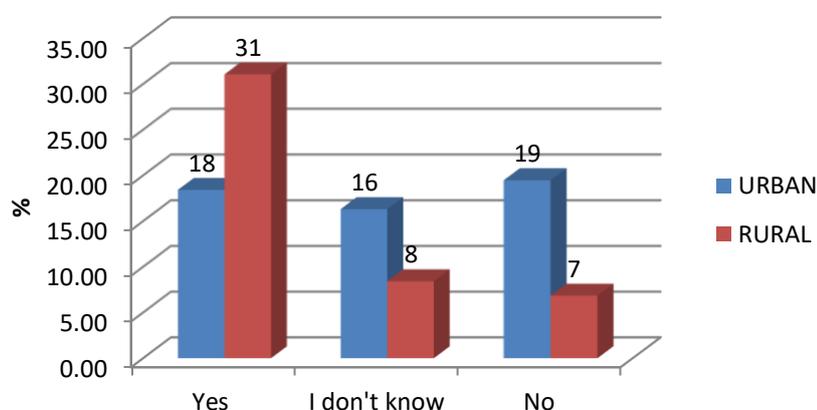
Gráfico 20. Atitude em relação a pessoas de outra religião – zonas RURAIS



Para além das atitudes dos alunos em relação às pessoas de outras religiões, o inquérito analisa também a vontade dos alunos para interagir com essas pessoas. Foi apresentada uma situação hipotética aos alunos, para analisar a sua vontade de convidar um colega de turma de outra religião para uma festa de família. Esta situação mede a componente comportamental da atitude em relação à diferença religiosa.

Mais de metade dos alunos respondeu afirmativamente (49%) quando lhes foi perguntado se convidariam um colega de turma de outra religião para uma reunião familiar. Conforme ilustrado pelo gráfico 21, a outra metade dos inquiridos está distribuída por duas respostas; não sabem se convidariam o colega de turma ou não estão dispostos a convidar um aluno de outra religião (26%). Da percentagem de alunos que não sabem ou que não querem convidar alguém de outra religião, a maioria vive nas cidades (35%), ao passo que a maioria dos alunos que convidaria o colega de turma de outra religião vive nas zonas rurais (31%). Isto deve-se provavelmente ao facto de as pessoas que vivem nas aldeias ou pequenas cidades – e que estão abertas à "alteridade" – estarem mais dispostas a "abrir" as suas casas para receber um "estranho", um "estrangeiro" ou alguém "diferente".

Gráfico 21. Convidarias um colega de outra religião para comemorar um dia festivo religioso importante contigo e com a tua família?



2.2 Atitudes em relação às diferenças étnicas e culturais

A maioria dos alunos (78%) comunicou com pessoas ou colegas que têm outras tradições e

costumes, ou que falam outra língua (cf. Gráfico 22). Além disso, a maioria dos inquiridos (61%) mostrou uma atitude positiva em relação às pessoas de outra etnia e cultura (cf. Gráfico 23). Comparando as respostas dadas por alunos das cidades e alunos das localidades mais pequenas, não há uma diferença significativa entre aqueles que gostam de estrangeiros, migrantes e refugiados. Há, contudo, uma grande diferença novamente entre zonas urbanas e zonas rurais nos alunos que não gostam de pessoas de outras etnias. O gráfico 24 permite aprofundar esta análise, onde se vê que os alunos que vivem na aldeia de Skotousa representam a maioria dos inquiridos que não gostam de pessoas etnicamente diferentes.

Gráfico 22. Alguma vez comunicaste com pessoas/colegas que têm tradições e costumes diferentes ou que falam outra língua, p. ex., estrangeiros, migrantes e refugiados?

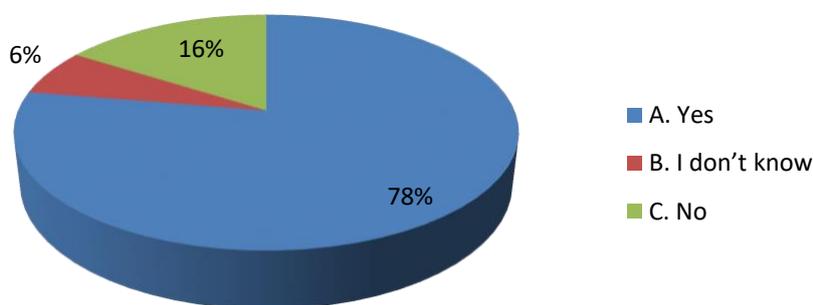


Gráfico 23. Qual é a tua opinião dessas pessoas (p. ex., estrangeiros, migrantes e refugiados)?

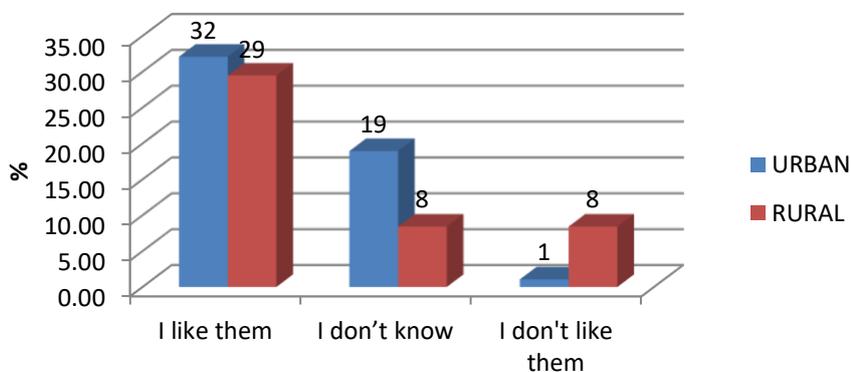
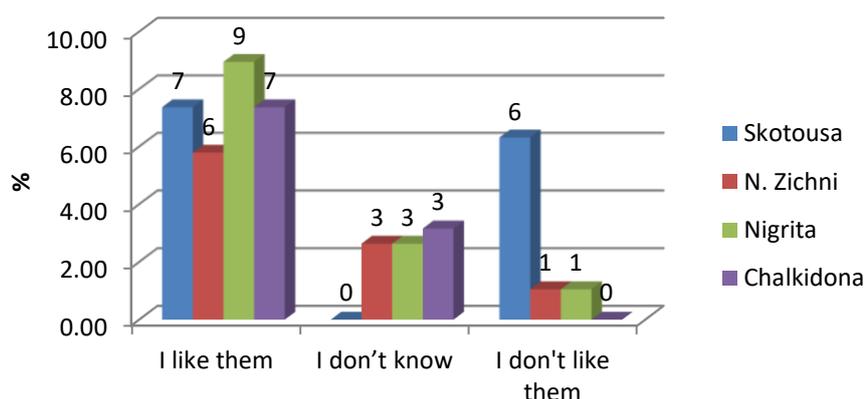


Gráfico 24. Qual é a tua opinião dessas pessoas (p. ex., estrangeiros, migrantes e refugiados)?



Foi pedido aos alunos que pensassem sobre a seguinte situação da vida real: partilhar a secretária com um novo aluno, vindo de uma família de refugiados. Mais de metade dos inquiridos (53%) aceitava partilhar a secretária com o aluno refugiado (cf. Gráfico 25). Infelizmente, um quinto dos inquiridos não está disposto a partilhar a secretária com um aluno refugiado, e encontramos novamente a grande diferença entre os alunos que vivem na cidade e os alunos que vivem nas localidades mais pequenas. Esta diferença é representada, de forma mais analítica, pelo gráfico 26, onde se vê que o valor mais alto (8%) é dos alunos de Skotousa que não estão dispostos a partilhar a secretária com um aluno refugiado.

Gráfico 25. Há um novo aluno na tua turma (de uma família de refugiados). O professor pergunta quem é que gostaria de o convidar para se sentar ao seu lado. Tu oferecias-te?

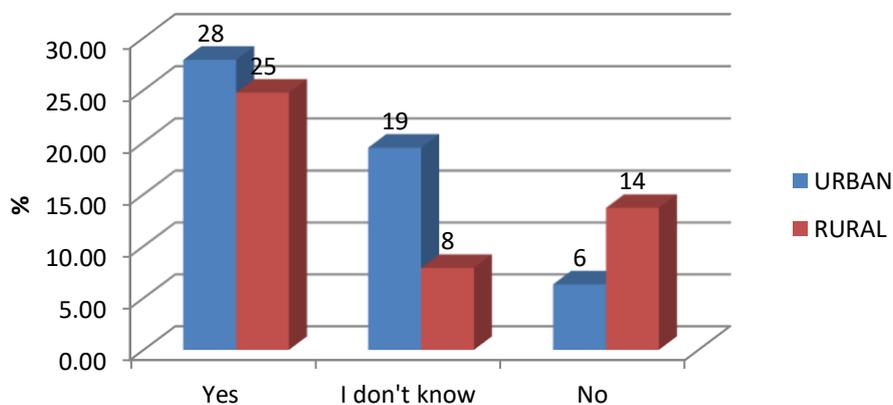
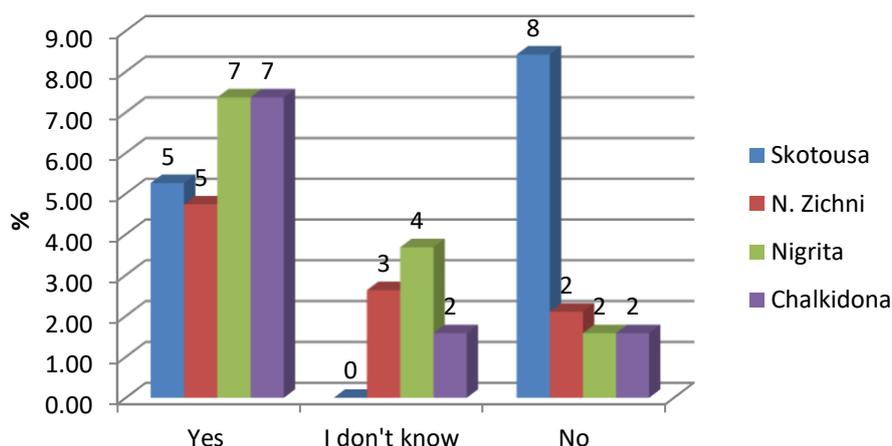


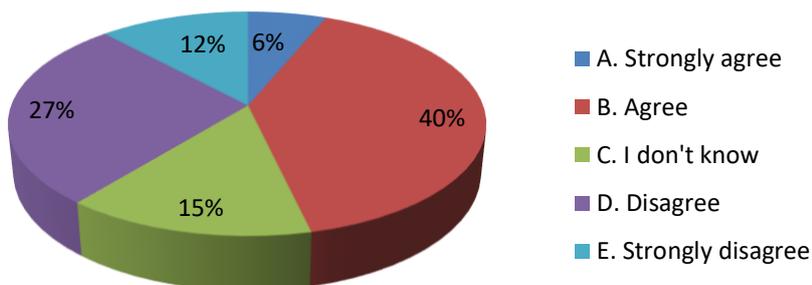
Gráfico 26. Convidarias um novo colega (de uma família de refugiados) para se sentar ao teu lado?

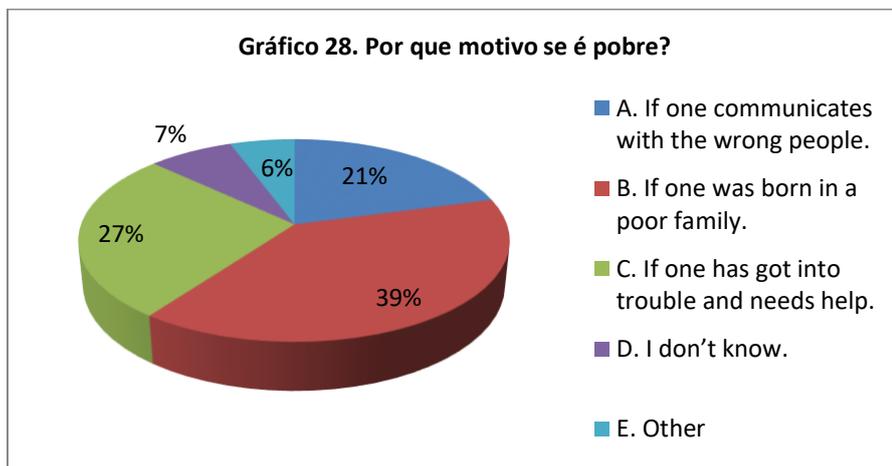


2.7 Atitudes em relação à pobreza

Perguntou-se aos alunos a sua opinião sobre a pobreza, nomeadamente, se é boa ou má. Quase metade dos alunos (46%) tem uma atitude negativa em relação à pobreza (escolheram **sim, concordo bastante** que a pobreza é má e **sim, concordo** que a pobreza é má). Trinta e nove por cento dos alunos não têm uma atitude negativa em relação à pobreza (cf. Gráfico 27). Quando lhes foi perguntado por que motivo se é pobre, a maioria dos inquiridos (39%) crê que o motivo é ter **nascido numa família pobre** (cf. Gráfico 28). A resposta **a pessoa tem dificuldades e precisa de ajuda** está em segundo (27%), ao passo que 21% dos alunos crê que a razão pela qual se é pobre é **se a pessoa comunicar com as pessoas erradas**. Na opção **Outra** (6%), dois alunos indicaram "problemas económicos".

Gráfico 27. Na tua opinião, é mau ser pobre?





Para que o inquérito aferisse a verdadeira atitude em relação às diferenças socioeconómicas, os alunos foram confrontados com uma situação concreta: reação ao testemunhar o abuso de uma pessoa de baixo estatuto socioeconómico, nomeadamente, um aluno de uma família pobre que está a ser gozado por outros miúdos. A maioria dos alunos (75%) respondeu que defenderia o colega de turma pobre, o que indica uma atitude positiva em relação às diferenças socioeconómicas (cf. Gráfico 29). A maioria dos alunos dispostos a ajudar o aluno pobre vivem nas cidades (46%) e as suas respostas têm uma distribuição quase igual (cf. Gráfico 29a). Contudo, 10% dos inquiridos afirmaram que não defenderiam o colega, e 13% afirmaram que não conseguiam decidir o que fariam nesta situação. Sem surpresa, a maioria dos alunos que não defenderia o colega de turma vive em Skotousa, conforme ilustrado pelo Gráfico 29b.

Gráfico 29. Durante o intervalo, vêes dois colegas de turma a abusarem verbalmente de um aluno de uma família pobre. Estão a gozar com ele porque tem um telemóvel antigo. O que farias nesta situação?

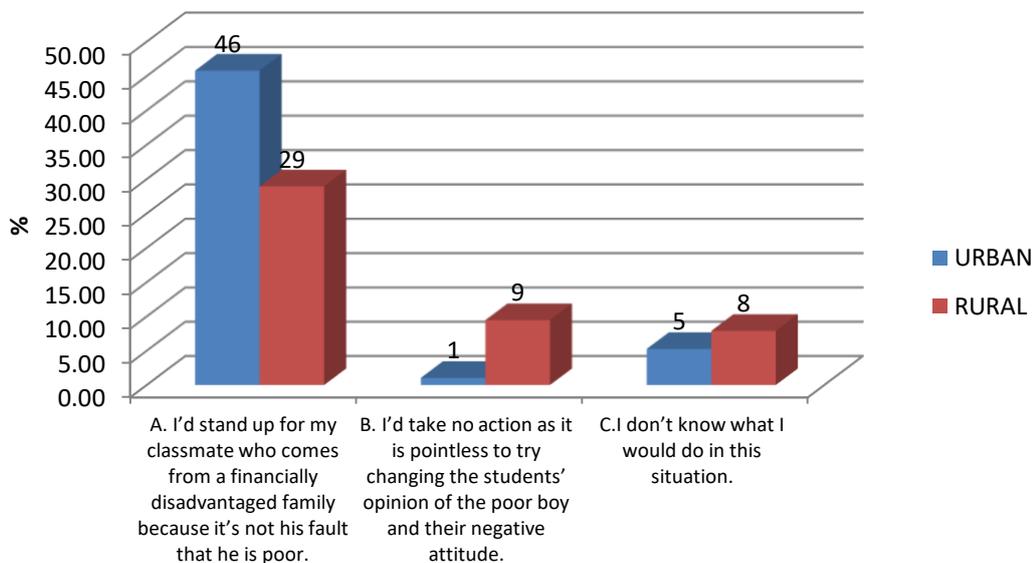
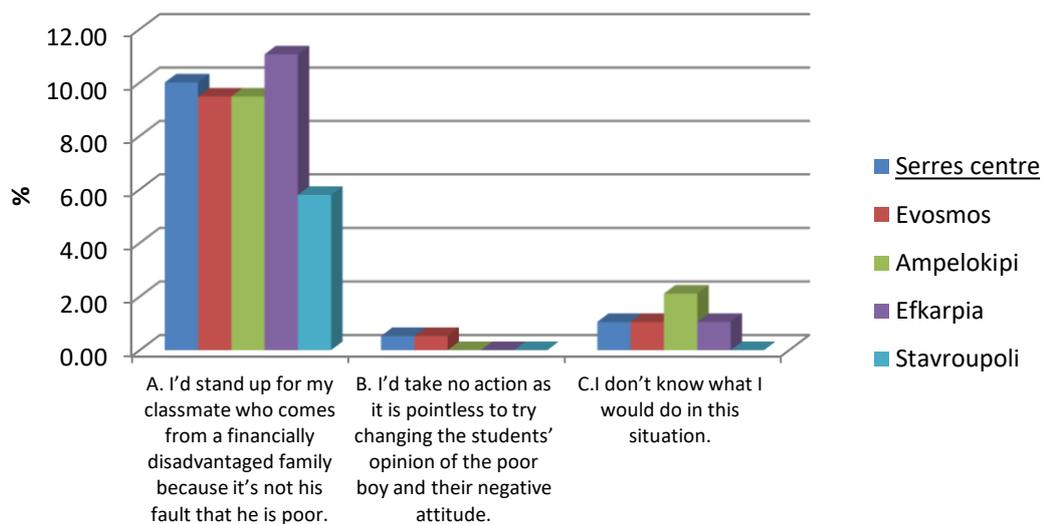
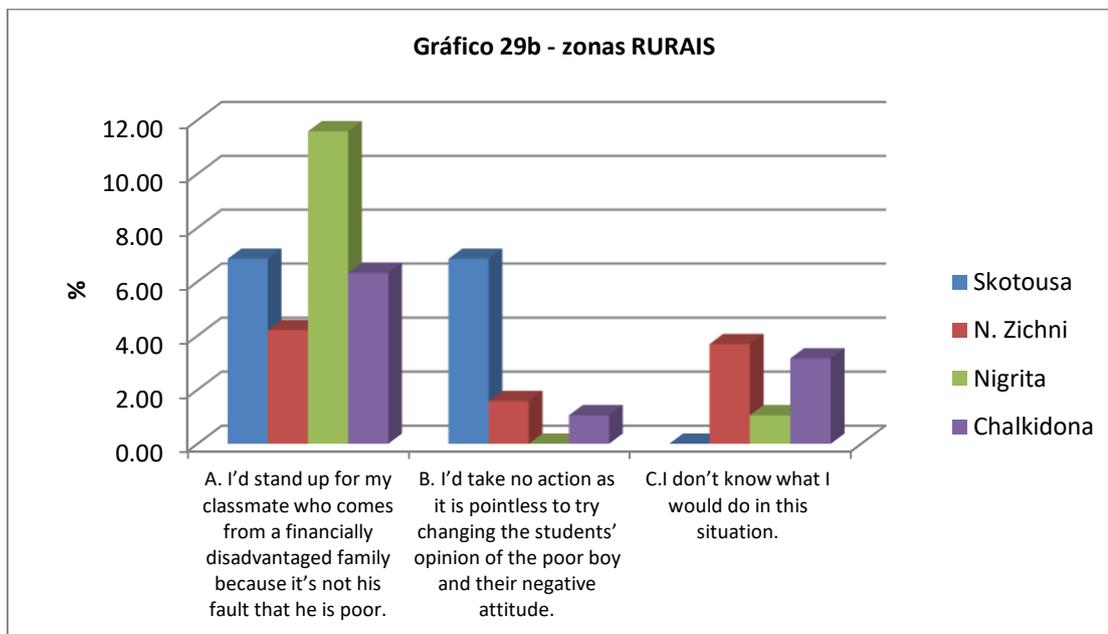


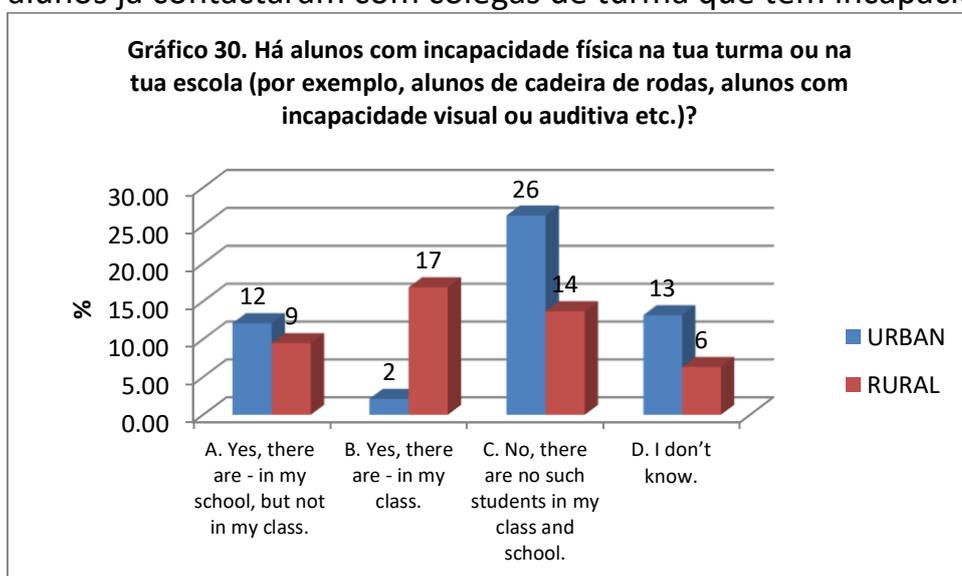
Gráfico 29a – zonas URBANAS





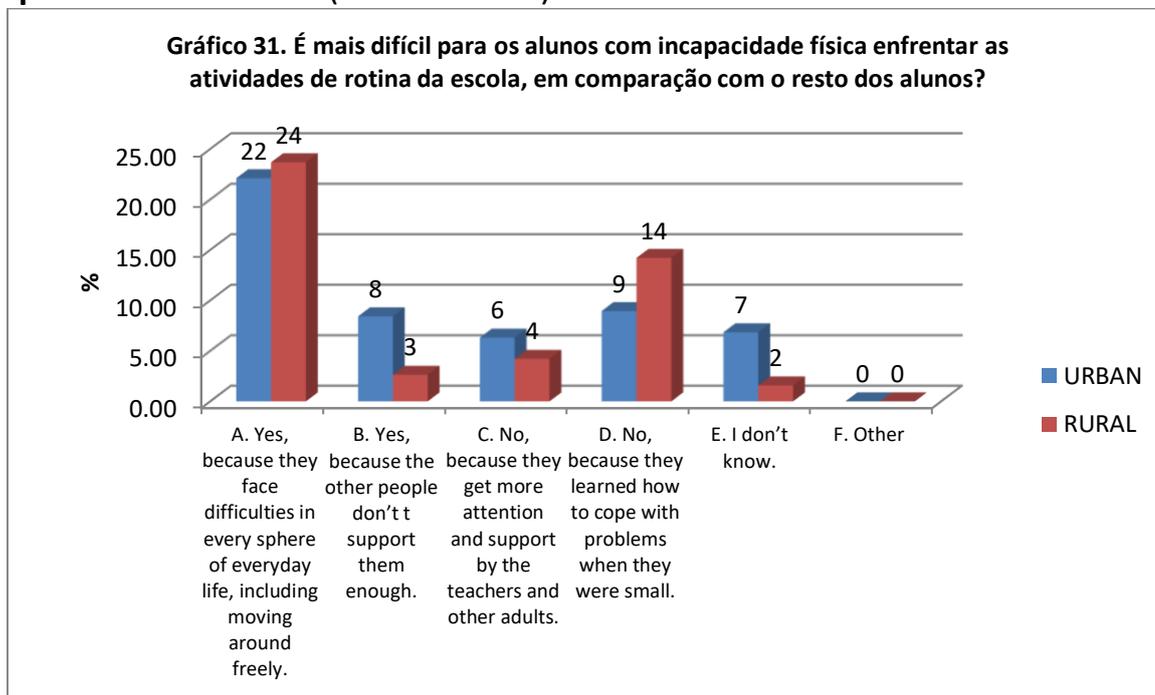
2.8 Atitudes em relação à incapacidade física e mental

O inquérito mostra que 40% dos alunos já contactaram com colegas de turma que têm incapacidade física ou mental (cf. Gráfico 30). Metade destes (21%) foram colegas de escola, e não de turma, dessas crianças, ao passo que a outra metade (19%) comunica diariamente com esses miúdos na sala de aula. O inquérito mostra também que 40% dos alunos já contactaram com colegas de turma que têm incapacidade física ou mental.



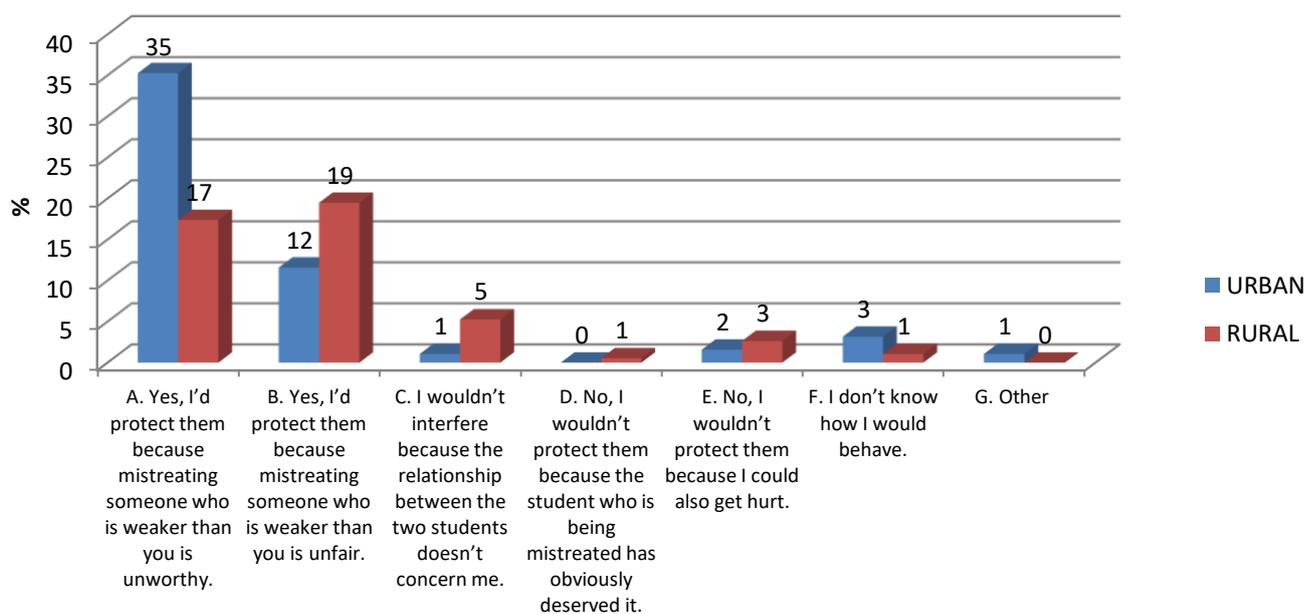
Quando lhes foi perguntado se é mais difícil para os alunos com incapacidade física enfrentar as atividades de rotina da escola, em comparação com o resto dos colegas de turma, a maioria dos inquiridos (57%) acredita que é mais difícil para esses alunos (46% escolheram **todos os aspetos da vida quotidiana, incluindo liberdade de movimentos**, e 11% escolheram **ausência de apoio dado por outras pessoas**). Uma explicação possível para estes elevados 46% é o facto de não existirem muitos equipamentos na Grécia preparados para facilitar a mobilidade de pessoas com incapacidade física, incluindo as escolas. Nos últimos anos, o estado tem construído equipamentos deste tipo; contudo, em locais como as escolas públicas (cuja maioria foi construída há já alguns anos), infelizmente

não há equipamentos suficientes. Dez por cento dos inquiridos crê que não é difícil para os alunos com incapacidade física enfrentar as atividades de rotina da escola, porque **iriam receber mais atenção e apoio do professor e de outros adultos**, ao passo que 23% crê também que esses alunos não têm dificuldades porque **aprenderam a enfrentar problemas quando eram novos** (cf. Gráfico 31).



Oitenta e três por cento dos alunos responderam afirmativamente quando lhes foi perguntado se defenderiam uma criança com incapacidade que estivesse a ser vítima de abuso (cf. Gráfico 32). Seis por cento não iriam interferir, e outros 6% responderam negativamente. Quatro por cento dos alunos não sabia como se comportar numa situação dessas. Os resultados estão bastante distribuídos, sobretudo em termos dos alunos que defenderiam o par. A maioria dos alunos que vive nas cidades (35%), comparativamente aos que vivem nas zonas rurais (17%), defenderia o colega, porque acredita que **abusar de alguém mais fraco do que nós é indigno** (*unworthy*). Por outro lado, são menos os alunos que vivem nas cidades (12%), comparativamente aos que vivem nas zonas rurais (19%), que defenderiam o colega, porque acreditam que **abusar de alguém mais fraco do que nós é injusto**.

Gráfico 32. Defenderias um colega teu com incapacidade física ou mental se visses que alguém o estava a tratar mal porque é fraco e não se consegue defender?



2.9 Atitudes em relação ao comportamento agressivo e hostil

Os resultados mostram que pouco mais de metade dos inquiridos (53%) tiveram contacto com colegas agressivos (cf. Gráfico 33). A maioria dos alunos que teve contacto com colegas agressivos vive nas cidades (31%). Uma percentagem bastante elevada de alunos (35%) afirma que nunca contactou com crianças agressivas, porque não há crianças dessas no seu ambiente.

Quando lhes foi perguntado o motivo pelo qual os colegas se tornam agressivos e violam as regras, a maioria dos alunos (35%) crê que os **responsáveis são as famílias, pela forma como os educaram** (cf. Gráfico 34). Vinte e um por cento dos inquiridos acha que esses colegas agressivos **têm problemas que apenas o comportamento agressivo pode resolver**, ao passo que 16% dos alunos afirmaram que esses colegas são agressivos porque **acham que seriam tratados com respeito pelos outros**. Um décimo dos alunos crê que esses colegas **não gostam de outras pessoas e a agressão é a forma de os magoar**. Uma pequena percentagem dos alunos (7%) pensa que esses colegas são **agressivos de nascimento** ou que **procuram novas aventuras e a agressão é uma forma de não se aborrecerem**.

Gráfico 33. Alguma vez tiveste contacto com alunos que as pessoas dizem que são agressivos ou com alunos que têm um comportamento hostil?

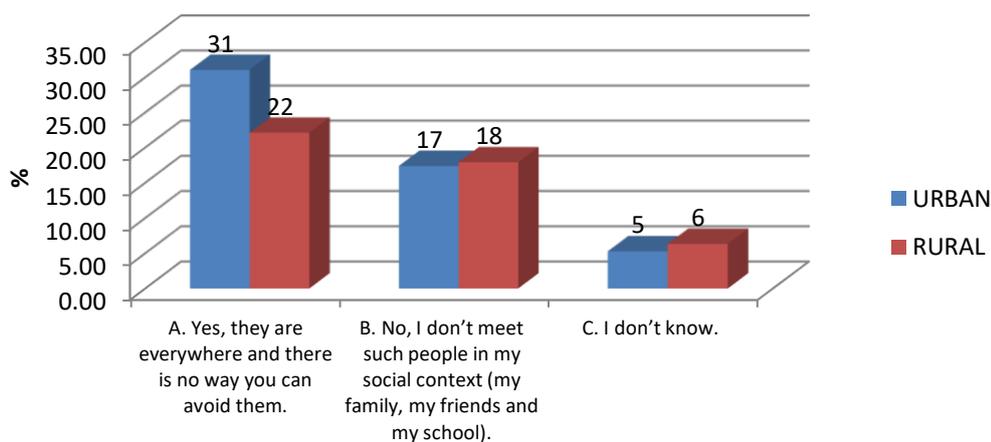
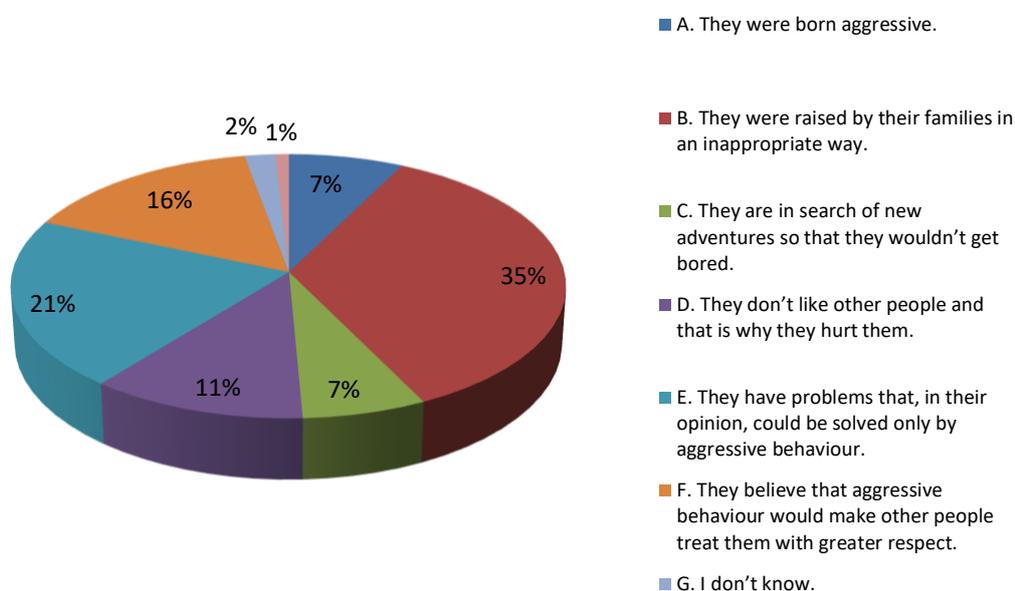
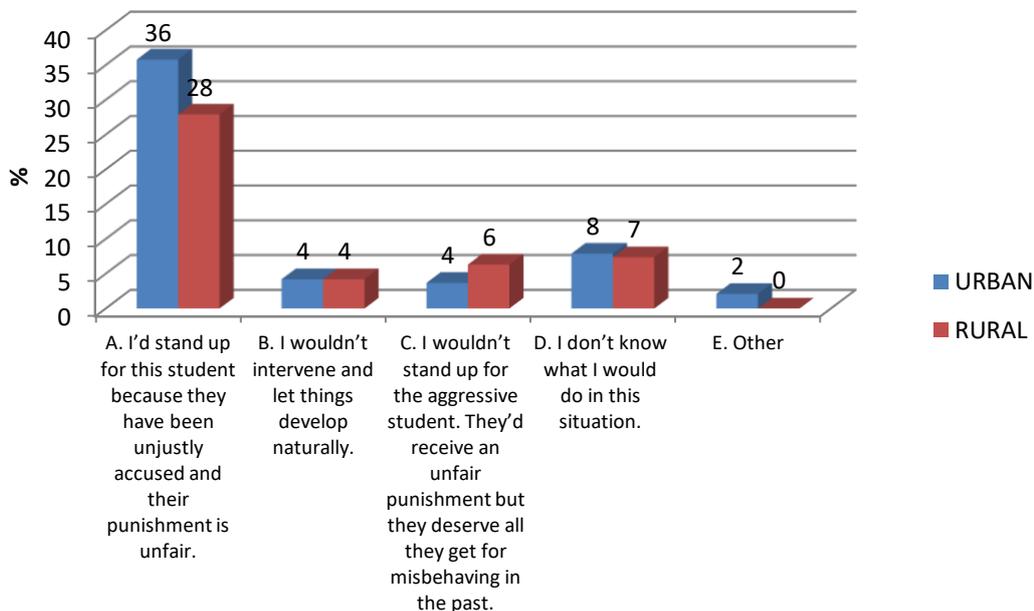


Gráfico 34. Por que motivo é que estes alunos se tornam agressivos e violam as regras?



Para estudar a reação dos inquiridos às crianças com comportamentos agressivos, foi perguntado aos alunos se defenderiam um colega, sabendo que ele foi acusado injustamente de ter feito uma coisa má. Sessenta e cinco por cento responderam afirmativamente, defendendo o aluno. Dezoito por cento responderam negativamente, dizendo que não iriam interferir ou que não iriam defender o aluno agressivo, porque acham que ele merecia ser castigado injustamente por causa do seu mau comportamento no passado. Há uma percentagem (15%) que não sabia o que faria numa situação dessas (cf. Gráfico 35).

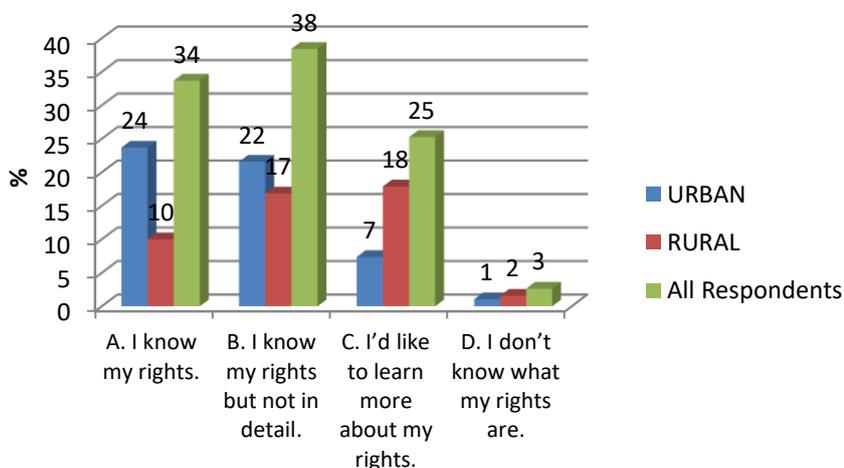
Gráfico 35. Um aluno da tua escola (extremamente agressivo e malcomportado), foi acusado de se ter envolvido numa rixa com outros miúdos, o que provocou danos em bens da escola. O diretor expulsou-o da escola, como castigo, mas sabes que



2.10 Atitudes em relação aos direitos da criança e às pessoas que protegem esses direitos

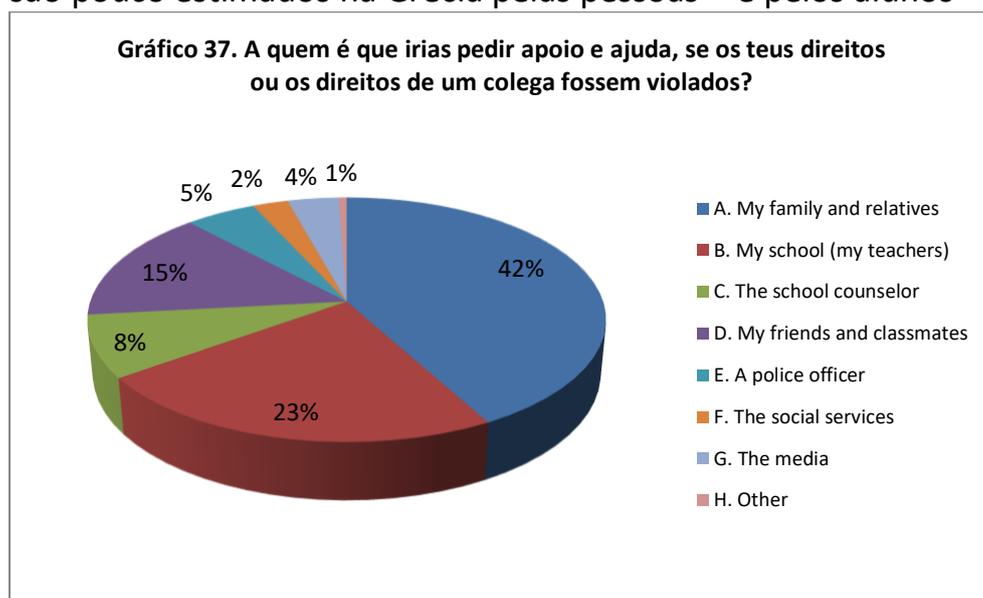
O inquérito abordou também a questão dos direitos da criança, a consciência dos alunos desses direitos e as atitudes dos alunos em relação às pessoas que devem salvaguardar esses direitos. Setenta e dois por cento dos inquiridos afirmaram conhecer os seus direitos, mas 38% responderam com evasivas, nomeadamente que conhecem os seus direitos, mas não muito bem (cf. Gráfico 36). A maioria dos alunos que tem noção dos seus direitos vive nas cidades (44%, no total). Um quarto dos alunos gostaria de saber mais sobre os seus direitos, 18% dos quais vivem nas zonas rurais, e apenas 3% dos inquiridos não estão cientes dos seus direitos.

Gráfico 36. Sabes quais são os teus direitos básicos?



Foi perguntado aos inquiridos em quem iriam confiar e pedir ajuda, se os seus direitos fossem violados. A análise dos dados mostra alguns resultados interessantes (cf. Gráfico

37). Quarenta e dois por cento dos alunos confiam na **família e nos parentes**, vistos como o recurso mais seguro para pedir ajuda. A escola, **representada pelos professores**, vem em segundo lugar, como 23%. Em terceiro, **amigos e colegas de turma**, com 15%. Como quarta opção, os alunos iriam procurar ajuda junto dos **psicólogos escolares e dos orientadores** quando os seus direitos fossem violados (8%). No que diz respeito à violação de direitos, a polícia tem falta de credibilidade junto dos alunos – apenas 5% dos inquiridos confiam nas **forças de segurança pública**. Há também um pequeno número de alunos que iria procurar ajuda junto da **comunicação social** e dos **serviços sociais** – 4% e 2%, respetivamente. Os três últimos tipos de autoridades públicas (forças de segurança, *media* e serviços sociais) são pouco estimados na Grécia pelas pessoas – e pelos alunos – devido à falta de confiança.



CONCLUSÕES

A análise dos dados do inquérito sobre a tolerância e as atitudes em relação às diferenças chegou às seguintes conclusões:

No que diz respeito às atitudes em relação às diferenças e à compreensão que os alunos têm da tolerância em relação às pessoas "diferentes"

– A maioria dos inquiridos mostrou um interesse significativo pela questão da diferença e da diversidade humana, apesar de um número relativamente alto de alunos não ter pensado sobre o facto de que as pessoas são diferentes. Além disso, uma grande proporção de alunos olha para a diferença como um aspeto positivo.

– Os alunos creem que os seus colegas diferem principalmente em termos de deficiências de aprendizagem, aspeto, etnia/religião, comportamento agressivo e situação económica.

– O nível global de tolerância e aceitação da diferença nas escolas é elevado, conforme declarado pelos inquiridos. Os colegas de turma, os professores e a direção da escola, segundo os alunos, mostram uma atitude muito positiva e favorável em relação às crianças "diferentes". Além disso, os alunos associam a tolerância ao respeito pelas crianças/pessoas "diferentes", demonstrado pela aceitação, pelo apoio e pela inclusão.

– Infelizmente, há incidentes de intolerância e abuso de alunos "diferentes"; contudo, o inquérito não avançou na análise deste tema porque foi proibido pelo Ministério da Educação grego.

– Um grande número de inquiridos tem interesse em aumentar os seus conhecimentos sobre a aceitação e o respeito pelos alunos "diferentes". Os inquiridos interessam-se também por outros temas: comportamento de ajuda a pessoas carenciadas, gestão de conflitos e agressões na escola, desenvolvimento de cooperação e trabalho de equipa entre colegas e envolvimento dos alunos na vida e gestão da escola.

Em termos da atitude dos alunos em relação a todas as formas de alteridade

– A maioria dos inquiridos mostrou uma atitude muito positiva em relação às pessoas "diferentes", em termos de religião, etnia, cultura e incapacidades. A sua opinião em relação à pobreza era negativa; contudo, a atitude em relação aos colegas pobres é altamente positiva. Os alunos acreditam também que o comportamento agressivo é gerado na família, e têm uma atitude de defesa dos alunos julgados injustamente, até mesmo dos agressivos.



4. Itália



A TOLERÂNCIA E AS ATITUDES EM RELAÇÃO À ALTERIDADE NAS CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR (11-14 ANOS DE IDADE) – ITÁLIA

O projeto **OTHERNESS** aborda as competências transversais relacionadas com as competências sociais e cívicas e a sensibilização e expressão culturais. As atividades planeadas no âmbito do projeto estão relacionadas com a educação dos alunos para mostrar tolerância, exprimir e compreender diferentes pontos de vista, negociar com a capacidade de criar confiança e sentir empatia.

Para tal, o Output 1 – Dimensões da aceitação da alteridade nos jovens em idade escolar – incluía um inquérito de opinião dirigido aos alunos dos 11 aos 14 anos de idade. As opiniões foram investigadas através de um questionário concebido pela Prosveta-Sofia Foundation, em cooperação com todos os parceiros. O questionário era composto por 30 perguntas de escolha múltipla, relacionadas com diferentes aspetos da Alteridade, como a etnia, a cultura, o estatuto socioeconómico, a incapacidade, o comportamento agressivo e os direitos humanos,

GRUPO-ALVO

Em Itália, o inquérito foi feito em janeiro de 2016. Envolveu um total de 195 alunos dos dois primeiros anos do ensino secundário (158 alunos do primeiro ano e 37 alunos do segundo ano), com idades dos 13 aos 16 anos.

As escolas selecionadas são todas de Palermo e tinham características muito diferentes:

- *Liceo Maria Adelaide*, é uma escola secundária de estudos clássicos, situada num bairro residencial, frequentada por um grupo homogéneo de alunos, oriundos de famílias de classe-média alta, e com uma presença muito baixa de alunos estrangeiros;
- *Liceo Benedetto Croce* é um "liceo scientifico" situado num bairro mais periférico de Palermo, com uma elevada presença de famílias imigrantes, frequentado por alunos oriundos de famílias da classe média;

- *Istituto Tecnico Nautico Statale Gioeni – Trabia* é um instituto técnico, frequentado por alunos de elevado risco de abandono escolar, cuja maioria é oriunda de famílias de classe média-baixa de bairros carenciados.

A maioria dos alunos (66,7%) que respondeu ao nosso inquérito tem 14 anos, 19,8% têm 15 anos e 9,9% têm 13 anos de idade. Alguns dos alunos têm 13 e 16 anos.

Do total de inquiridos, 39,2% são raparigas e 60,8% são rapazes.

AVALIAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quase todos os inquiridos mostraram um **interesse elevado** pelo tema da diferença entre as pessoas: apenas 3,1% afirmaram que não estão interessados e 5,7% não sabem.

Pergunta n.º1 – Interessas-te pelo tema da diferença entre as pessoas? Alguma vez pensaste nisso?

A) Sim, interesse-me pelo tema e já pensei sobre as diferenças entre as pessoas.

B) Sim, interesse-me pelo tema, mas nunca pensei sobre as diferenças entre as pessoas.

C) Não tenho interesse pelo tema.

D) Não sei.

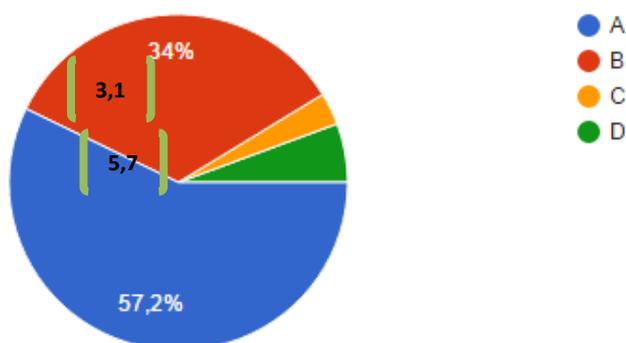


Gráfico 1.

Além disso, a maioria dos alunos mostrou uma **atitude positiva** em relação às diferenças entre as pessoas: no total, 76,3% dos inquiridos afirmou que as diferenças entre as pessoas são algo positivo; 9,5% dos alunos não têm uma ideia clara sobre o tema e 14,2% avaliaram negativamente as diferenças entre as pessoas.

Pergunta n.º 2 – As pessoas são diferentes. Achas que é uma coisa positiva?

A) Concordo bastante

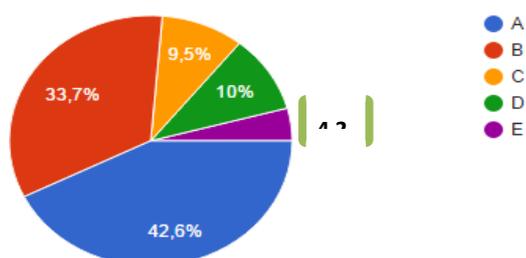
B) Concordo

C) Não sei

D) Discordo

E) Discordo bastante

Gráfico 2.

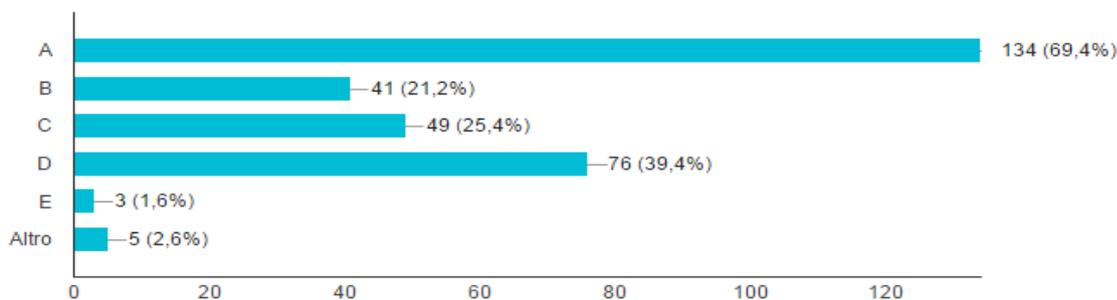


De acordo com a opinião dos alunos, ser tolerante com as pessoas que são diferentes quer dizer respeitá-las (69,4%), acreditar que têm direitos iguais (39,4%), ser amigos delas e apoiá-las (25,4%), compreender e colaborar com elas (21,2%). Alguns alunos acrescentaram as seguintes respostas às que foram propostas pelo inquirido: considerar a diversidade com uma riqueza (2 pessoas); respeitá-las e ajudá-las; não as desprezar pelo que são.

Perguntas n.º 3 – O que quer dizer, na tua opinião, ser tolerante em relação às pessoas que não são como tu?

- A. Respeitá-las, aceitar as suas diferenças e opiniões.**
- B. Compreender as pessoas que são diferentes; conseguir colaborar com elas.**
- C. Ser amigo das pessoas que são diferentes e apoiá-las quando precisam da nossa ajuda.**
- D. Acreditar que as pessoas que são diferentes têm direitos iguais.**
- E. Não sei.**
- F. Outra.**

Gráfico 3.



Dos inquiridos, 43,3% pensam que há alunos "diferentes" na sua escola; quase a mesma percentagem (43,8%) não têm uma ideia clara sobre o tema e os restantes (13,9%) pensam que não há alunos diferentes sua escola.

Pergunta n.º 4 – A tua escola tem alunos que são diferentes?

- A. Sim**
- B. Não sei**
- C. Não**

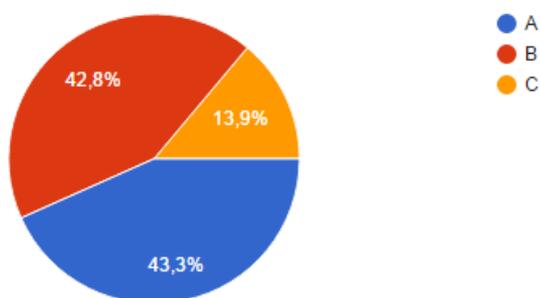


Gráfico 4

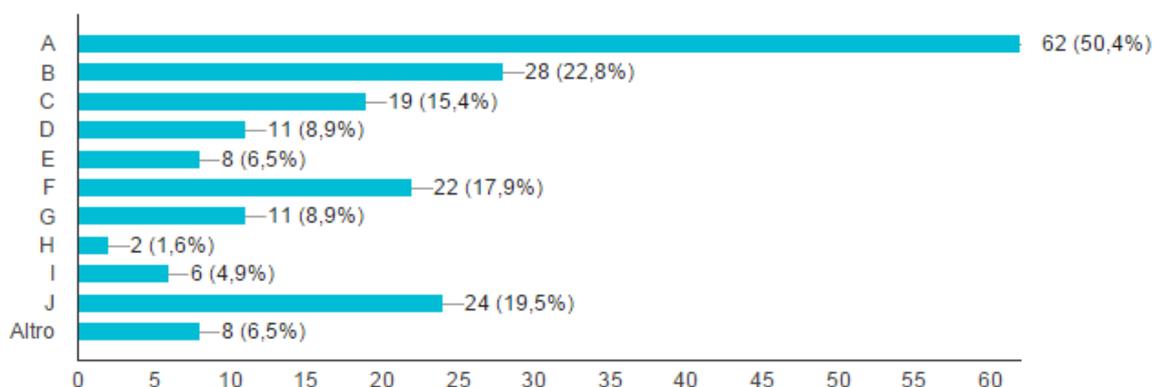
O **aspeto** (cor da pele, formato dos olhos etc.) destaca-se como a principal marca da alteridade, e foi escolhida por metade dos inquiridos (50,4%); a **língua** foi a segunda marca escolhida, com 22,8%, seguida pelas **deficiências de aprendizagem**. A **incapacidade física** e o **comportamento problemático e agressivo** foram ambas escolhidas por 8,9% dos alunos. Abaixo desta percentagem, encontramos outros elementos da diversidade, como a

incapacidade mental, a pobreza e maior talento, escolhidos por apenas alguns alunos. Alguns dos alunos acrescentaram novos elementos de diversidade, vistos como relevantes no seu contexto escolar: orientação sexual diferente (2 alunos); religião tradicionalista; aspeto diferente; opiniões diferentes e comportamento diferente; nacionalidade diferente (2 pessoas).

Pergunta n.º 5 – Em que é que estes alunos diferem dos outros?

- A. Têm um aspeto diferente. (p. ex., cor da pele, formato dos olhos etc.)**
- B. Falam uma língua diferente.**
- C. Têm dias festivos e costumes diferentes.**
- D. Têm incapacidade física.**
- E. Têm incapacidade mental.**
- F. Têm deficiências de aprendizagem.**
- G. São agressivos e têm um comportamento problemático.**
- H. São pobres.**
- I. Têm mais talento e são mais dotados do que o resto dos alunos.**
- J. Não sei.**
- K. Outra.**

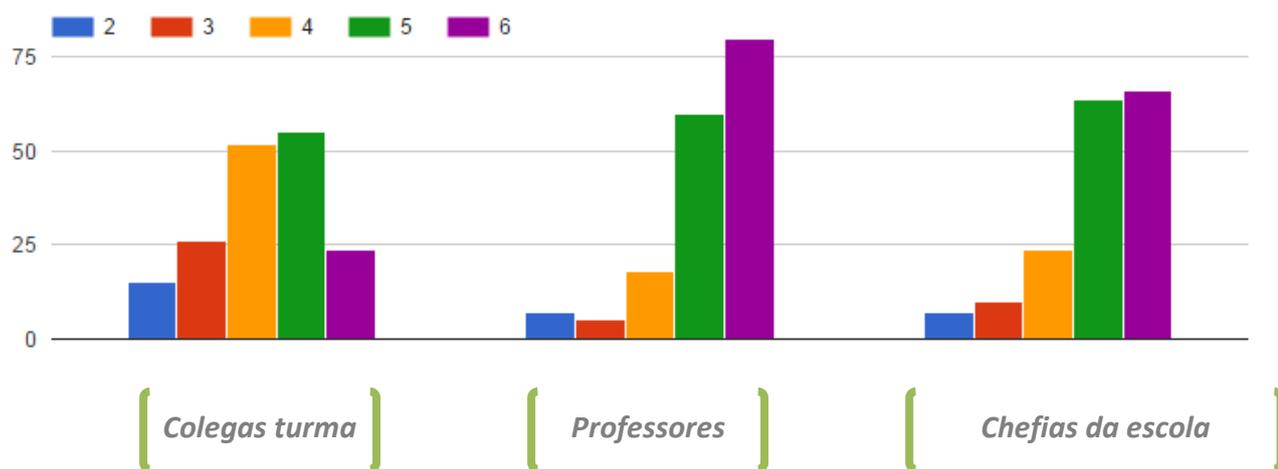
Gráfico 5



O gráfico seguinte mostra que, na opinião dos alunos, **os professores e a direção da escola** lidam muito bem com os alunos que são "diferentes"; pelo contrário, entre os alunos, há um nível mais baixo de tolerância em relação à alteridade, em comparação com os professores e diretores, mas ainda bastante elevado.

Pergunta n.º 6 – Usando uma escala de 2 a 6, onde 2 corresponde a "mau" e 6 é "excelente", classifica, por favor, o nível de tolerância aos alunos diferentes da tua escola mostrados pelos seguintes grupos.

Gráfico 6

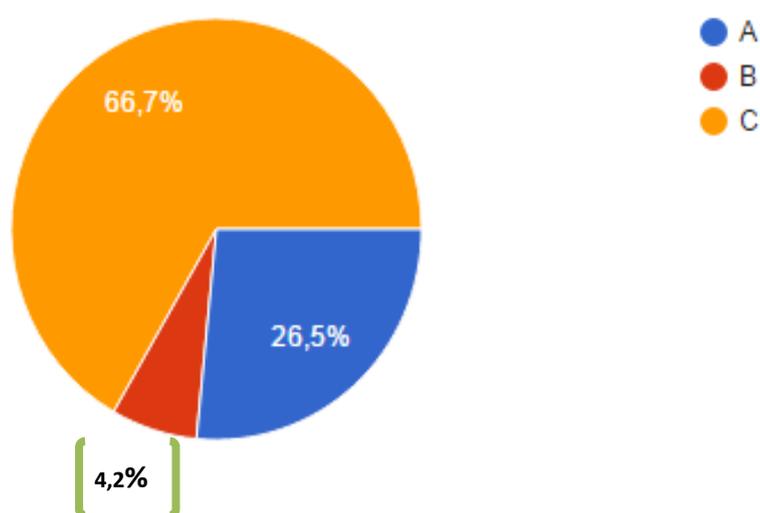


A maioria dos alunos (66,7%) afirmou que nunca testemunhou abusos ou intolerância em relação aos alunos diferentes na sua escola; 26,5% responderam "sim" e 6,8% disseram que não sabiam. Isto é coerente com a pergunta anterior, a partir da qual se pôde ver que nem sempre há um nível elevado de tolerância entre os alunos.

Pergunta n.º 7 – Alguma vez foste testemunha do abuso ou de intolerância em relação a alunos diferentes na tua escola?

- A. Sim
- B. Não sei
- C. Não

Gráfico 7



As formas de abuso mais comuns nas escolas são: **Abuso verbal, insultos e ameaças** (40,5%), **Isolamento** (35,5%) e **Abuso físico** (14,9%). Apenas 3 dos 195 alunos afirmaram que ocorreu na sua escola a **Aplicação de castigos injustos por professores ou autoridades escolares** e isto reflete a boa opinião que os alunos têm dos professores e da direção da escola, conforme mostrado pela pergunta n.º 6. Alguns alunos acrescentaram "conversas e

risos pelas costas" como outra forma de abuso de quem é diferente.

Pergunta n.º 8 – Que tipos de abuso e intolerância, em relação às crianças diferentes, ocorrem mais vezes na tua escola?

A. Abuso físico (agressão).

B. Abuso verbal, insultos e ameaças.

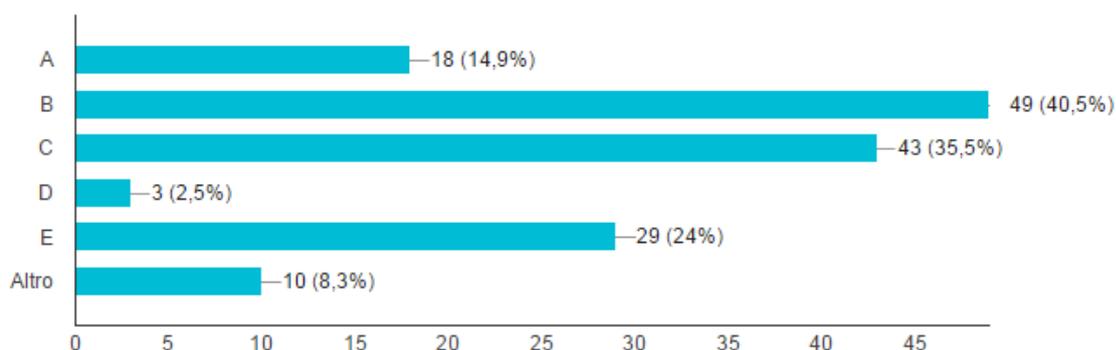
C. Isolar as crianças diferentes e excluí-las de atividades educativas e jogos, porque não são parceiras desejáveis.

D. Aplicação de castigos injustos por professores ou autoridades escolares.

E. Não sei.

F. Outra.

Gráfico 8



A grande maioria dos alunos (73,1%) afirma que gostaria de **falar mais** na escola sobre tolerância, diversidade e diferenças entre as pessoas; apenas 10,9% não quer e 16,1% não sabe.

Pergunta n.º 9 – Gostavas de falar mais na escola sobre tolerância, diversidade e diferenças entre as pessoas?

A. Sim

B. Não sei

C. Não

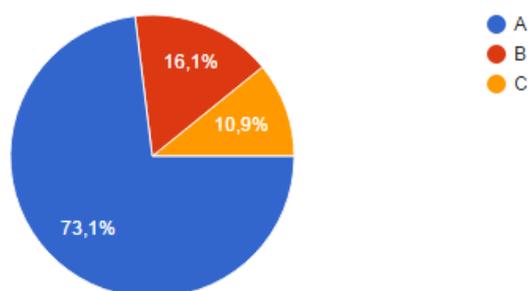


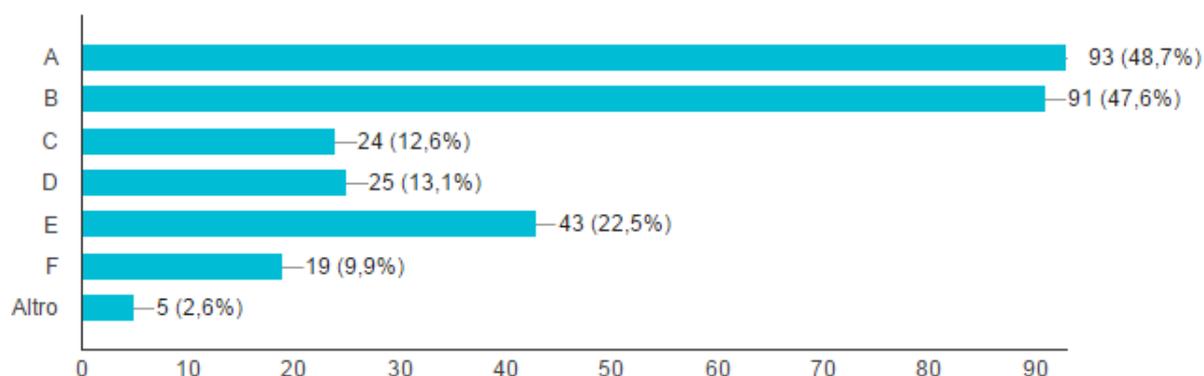
Gráfico 9

Concretamente, os temas mais interessantes que os alunos estariam interessados em aprender são a **Aceitação e respeito pelos alunos diferentes** (48,7%) e as **Competências para aceitar opiniões e pontos de vista de outras pessoas** (47,6%). Dos inquiridos, 22,5% querem aprender mais sobre a **Gestão de conflitos e agressões na escola** e cerca de 12-13% dos alunos expressou interesse pelos temas da **Comunicação não violenta entre as pessoas** e **Promoção do ambiente escolar**. Os alunos que se interessam pela **Aceitação de culturas, pessoas e religiões diferentes** são 9,9%.

Pergunta n.º 10 – Dos temas seguintes, quais são os que te interessam e acerca dos quais gostarias de aprender mais?

- A. Aceitação e respeito pelos alunos diferentes
- B. Competências para aceitar opiniões e pontos de vista de outras pessoas
- C. Comunicação não violenta entre as pessoas
- D. Promoção do ambiente escolar, melhoria da disciplina na escola e fortalecimento das relações aluno-aluno e professor-aluno
- E. Gestão de conflitos e agressões na escola
- F. Aceitação de culturas, pessoas e religiões diferentes
- G. Conhecer os Direitos Humanos
- H. Conhecer e respeitar os Direitos da Criança
- I. Envolvimento democrático dos alunos na vida e gestão da escola
- G. Cooperação e trabalho de equipa entre colegas
- K. Comportamento de ajuda a pessoas carenciadas
- L. Apoio a crianças com necessidades especiais (incapacidade física e mental, deficiências de aprendizagem, comportamento agressivo etc.)
- M. Outro

Gráfico 10



Quase todos os alunos (86,6%) disseram que já tinham contactado pessoalmente com pessoas de outras religiões ou pessoas que comemoram dias festivos religiosos diferentes. Apenas 3 dos 195 alunos responderam "não", e os restantes não sabem (11,9%).

Pergunta n.º 11 – Alguma vez contactaste pessoalmente com pessoas de outras religiões ou pessoas que comemoram dias festivos religiosos diferentes?

A. Sim

B. Não sei

C. Não

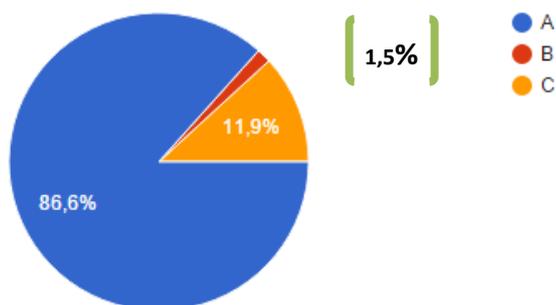


Gráfico 11

De igual forma, quase todos os alunos mostraram uma **atitude positiva** em relação a essas pessoas: 46,5% afirmaram que gostavam delas, e 51,9% disseram que são iguais aos outros. Apenas 3 dos 195 alunos responderam que não gostavam delas.

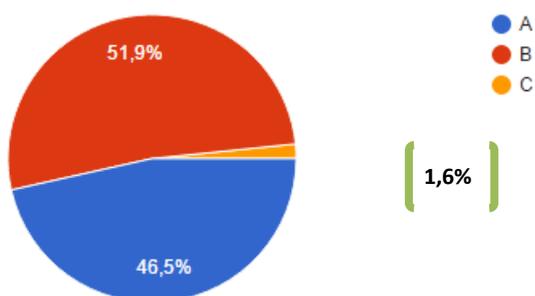
Pergunta n.º 12 – O que é que pensas das pessoas de outras religiões, com base nos teus contactos pessoais?

A. Opinião positiva, gosto delas.

B. Não sei; são como toda a gente.

C. Opinião negativa, não gosto delas.

Gráfico 12



Contudo, apesar desta opinião positiva geral, os alunos reagiram de forma diferente quando lhes foi perguntado se convidariam um colega de turma de outra religião para celebrar um dia festivo religioso. Neste caso, as repostas foram mais hesitantes, repartidas quase igualmente entre aqueles que convidariam o colega, os que não convidariam e os que não sabem.

Pergunta n.º 13 – Tens a oportunidade de convidar um colega de turma/escola para comemorar um dia festivo religioso importante contigo e com a tua família. Convidarias esse colega de outra religião?

- A. Sim
- B. Não sei
- C. Não

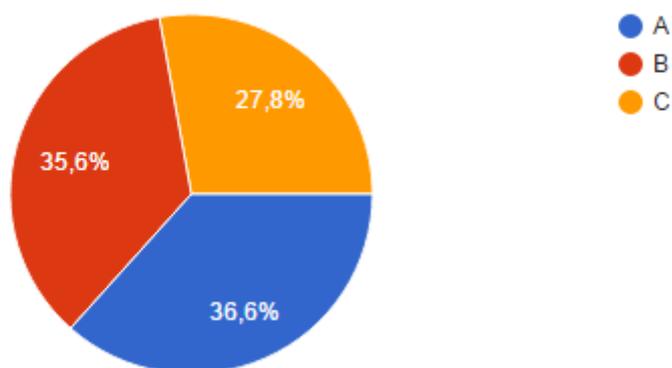


Gráfico 13

A maioria dos alunos (84%) afirmou que já contactou com pessoas de outra cultura (tradições, costumes, língua), 10,8% dizem que nunca contactaram e 5,2% não sabe.

Pergunta n. 14 – Alguma vez comunicaste com pessoas (incluindo colegas) que têm tradições e costumes diferentes ou que falam outra língua, por exemplo, estrangeiros, migrantes e refugiados?

- A. Sim
- B. Não sei
- C. Não

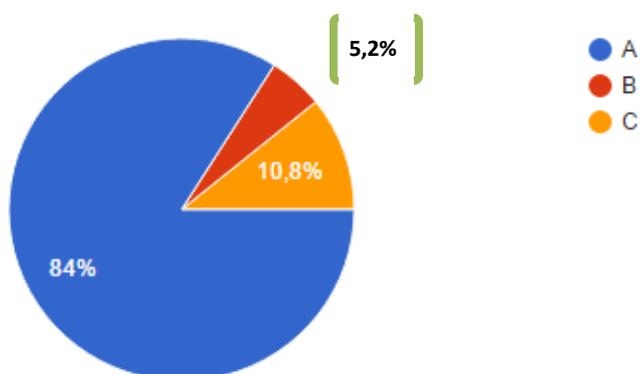


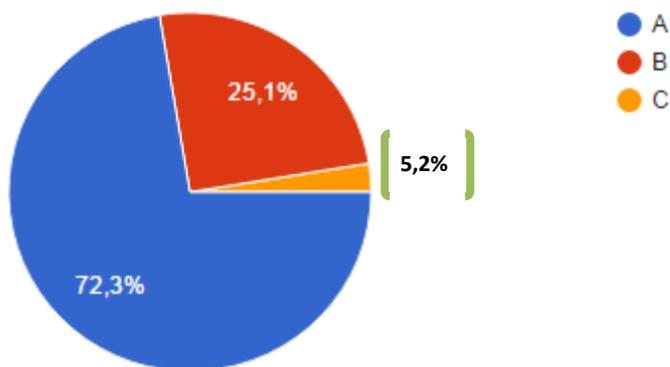
Gráfico 14

Em termos gerais, 72,3% dos alunos têm uma atitude positiva em relação às pessoas de outra **etnia e cultura**. Apenas 2,6% afirmam que têm uma atitude negativa em relação aos estrangeiros, e uma grande percentagem (25,1%) não consegue decidir.

Pergunta n.º 15 – Qual é a tua opinião dessas pessoas?

- A. Gosto delas.
- B. Não sei.
- C. Não gosto delas.

Gráfico 15



Para investigar a predisposição dos alunos para mostrar empatia pelas crianças refugiadas, foi feita a seguinte pergunta:

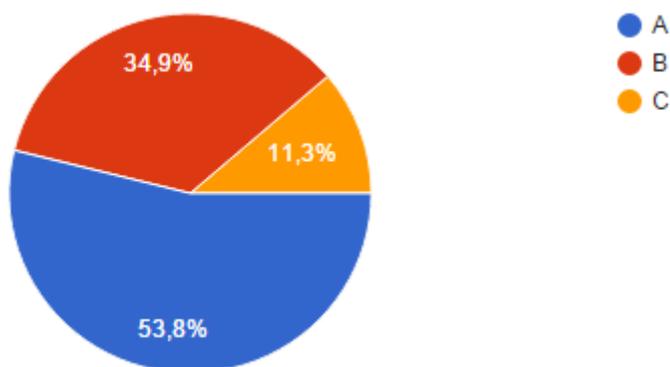
Pergunta n.º 16 – Há um novo aluno na tua turma (de uma família de refugiados). O teu professor pergunta à turma quem é que gostaria de convidar o novo aluno para se sentar ao seu lado. Tu oferecias-te?

A. Sim

B. Não sei

C. Não

Gráfico 16



Conforme ilustrado pelo gráfico, cerca de metade dos alunos mostrou **empatia** e uma atitude positiva em relação às **crianças refugiadas**, afirmando que se ofereceriam para ficar sentados ao lado delas. Apenas 11,3% não o fariam, e 34,9% não sabem responder à pergunta.

As **perguntas 17 e 18** investigam a atitude dos alunos em relação à pobreza. Os inquiridos mostraram opiniões e atitudes diferentes em relação ao tema. As respostas distribuem-se de forma quase igual entre aqueles que acham que ser pobre é uma coisa negativa e aqueles que acham que não é.

Pergunta n.º 17 – Na tua opinião, é mau ser pobre?

A. Concordo bastante

B. Concordo

C. Não sei

D. Discordo

E. Discordo bastante

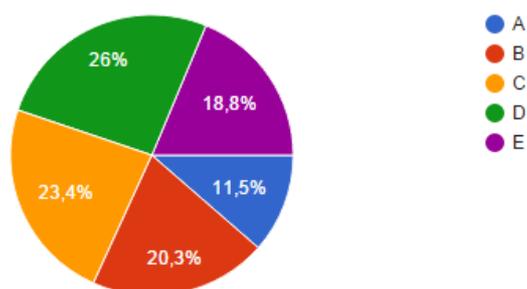


Gráfico 17

Em termos gerais, a maioria dos alunos mostrou uma atitude positiva (31,8% concordam em grau diferente com a afirmação de que ser pobre é mau, e 44,8% discordam); 23,4% não têm a certeza.

Além disso, a maioria dos alunos pensa que a pobreza é algo "**hereditário**", e uma grande percentagem pensa que as pessoas podem ficar pobres na sequência de **más relações** ou contactos com outras pessoas pobres; 19,1% pensam que a pobreza tem causas externas. Alguns alunos acrescentaram mais opções, especificando outros **fatores externos**, como: se ficares desempregado; se os teus pais ficam desempregados; se desperdiçares o teu dinheiro (com máquinas de jogos e similares); se não arranjares emprego; se não pensares no teu futuro; se não tiveres ido à escola; se não tiveres um diploma ou outra qualificação; outros fatores.

Pergunta n.º 18 – Na tua opinião, por que motivo se é pobre?

- A. Se a pessoa comunicar com as pessoas erradas.
- B. Se a pessoa nascer numa família pobre.
- C. Se a pessoa estiver em contacto constante com pessoas pobres.
- D. Se a pessoa tiver tido dificuldades e precisar de ajuda.
- E. Não sei.
- F. Outro.

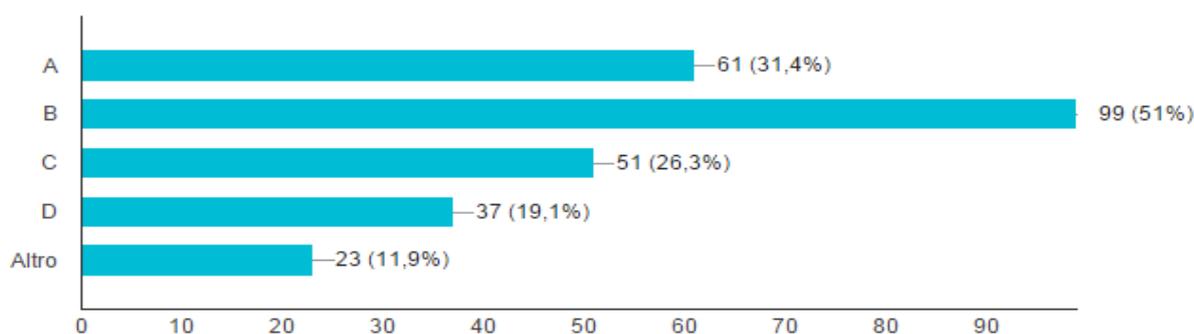


Gráfico 18

Para que o inquérito aferisse a verdadeira atitude em relação às **diferenças socioeconómicas**, os alunos foram confrontados com uma situação concreta: reação ao testemunhar o abuso de um aluno de baixo estatuto socioeconómico, nomeadamente, um aluno de uma família pobre que está a ser gozado por outros miúdos.

Pergunta n.º 19 – Durante o intervalo, vês dois colegas de turma a abusarem verbalmente de um aluno de uma família pobre. Estão a gozar com ele porque tem um telemóvel antigo. O que farias nesta situação?

- A. Defendia o meu colega de uma família economicamente carenciada, porque não tem

culpa de ser pobre.

B. Não fazia nada, porque não vale a pena tentar mudar a opinião e as atitudes dos alunos em relação ao rapaz pobre.

C. Não sei o que faria nessa situação.

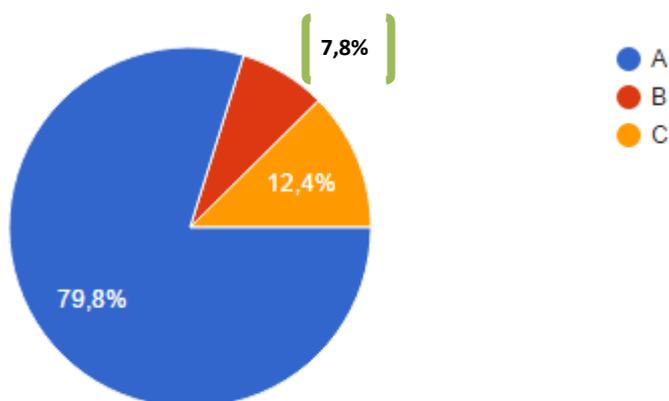


Gráfico 19

A maioria dos alunos **defenderia** o colega, mostrando uma atitude positiva; apenas 7,8% disseram que não e 12,4% não sabem como reagir a essa situação.

O gráfico seguinte ilustra a presença de alunos com incapacidade física nas turmas e nas escolas dos inquiridos.

Pergunta n.º 20 – Há alunos com incapacidade física na tua turma ou na tua escola (por exemplo, alunos de cadeira de rodas, alunos com incapacidade visual ou auditiva etc.)?

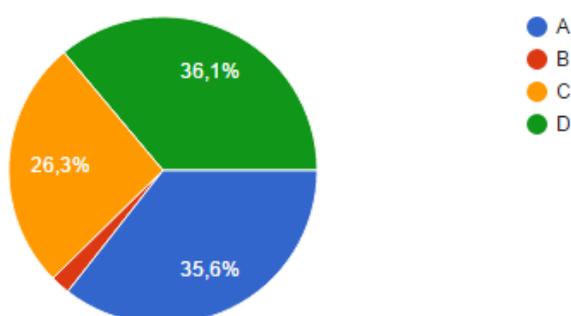
A. Sim, há. Há na minha escola, mas não há na minha turma.

B. Sim, há, na minha turma.

C. Não há alunos desses na minha turma nem na minha escola.

D. Não sei.

Gráfico 20



Falando das atitudes dos alunos em relação à **incapacidade física e mental**, a maioria dos alunos mostrou empatia, conforme mostrado pelos dois gráficos seguintes.

Pergunta n.º 21 – Na tua opinião, é mais difícil para os alunos com incapacidade física enfrentar as atividades de rotina da escola, em comparação com o resto dos alunos?

A. Por causa da incapacidade.

B. Sim, porque as outras pessoas têm pena deles.

C. Sim, porque as outras pessoas não lhes dão apoio suficiente.

D. Sim, porque enfrentam dificuldades em todos os aspetos da vida quotidiana, incluindo

a liberdade de movimentos.

E. Não, porque são como o resto dos alunos.

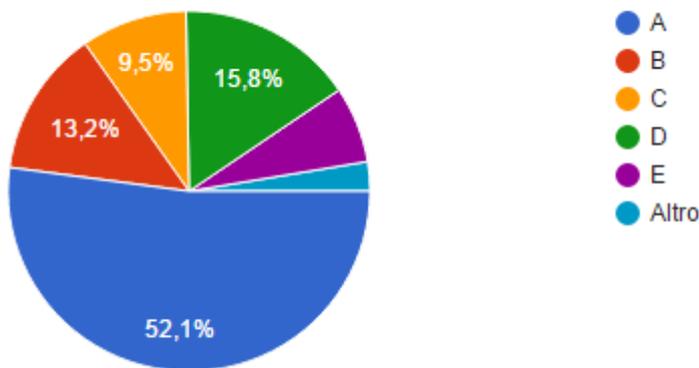
F. Não, porque recebem mais atenção e apoio dos professores e de outros adultos.

G. Não, porque aprenderam a lidar com os problemas quando eram pequenos.

H. Não sei.

I. Outra.

Gráfico 21



Pergunta n.º 22 – Defenderias um colega teu com incapacidade física ou mental se visses que alguém o estava a tratar mal porque é fraco e não se consegue defender?

A. Sim, protegeria o colega, porque abusar de alguém mais fraco do que nós é indigno.

B. Sim, protegeria o colega, porque abusar de alguém mais fraco do que nós é injusto.

C. Não iria interferir, porque a relação entre os dois alunos não me diz respeito.

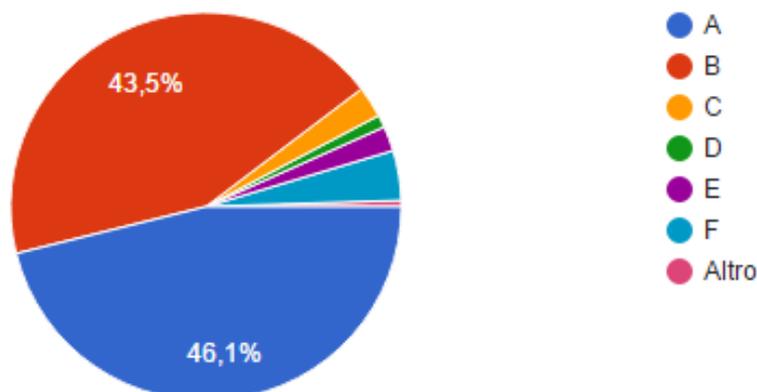
D. Não iria proteger o colega, porque ele obviamente mereceu.

E. Não, não o iria proteger, porque podia magoar-me também.

F. Não sei qual seria o meu comportamento.

G. Outra.

Gráfico 22



No que diz respeito à presença de alunos com **comportamento agressivo**, as opiniões dos inquiridos dividiram-se entre os que afirmaram que contactaram com colegas assim e aqueles que afirmaram que não contactaram. O valor dos que não responderam é de

15,2%.

Pergunta n.º 23 – Alguma vez tiveste contacto com alunos que as pessoas dizem que são agressivos ou com alunos que têm um comportamento hostil?

A. Sim, estão em todo o lado e não é possível evitá-los.

B. Não, não encontro pessoas assim no meu contexto social (família, amigos e escola).

C. Não sei.

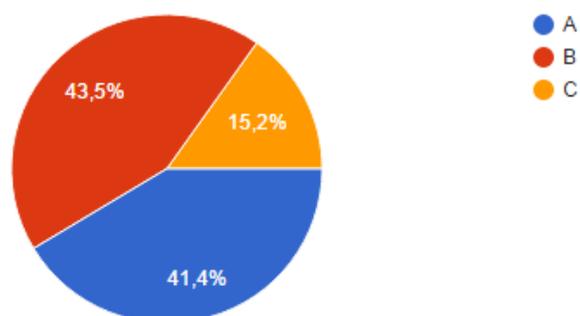


Gráfico 23

Para a maioria dos alunos, a causa deste mau comportamento é a **relação** com os outros (Não gostam de outras pessoas e é por isso que as magoam). Uma grande percentagem acha que a causa disto é a **educação** (Foram educados pela família de forma incorreta); a terceira resposta mais comum foi: "Têm problemas que, para eles, apenas o comportamento agressivo pode resolver".

Pergunta n.º 24 – Por que motivo é que estes alunos se tornam agressivos e violam as regras?

A. São agressivos de nascimento.

B. Foram educados pela família de forma incorreta.

C. Procuram novas aventuras e a agressão é uma forma de não se aborrecerem.

D. Comunicam com as pessoas erradas e têm os amigos errados.

E. Não gostam de outras pessoas e é por isso que as magoam.

F. Têm problemas que, para eles, apenas o comportamento agressivo pode resolver.

G. Acham que o comportamento agressivo os fará serem tratados com mais respeito pelos outros.

H. Não sei.

I. Outro.

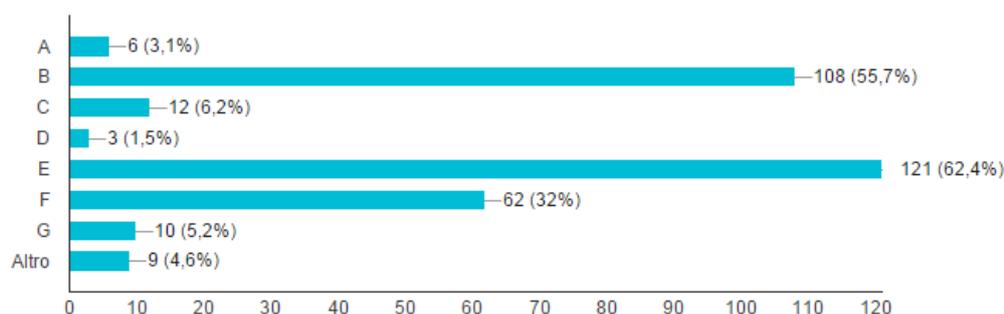


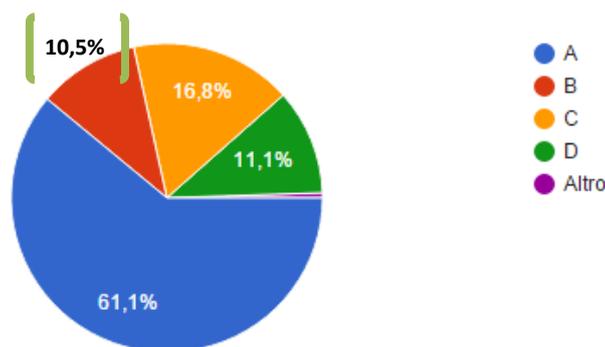
Gráfico 24

Para estudar a reação dos inquiridos às crianças com comportamentos agressivos, foi perguntado aos alunos:

Pergunta n.º 25 – Um aluno da tua escola, conhecido por ser extremamente agressivo e malcomportado, foi acusado de se ter envolvido numa rixa com outros miúdos, o que provocou danos em bens da escola (cadeiras e mesas). O diretor pediu a expulsão do aluno da escola, como castigo, mas tu sabes que, neste caso concreto, o teu colega não esteve envolvido na rixa. O que farias nesta situação?

- A. Defendia o aluno, porque foi acusado injustamente e o castigo é injusto.**
- B. Não interferia e deixava as coisas desenrolarem-se normalmente.**
- C. Não defendia o aluno agressivo. Ele seria castigado injustamente, mas merecia, por causa do mau comportamento no passado.**
- D. Não sei o que faria nessa situação.**
- E. Outra.**

Gráfico 25



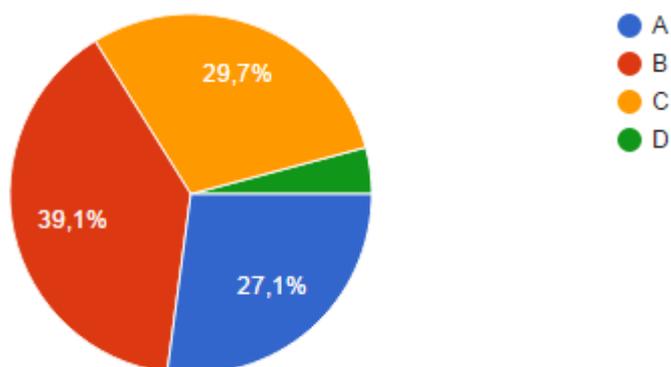
A maioria dos alunos respondeu afirmativamente (61,1%), ao passo que 17,3% responderam negativamente. Dos inquiridos, 11,1% não sabem o que fariam.

Por fim, o inquérito abordou também a questão dos **direitos da criança**, a consciência que os alunos têm desses direitos e as atitudes dos alunos em relação às pessoas que devem salvaguardar esses direitos.

Pergunta n.º 26 – Sabes quais são os teus direitos básicos?

- A. Conheço os meus direitos.**
- B. Conheço os meus direitos, mas não em pormenor.**
- C. Gostaria de saber mais sobre os meus direitos.**
- D. Não conheço os meus direitos.**

Gráfico 26



Apenas 27,1% dos alunos responderam que estavam **cientes** dos seus direitos, mas a maioria respondeu que os conhecia, mas não em pormenor. Uma grande percentagem gostaria de **saber mais** sobre o tema.

Concretamente, em caso de violação dos seus direitos, a maioria dos alunos afirmou que iria procurar ajuda junto da família e dos amigos, depois na escola e depois junto dos amigos e dos colegas de turma.

Pergunta n.º 27 – A quem é que irias pedir apoio e ajuda, se os teus direitos ou os direitos de um colega fossem violados?

- A. À minha família e os meus parentes
- B. À minha escola (aos meus professores)
- C. Ao orientador da escola
- D. Aos meus amigos e aos meus colegas de turma
- E. A um polícia
- F. Aos serviços sociais
- G. À comunicação social
- H. Outro

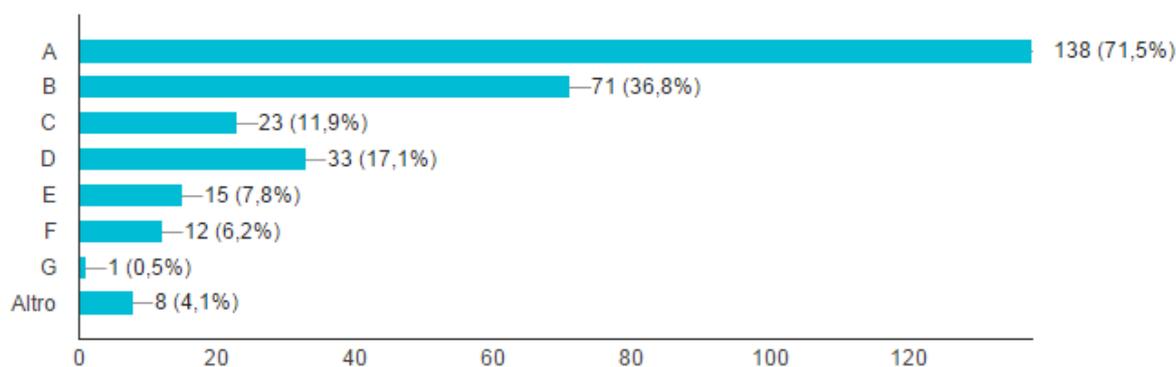


Gráfico 27 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos pelo inquérito mostram uma atitude positiva geral dos alunos em relação à diversidade em diferentes aspetos, e um forte interesse em querer saber mais sobre o tópico da diversidade e dos direitos humanos. Os alunos reconhecem também uma boa atitude em relação à diversidade por parte dos professores e da direção das escolas, confirmando o bom ambiente geral das escolas. Esta situação é confirmada pelo facto de

uma grande maioria dos alunos ter afirmado que nunca houve abuso ou intolerância em relação aos alunos diferentes nas suas escolas.

Quase todos os alunos disseram que já tinham contactado pessoalmente com pessoas que têm diferentes religiões, costumes e tradições e que falam outra língua, e a maioria deles expressou uma atitude positiva em relação a essas pessoas. Contudo, apesar desta opinião positiva geral, os alunos reagiram de forma diferente quando foram confrontados com situações concretas. Nesses casos, as respostas foram mais hesitantes. As reações são mais hesitantes nas situações que envolvem colegas de outras religiões e outros costumes do que nas situações que envolvem alunos com incapacidade, migrantes, refugiados e pobres. Quando se falou das causas da pobreza e dos comportamentos agressivos, surgiram dados interessantes. Muitos dos alunos falaram sobre a educação, afirmando que acreditavam que a falta de educação dada pela família e a falta de educação escolar podem ter um forte impacto negativo nas pessoas.

Em quase todas as perguntas, uma percentagem significativa dos alunos não conseguiu escolher uma resposta, o que mostra a necessidade de uma intervenção mais profunda sobre o tema da diversidade, para esclarecer as dúvidas dos alunos.



5. Portugal



A TOLERÂNCIA E AS ATITUDES EM RELAÇÃO À ALTERIDADE NAS CRIANÇAS DE IDADE ESCOLAR (10-15 ANOS DE IDADE) NO CONTEXTO PORTUGUÊS

Para estudar a tolerância que os alunos em idade escolar manifestam em relação às pessoas que têm características físicas ou comportamentais diferentes, foi feito um inquérito a uma amostra de 159 alunos. Este relatório é apresentado com base nas respostas a esse inquérito, e assenta nos seguintes pontos:

- 1) Caracterização do grupo-alvo;
- 2) Análise do nível de interesse e aceitação dos alunos das escolas, porque há pessoas diferentes;
- 3) Abordagem às diferentes formas de discriminação das pessoas que são diferentes (diferença de religião, etnia, cultura, classe socioeconómica, incapacidade física e mental, problemas emocionais e comportamentais) à forma como os alunos olham para elas;
- 4) Conclusões finais.

1) Caracterização do grupo-alvo:

Para este estudo, foram escolhidos alunos de três escolas nacionais: **Escola Primária Alexandre Herculano**, na cidade de Santarém, **Escola Básica Dr. Ruy D'Andrade** e **Escola Secundária do Entroncamento**, ambas na cidade do Entroncamento.

As três escolas escolhidas pertencem ao distrito de Santarém, mas apresentam realidades distintas.

Escola Primária Alexandre Herculano (Santarém)

Santarém é a capital distrital e sede de um município de 560 Km². Situa-se na região centro do país, no Ribatejo, a cerca de 70 km da capital, Lisboa. O município tem uma população envelhecida, empregos pouco qualificados e há muito desemprego.

A estrutura económica está centrada na zona urbana da sede do município, onde se concentra metade da população ativa, verificando-se uma diminuição clara do setor primário e um aumento significativo do setor terciário. O quadro industrial é limitado, com predomínio de pequenas e médias empresas.

Acerca do município de Santarém, podemos ainda dizer:

- Demograficamente, a taxa de crescimento da população é quase nula, e a densidade populacional é de 112 habitantes por km²;
- A taxa de analfabetismo da população é significativa, e a instrução dos pais é muito baixa nas zonas rurais, sendo mais diversificada nas zonas urbanas;
- A ocupação dos habitantes está distribuída pelos três setores de atividade, com destaque para o setor dos serviços, que ocupa a maioria da população. Dos empregados, 73,5% pertencem ao setor terciário (serviços), 22% estão no setor secundário (indústria), e 4,5% estão empregados no sector primário (agricultura).
- As zonas rurais têm uma população envelhecida e sofrem da perda de identidade cultural e do êxodo de uma parte substancial da população mais jovem;
- A população de Santarém tem uma grande variedade socioeconómica, cultural e religiosa, uma vez que o município é um centro de integração de grupos de ciganos, estrangeiros, idosos e casais jovens. A população das zonas rurais e urbanas tem níveis de analfabetismo muito diferentes, apesar de maioritariamente baixos;
- Em 2011, a taxa de desemprego no município de Santarém era de 12,4%.

Os alunos da Escola Primária Alexandre Herculano são de zonas urbanas e periféricas da cidade, e de algumas zonas rurais mais dispersas que compõem o concelho, e apresentam todos os problemas sociais típicos das cidades. Os alunos desta escola representam uma grande variedade socioeconómica, cultural e religiosa, uma vez que o município é um centro de integração de grupos de ciganos, estrangeiros, idosos e casais jovens. O insucesso escolar médio é de cerca de 15%, com 23% nos 2.º e 3.º ciclos.

Os inquiridos da Escola Básica Alexandre Herculano foram 23 alunos de 14-15 anos, 25 alunos de 12-13 anos e um aluno de 11 anos, num total de 49 alunos (um grupo do 7.º ano, um grupo do 8.º ano e uma turma de uma escola profissional, todos do 3.º ciclo de estudos).

Escola Básica Dr. Ruy D'Andrade e Escola Secundária do Entroncamento (Entroncamento)

A cidade do Entroncamento pertence ao distrito de Santarém e é sede de um município de pequena dimensão (14 km²), cujas fronteiras correspondem quase na totalidade à zona urbana. Situada perto da Área Metropolitana de Lisboa (a capital), a cidade tem uma excelente localização, porque é um dos principais corredores ferroviários do país.

Acerca do município do Entroncamento, podemos ainda dizer:

- O Entroncamento lidera no distrito de Santarém, e está ao nível dos melhores do país numa série de indicadores económicos e sociais;
- Demograficamente, tem as maiores taxas de crescimento populacional (cerca de 25%) e de densidade populacional do distrito de Santarém, com cerca de 1300 habitantes por km² (a média nacional é de 108 habitantes/km²);
- Apresenta uma taxa de analfabetismo de apenas 5,2%, que é, de longe, a mais baixa do distrito, e uma das seis melhores do país;
- Tem ainda os melhores indicadores do distrito, acima da média nacional, em termos do nível educacional da população (88,1%);
- Apresenta uma taxa de natalidade, um índice de envelhecimento e um índice de dependência que indicam uma população muito jovem. Esta realidade contribuirá certamente para uma maior mobilidade das pessoas do Entroncamento;
- A taxa de desemprego, apesar de ser a quarta melhor do distrito, está um pouco acima da média nacional.

Na distribuição da mão-de-obra por sector, há uma falta de pessoas para trabalhar na agricultura (0,5%), ao passo que o comércio e os serviços empregam uns enormes 85,57% da população, e apenas 13,92% desta está na indústria.

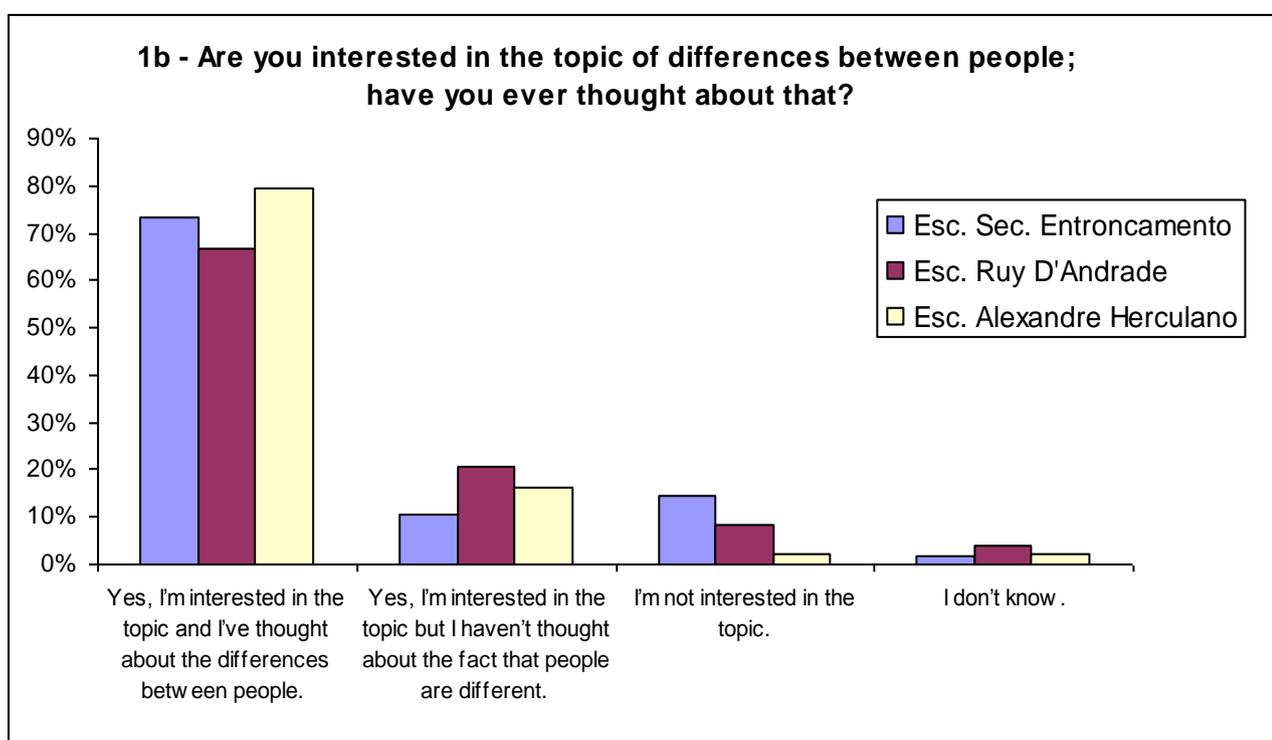
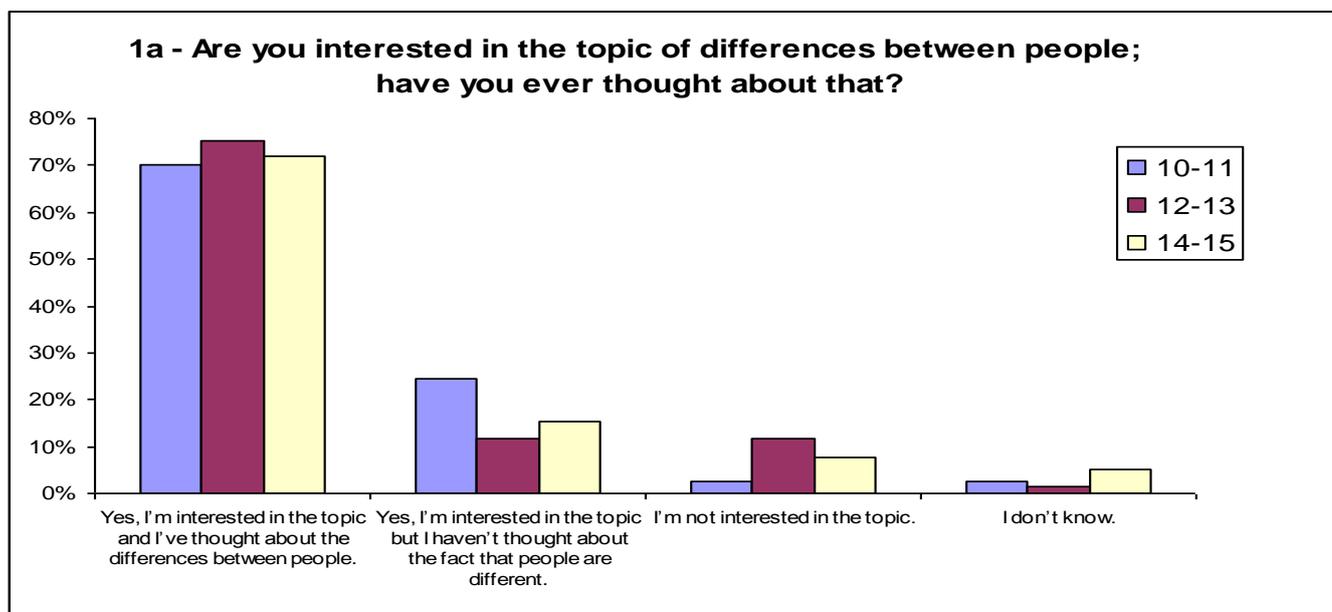
A **Escola Secundária do Entroncamento** e a **Escola Básica Dr. Ruy D'Andrade** recebem alunos de um município densamente povoado e muito concentrado na cidade do Entroncamento. De famílias dedicadas principalmente a atividades económicas relacionadas com os serviços e o comércio e um bom nível de vida, os alunos têm taxas de insucesso escolar abaixo da média nacional. É uma cidade pequena e tem menos diversidade cultural do que Santarém.

Da **Escola Básica Dr. Ruy D'Andrade**, foram entrevistados 36 alunos de 10-11 anos e 12 alunos de 14-15 anos, num total de 48 alunos (duas turmas do 5.º ano – 2.º ciclo de estudos – e uma turma do 9.º ano – 3.º ciclo de estudos).

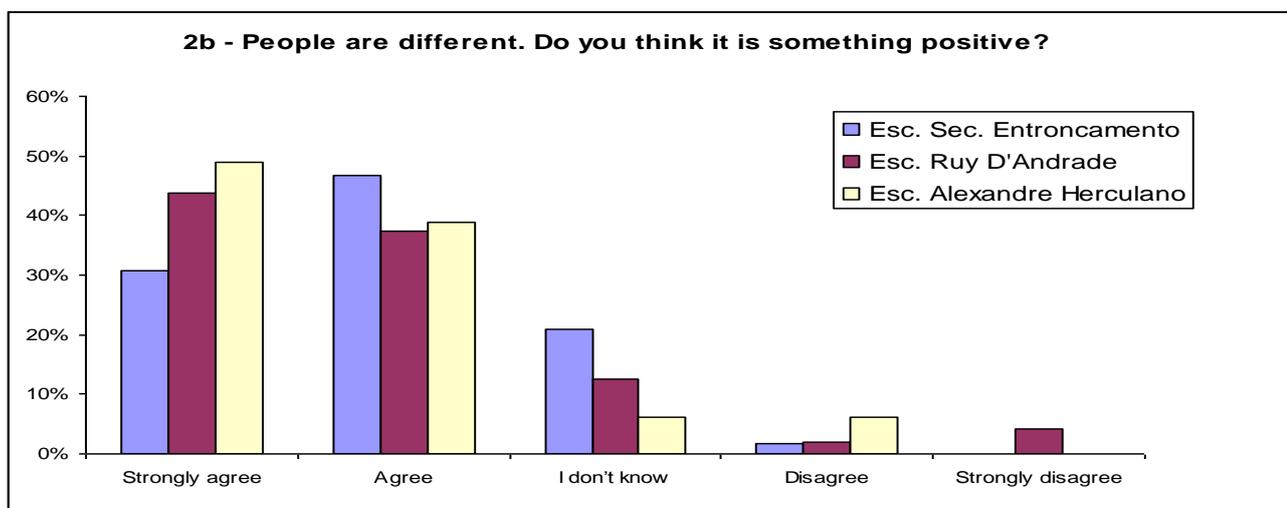
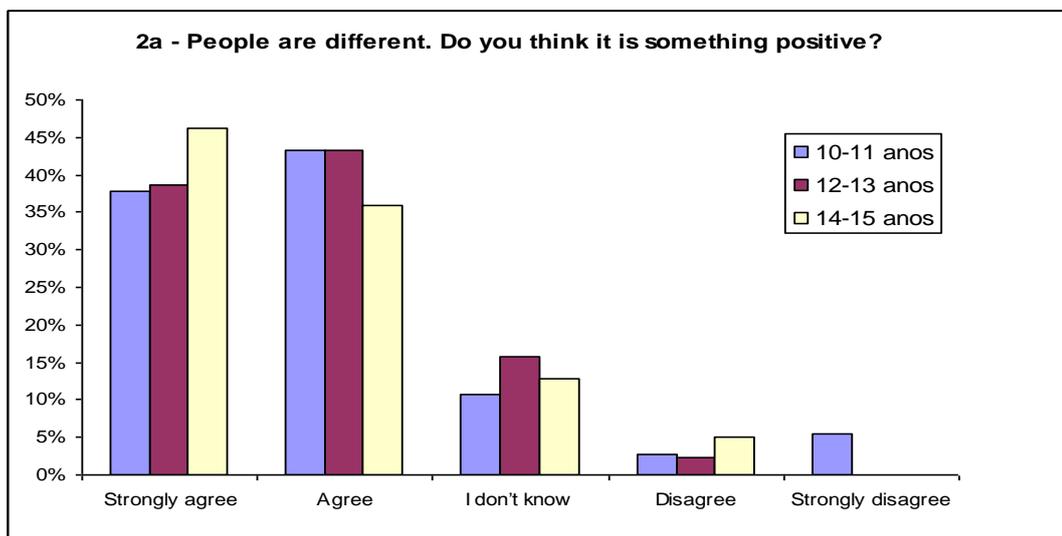
Da **Escola Secundária do Entroncamento**, foram entrevistados 58 alunos de 12-13 anos, e 4 alunos de 14-15 anos, num total de 62 alunos (três turmas do 7.º ano – 3.º ciclo de estudos).

2) Análise do nível de interesse e aceitação dos alunos das escolas, porque há pessoas diferentes;

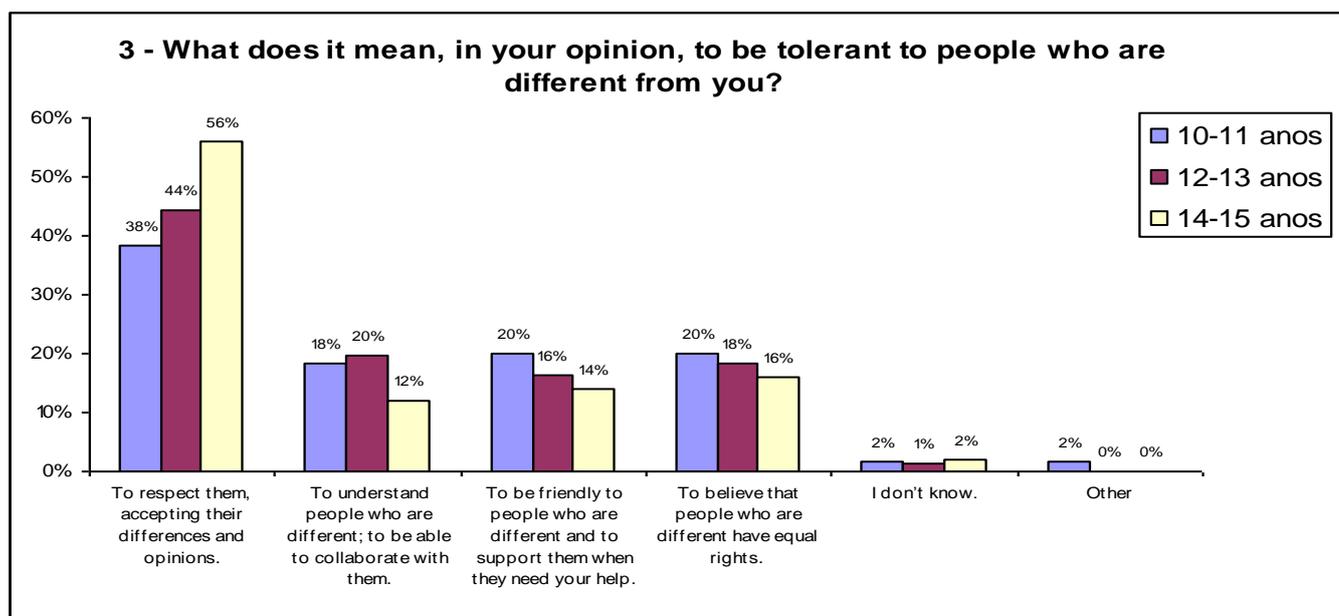
Os **Gráficos 1a** e **1b** indicam-nos que a esmagadora maioria dos alunos (mais de 70%) interessa-se pelo tema da diferença entre as pessoas. A pequena percentagem de alunos que mostram um desinteresse pelo tema corresponde aos alunos mais velhos (**Gráfico 1a**). Quando comparamos os resultados relativos às escolas, o **Gráfico 1b** mostra que as escolas do Entroncamento (a Escola Secundária e a Escola Básica Dr. Ruy d'Andrade) são as que mostram um maior desinteresse pelo tema, com um valor relativo de 12%.



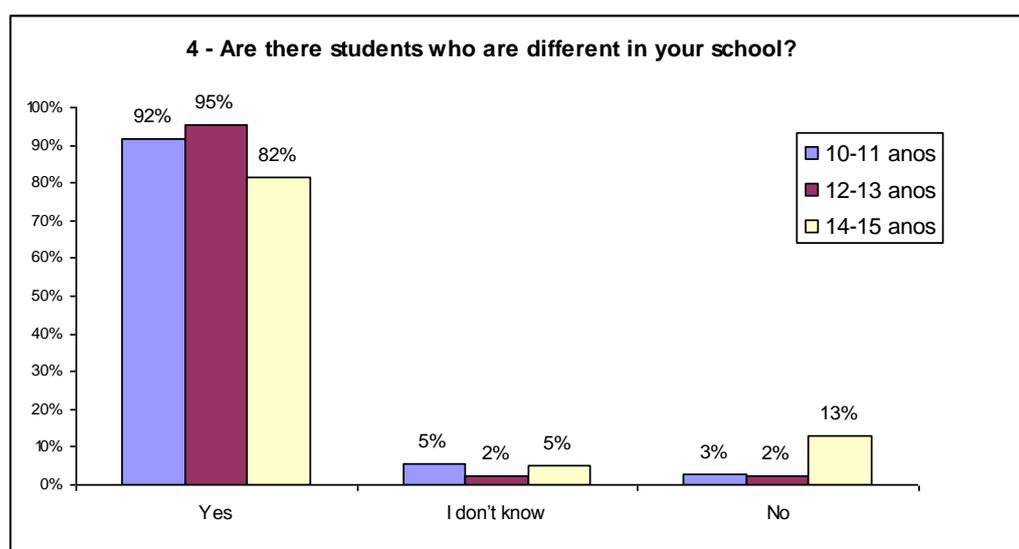
A maioria dos alunos das três escolas (81%) concorda que há diferenças entre as pessoas e que isso é positivo (**Gráfico 2a**). Os alunos mais indecisos, que responderam "Não sei", são das escolas do Entroncamento (**Gráfico 2b**).



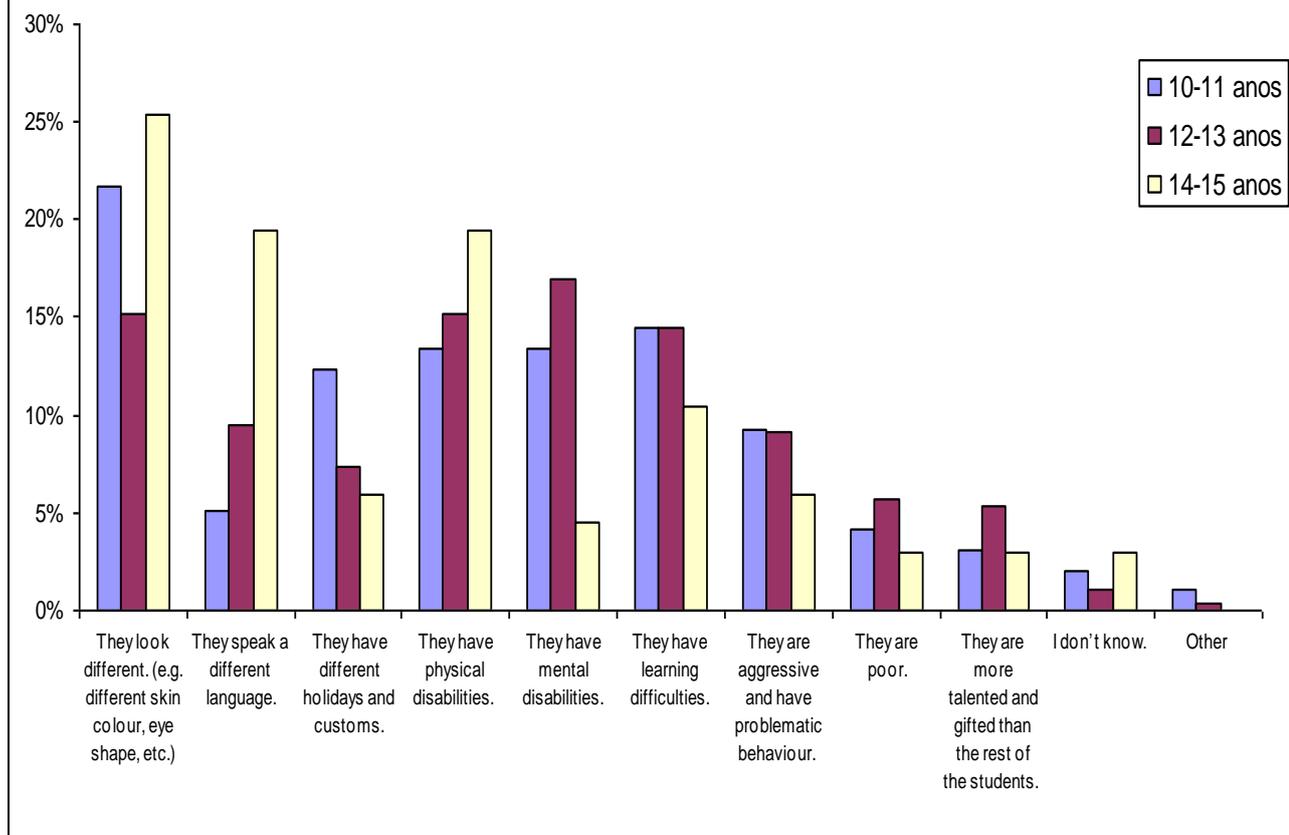
Quando lhes foi perguntado o que significa "ser tolerante em relação às pessoas que não são como tu?", 46% dos alunos responderam "Respeitá-las, aceitar as suas diferenças e opiniões". As outras respostas atingiram valores relativos similares (cerca de 17%) (**Gráfico 3**). Esta pergunta não tem variações significativas quando são analisadas as idades dos inquiridos e a sua proveniência (escola de origem). Contudo, os alunos mais velhos (14-15 anos) concentraram a maioria das respostas na opção escolhida.



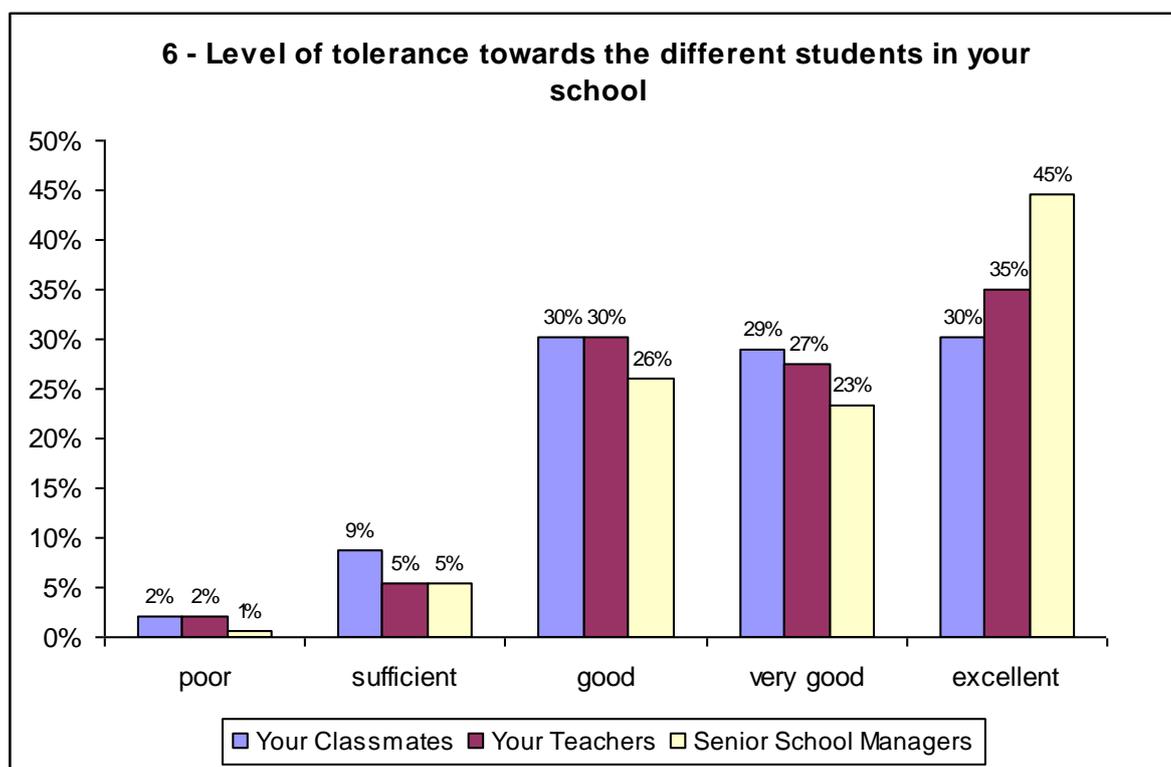
Cerca de 90% dos inquiridos pensam que há alunos "diferentes" nas suas escolas (**Gráfico 4**). Em termos de identificação dos fatores que levaram à identificação das diferenças entre os alunos, os inquiridos distribuíram as suas repostas pelas várias opções ("Têm um aspeto diferente (p. ex., cor da pele, formato dos olhos etc.)", "Falam uma língua diferente", "Têm incapacidade física", "Têm incapacidade mental", "Têm deficiências de aprendizagem"). Contudo, apenas 5% consideram a "pobreza" e o "talento" dois desses fatores (**Gráfico 5**). De notar que a opção "Falam uma língua diferente" foi uma das mais referidas pelos alunos mais velhos, o que contrasta com a baixa preferência mostrada pelos alunos mais novos. Em contrapartida, os alunos mais novos, ao contrário dos mais velhos, consideram a opção "Têm incapacidade mental" como um importante fator de diferenciação.



5 - How do these students differ from the rest?

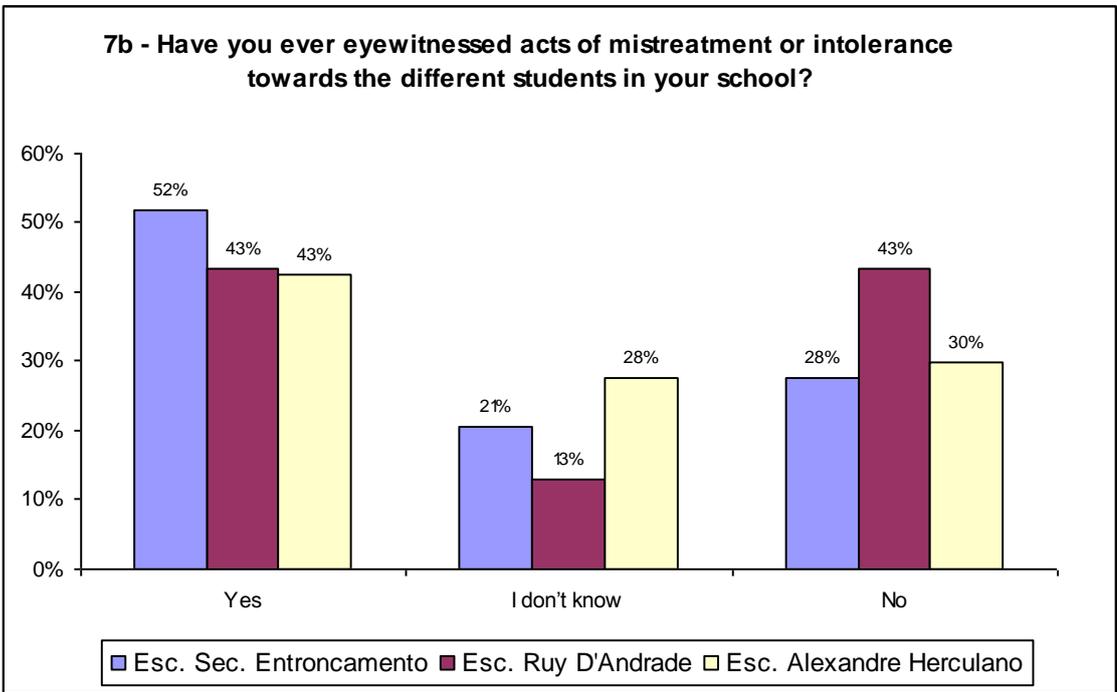
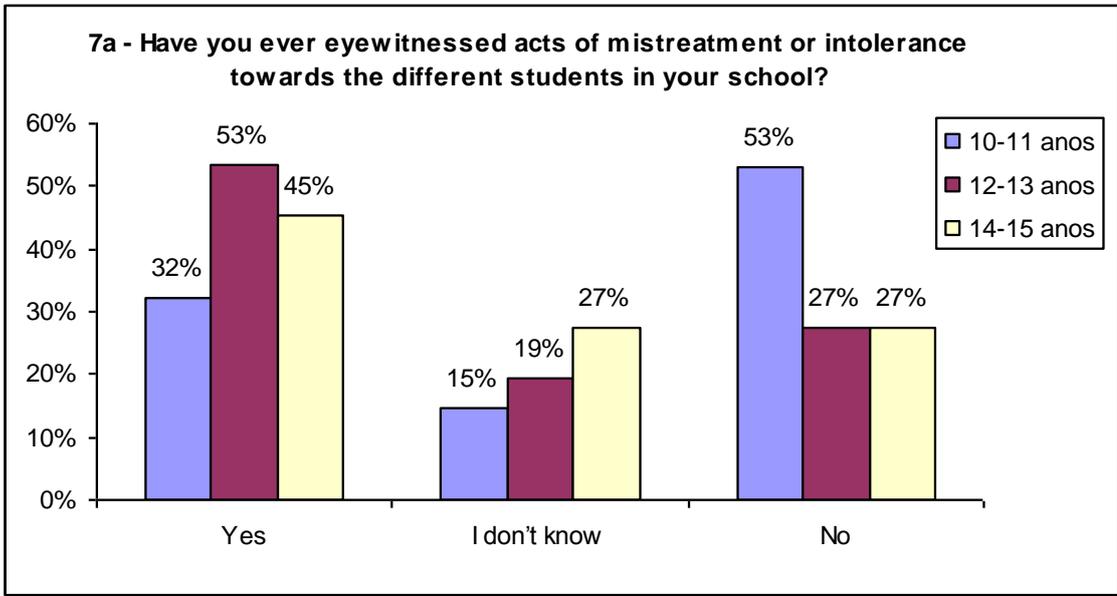


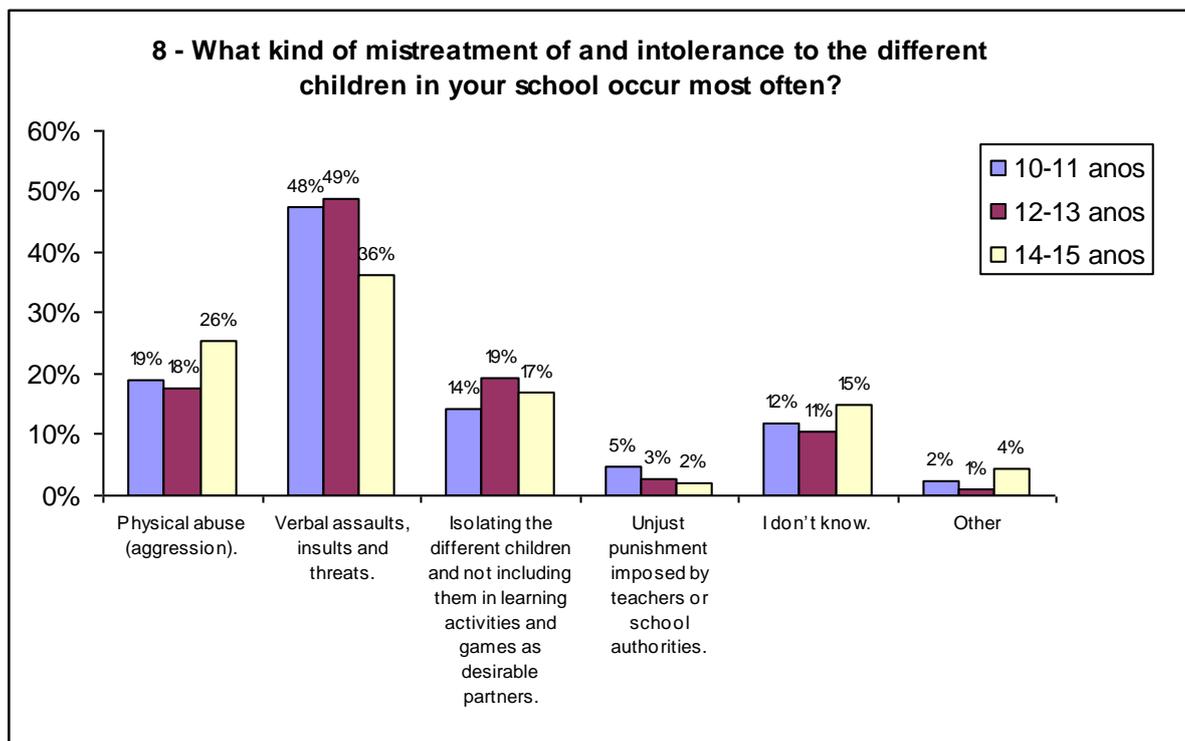
Em termos de identificação dos níveis de tolerância mostrados por colegas de turma, professores e diretores, em relação aos alunos que são diferentes, os inquiridos acham que esses níveis, em termos gerais, são muito positivos, falando de colegas e professores, e maioritariamente excelentes, no caso dos diretores das escolas (**Gráfico 6**).



Na pergunta "Alguma vez foste testemunha do abuso ou de intolerância em relação a alunos diferentes na tua escola?" cerca de 43% dos alunos responderam "Sim". Contudo, a maioria dos alunos mais novos (53%) não testemunhou nem reparou em tais atos. Foram testemunhados pelos alunos mais velhos (**Gráfico 7a**). A análise do **Gráfico 7b** mostra também que os resultados observados são idênticos nas três escolas.

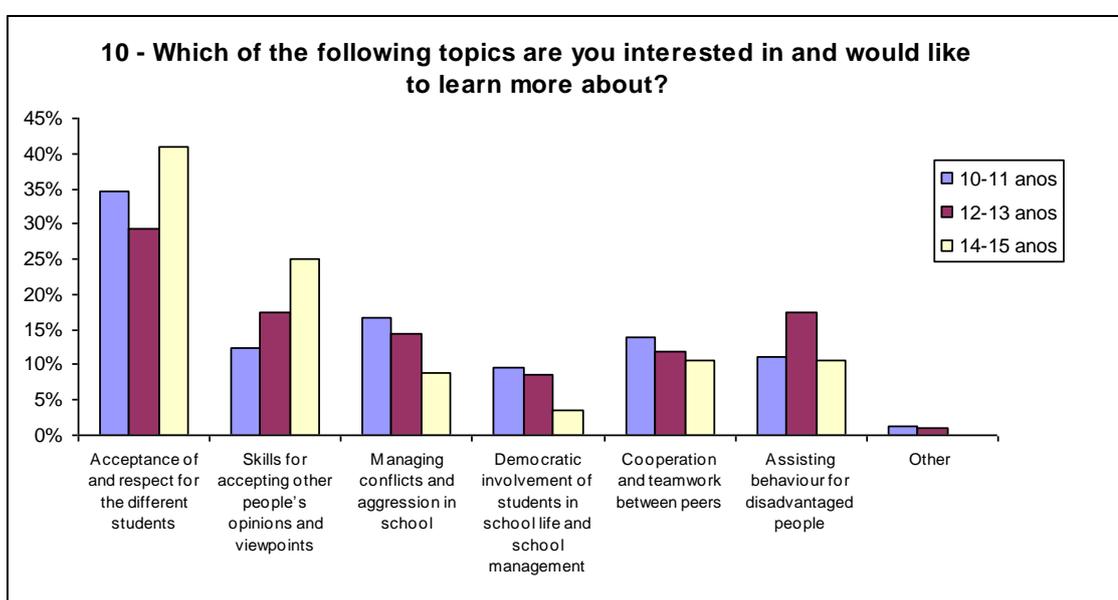
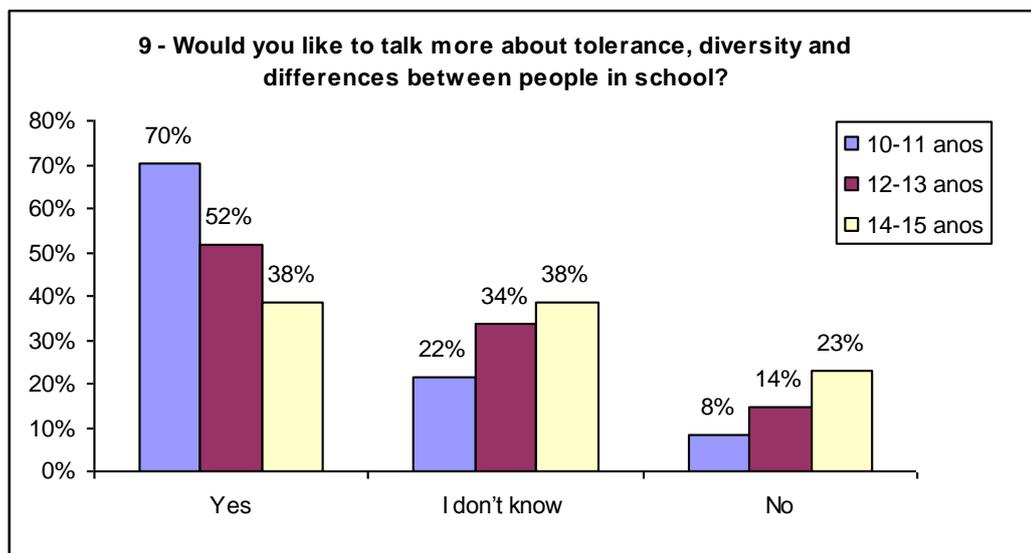
Em relação ao tipo de abuso ou intolerância observado, a resposta "Abuso verbal, insultos e ameaças" é uma das que se destaca (44%). As respostas "Abuso físico (agressão)", com 21% das respostas, e "Isolar as crianças diferentes e excluí-las de atividades educativas e jogos, porque não são parceiras desejáveis", com 17%, surgiram como a segunda e a terceira mais referidas, mas afastadas da primeira opção. É interessante notar que apenas 3% dos inquiridos crê que os professores aplicam castigos injustos aos alunos diferentes (**Gráfico 8**).





O **Gráfico 9** mostra que, em relação à pergunta "Gostava de falar mais na escola sobre tolerância, diversidade e diferenças entre as pessoas?", cerca de 55% dos inquiridos gostava de falar mais sobre este tema na comunidade escolar. Contudo, esse desejo é expresso mais fortemente (70%) pelos alunos mais novos (10-11 anos). Os alunos revelam menos vontade de abordar o tema na escola à medida que a idade aumenta.

Quando lhes foi perguntado qual o tema que gostariam de ver discutido na escola (**Gráfico 10**), 35% dos inquiridos escolheram a resposta "Aceitação e respeito pelos alunos diferentes". As opções restantes foram escolhidas em percentagens similares pelos alunos. Assim, o segundo tema mais escolhido para discutir foi "Competências para aceitar opiniões e pontos de vistas de outras pessoas", com 18%, e o terceiro, com 13%, foi "Gestão de conflitos e agressões na escola" e "Comportamento de ajuda a pessoas carenciadas". Apenas 8% dos inquiridos gostaria de ver discutido o tema "Envolvimento democrático dos alunos na vida e gestão da escola".



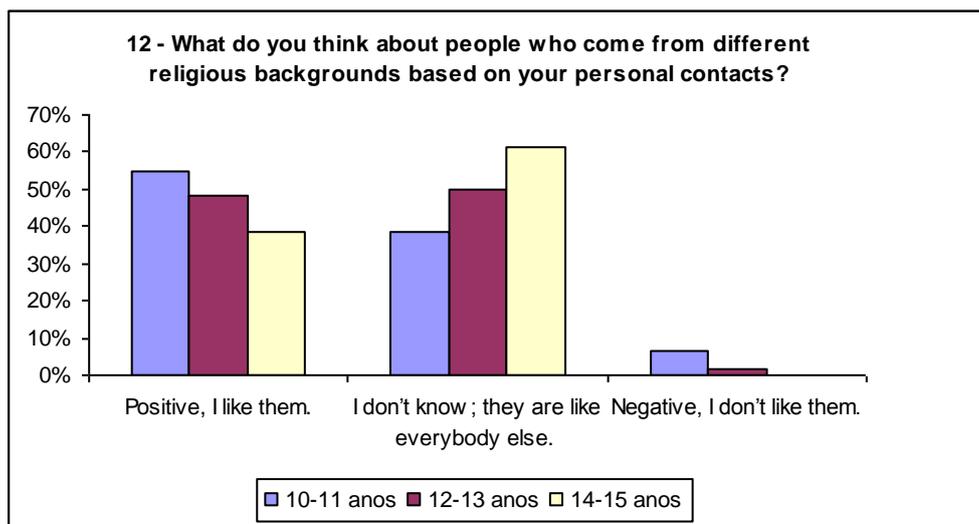
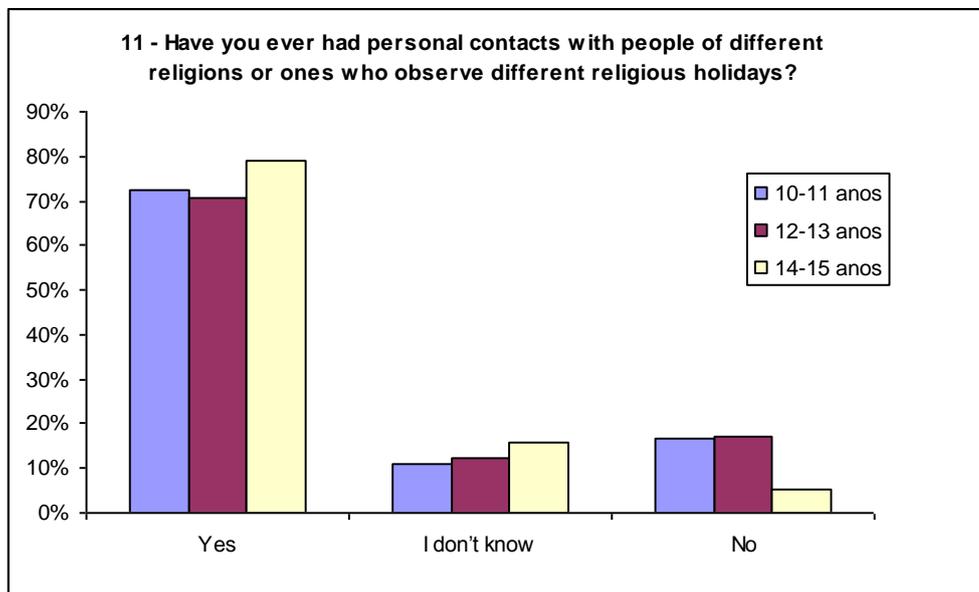
3) Abordagem às diferentes formas de discriminação das pessoas que são diferentes (diferença de religião, etnia, cultura, classe socioeconómica, incapacidade física e mental, problemas emocionais e comportamentais) à forma como os alunos olham para elas.

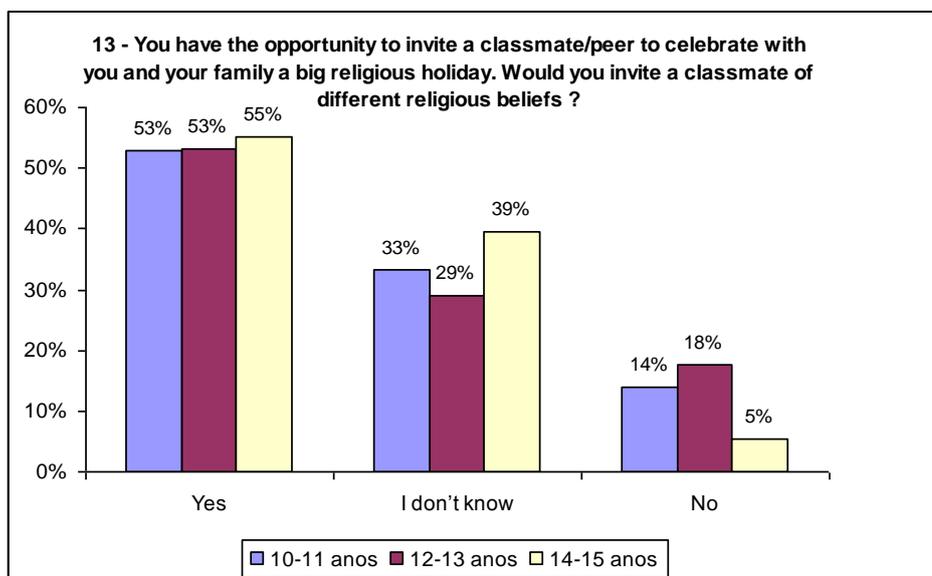
Formas de discriminação

Religiosa:

Quando analisamos as respostas de ordem religiosa, podemos ver que 74% dos inquiridos contactaram com pessoas de outras religiões (**Gráfico 11**) e, desses alunos, quase metade (48%) gostou dessas pessoas, e 50% considera-as "pessoas como as outras". Os poucos alunos que mostraram não gostar de pessoas de outras religiões (6%) encontram-se na faixa etária dos 10-11 anos (**Gráfico 12**). Na análise destas questões não se observam diferenças significativas entres as respostas obtidas nas três escolas analisadas.

É curioso que, enquanto a maioria dos alunos aceita diferenças religiosas nos seus colegas, apenas 54% responderam "Sim" quando lhes foi perguntado "Tens a oportunidade de convidar um colega de turma/escola para comemorar um dia festivo religioso importante contigo e com a tua família. Convidarias esse colega de outra religião?" (**Gráfico 13**).



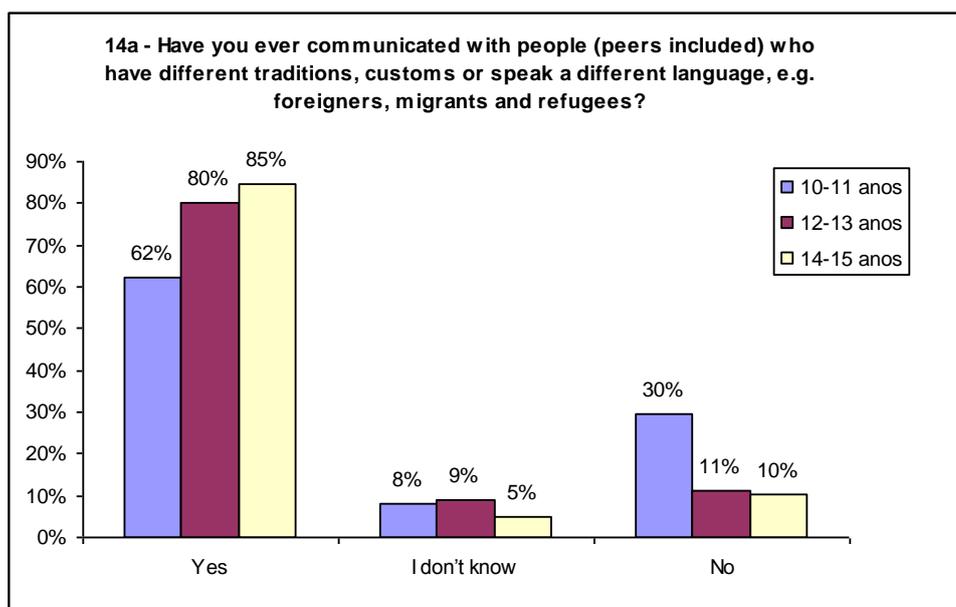


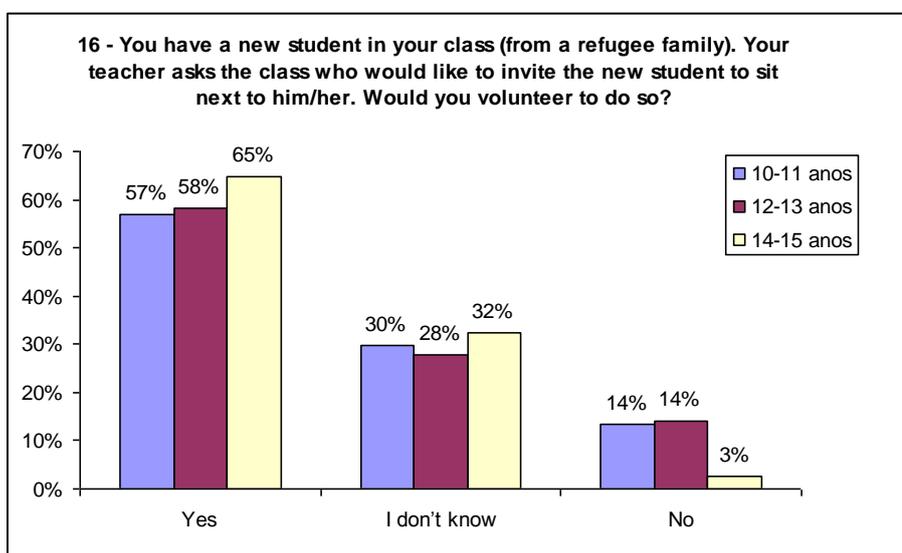
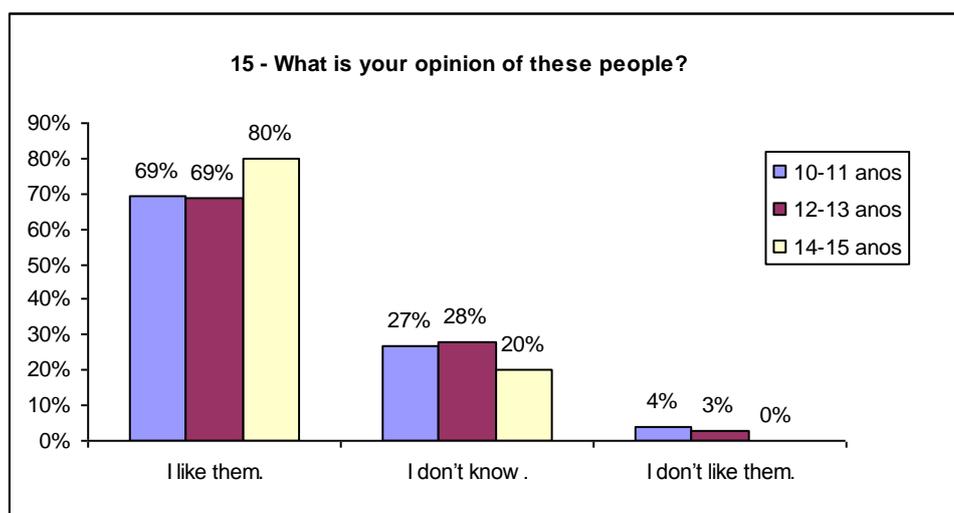
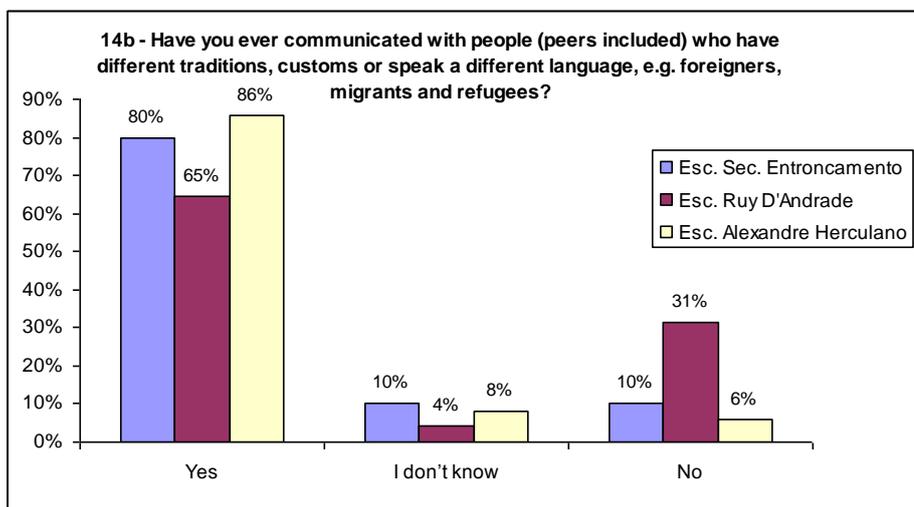
Diferentes tradições e costumes:

Dos alunos inquiridos, 76% tiveram contacto com pessoas de outras tradições e outros costumes ou que falam outra língua (**Gráfico 14a**); destes, 73% gostaram dessas pessoas. Apenas 2% escolheram a opção "Não gosto delas". (**Gráfico 15**).

Comparando as escolas, o **Gráfico 14b** mostra que a Dr. Ruy D'Andrade é uma das escolas onde se regista uma percentagem mais elevada de alunos (31%) que nunca contactou com pessoas de outras tradições e outros costumes ou que falam outra língua. Estes valores estão de acordo com o **Gráfico 14a**, uma vez que a maioria dos alunos mais novos é desta escola.

Analisando o **Gráfico 16**, 60% dos inquiridos convidaria um colega estrangeiro para se sentar ao seu lado na aula, os restantes 40% não o convidariam ou hesitariam em fazê-lo.



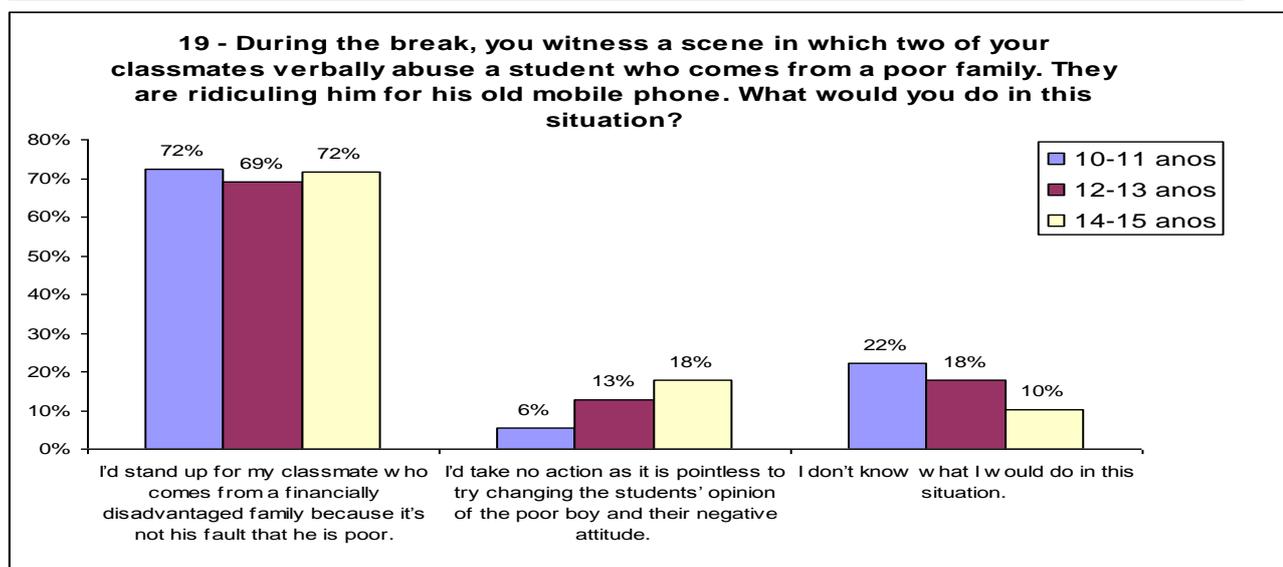
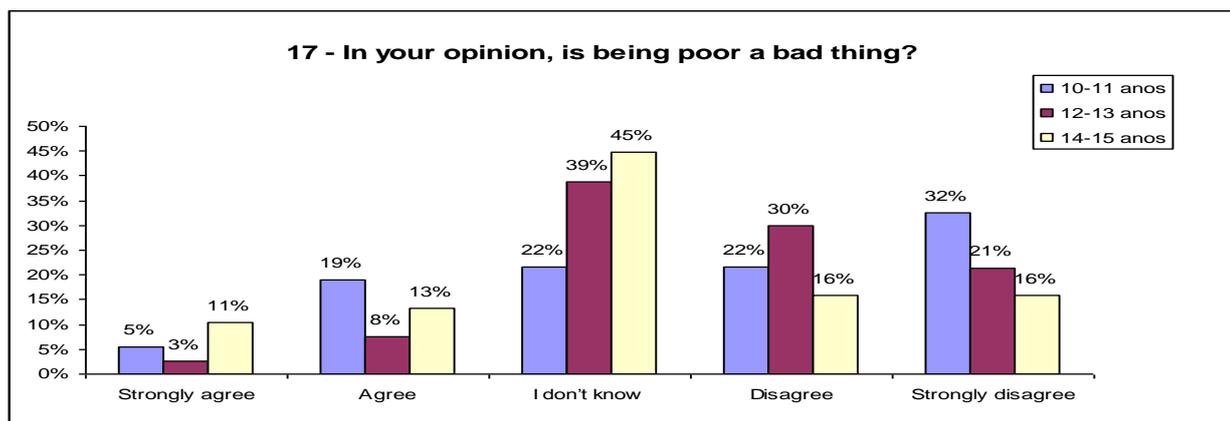


Componente social:

Os alunos ficaram um pouco baralhados ao responder à pergunta "Na tua opinião, é mau ser pobre?". Dos inquiridos, 46% acham que não é mau ser pobre. Trinta e cinco por cento não sabe o que pensar e apenas 19% pensam que ser pobre é mau. É interessante ver que os alunos mais velhos são os mais indecisos. Os mais novos são quem rejeita mais fortemente a ideia de que ser pobre é mau (**Gráfico 17**).

Numa situação de discriminação contra um colega pobre que tem um telemóvel velho, a

maioria dos inquiridos (71%) não hesitaria em ajudar o colega, porque ele não tem culpa de ser pobre (**Gráfico 19**).



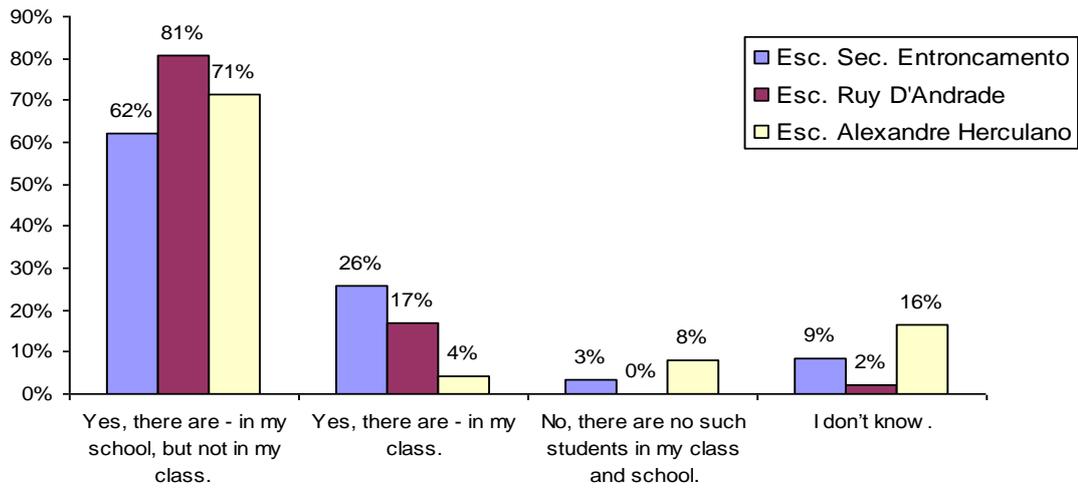
incapacidade física:

Dos inquiridos, 71% têm colegas de escola, mas não de turma, com incapacidade física ou mental, e a Escola Dr. Ruy D'Andrade é aquela que tem a maior percentagem de respostas positivas (81%). A Escola Secundária do Entroncamento é a escola com a maior percentagem de alunos (26%) que contacta diariamente na sala de aula com colegas que têm limitações físicas (**Gráfico 20**).

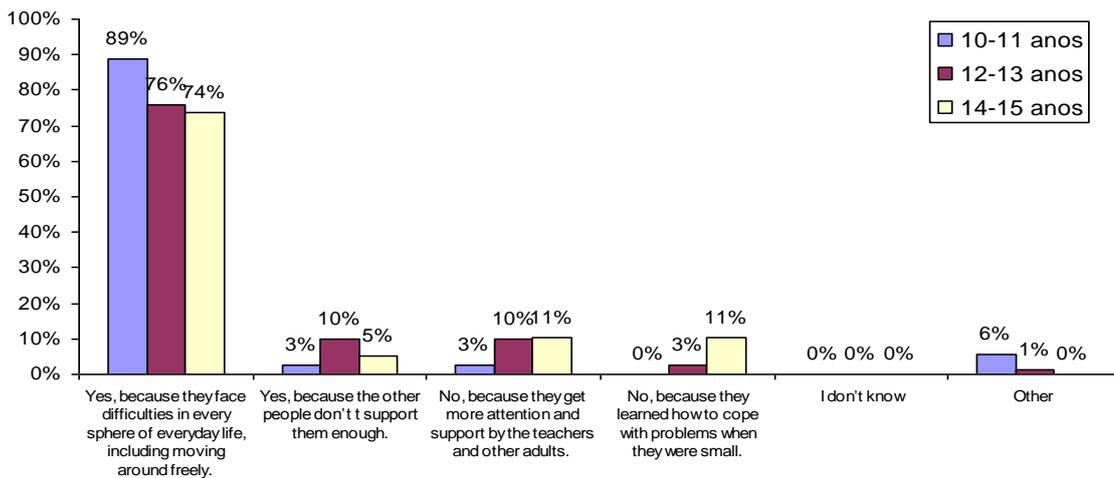
À pergunta "Na tua opinião, é mais difícil para os alunos com incapacidade física enfrentar as atividades de rotina da escola, em comparação com o resto dos alunos?", a grande maioria (80%) respondeu: "Sim, porque enfrentam dificuldades em todos os aspetos da vida quotidiana, incluindo a liberdade de movimentos" (**Gráfico 21**). Dos alunos inquiridos, 84% defenderiam um colega com incapacidade física ou mental que estivesse a ser vítima de abuso. (**Gráfico 22**).

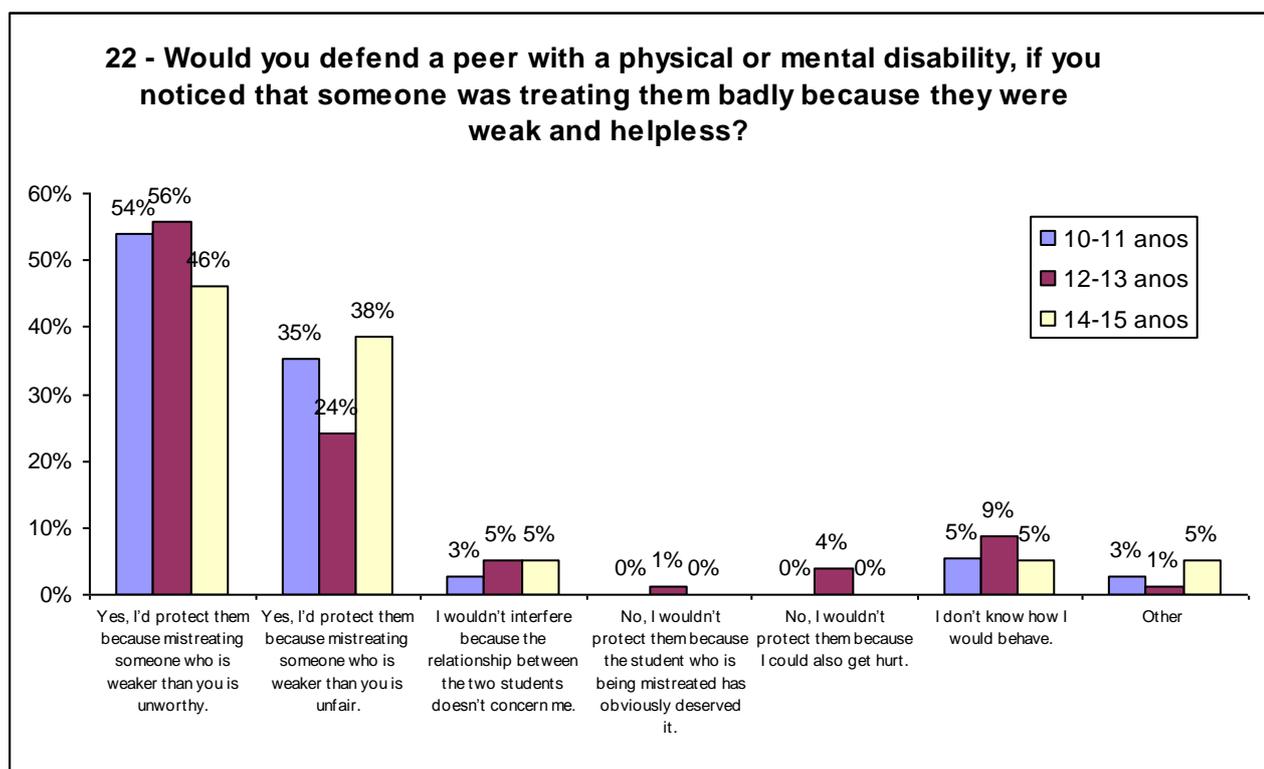
Em geral, podemos dizer que os alunos convivem diariamente com colegas que têm incapacidades e não hesitariam em defendê-los, se estivessem a ser vítimas de abuso. Acha também que esses colegas, pelas suas incapacidades, sentem mais dificuldades nas rotinas da escola.

20 - Are there students with physical disabilities in your class or your school (e.g. students in wheelchairs, visually or hearing impaired, etc.)?



21 - In your opinion, is it harder for students with physical disabilities to cope with routine school activities compared to the rest of the students?

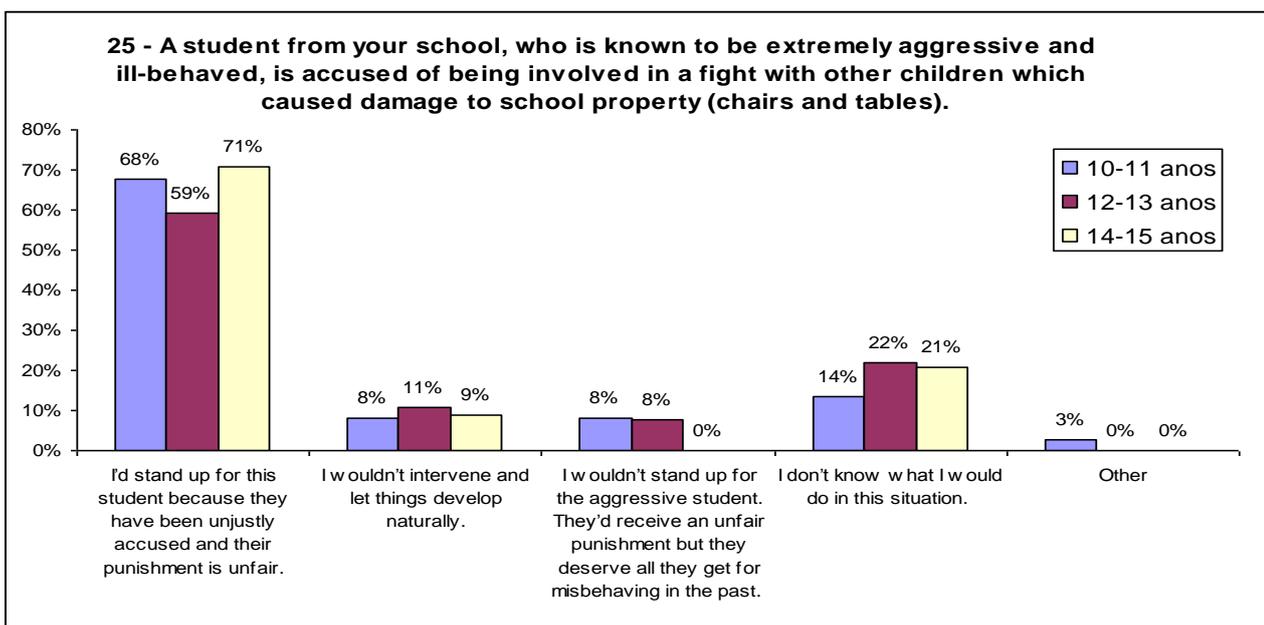
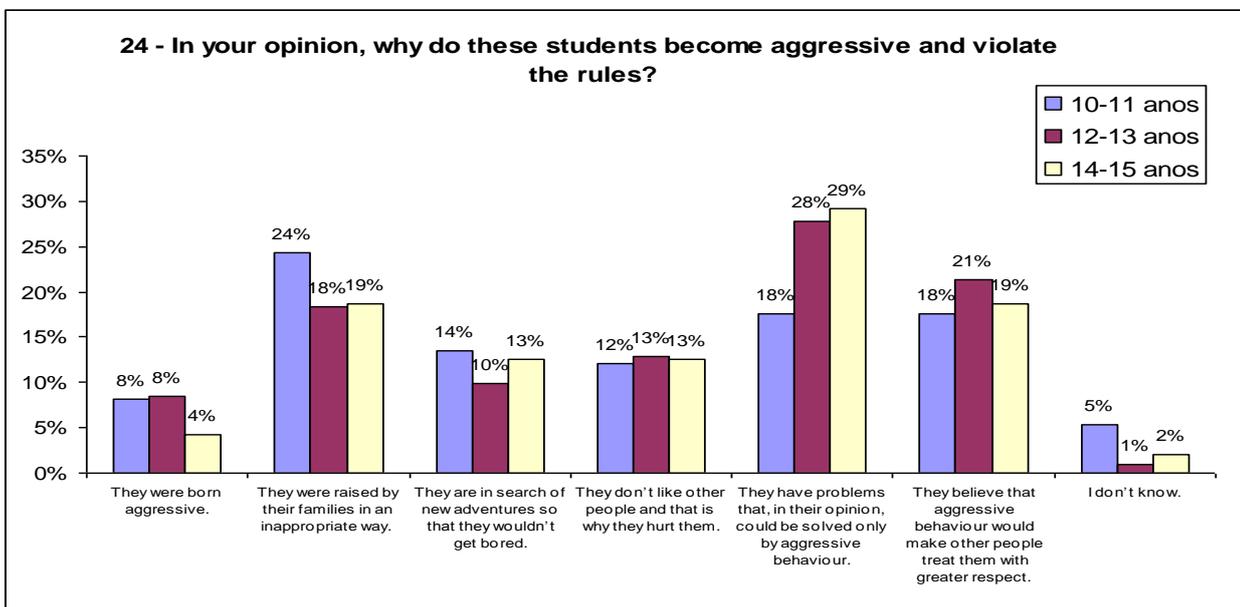
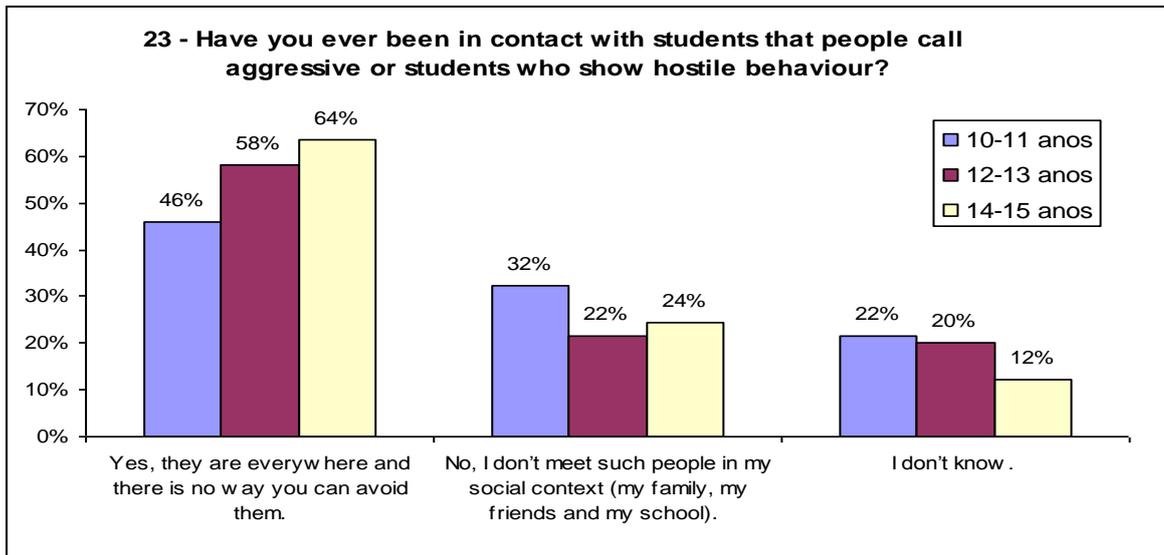




Violência/hostilidade:

Quando analisamos as perguntas 24 e 25, podemos ver que 56% dos alunos inquiridos tiveram contacto com pessoas agressivas ou hostis. No que diz respeito às causas dessa agressividade e violação contante das regras, as opiniões dividem-se: "Foram educados pela família de forma incorreta", com 20% das escolhas; "Têm problemas que, para eles, apenas o comportamento agressivo pode resolver", com 25% das escolhas e "Acham que o comportamento agressivo os fará serem tratados com mais respeito pelos outros", com 19% das escolhas (**Gráficos 23 e 24**).

À pergunta "Um aluno da tua escola, conhecido por ser extremamente agressivo e malcomportado, foi acusado de se ter envolvido numa rixa com outros miúdos, o que provocou danos em bens da escola (cadeiras e mesas). O diretor pediu a expulsão do aluno da escola, como castigo, mas tu sabes que, neste caso concreto, o teu colega não esteve envolvido na rixa. O que farias nesta situação?", 66% dos alunos responderam "Defendia o aluno, porque foi acusado injustamente e o castigo é injusto". De forma surpreendente, o sentido de justiça sobrepõe-se ao comportamento agressivo do colega. Esta tomada de decisão é independente da idade e da escola (**Gráfico 25**).

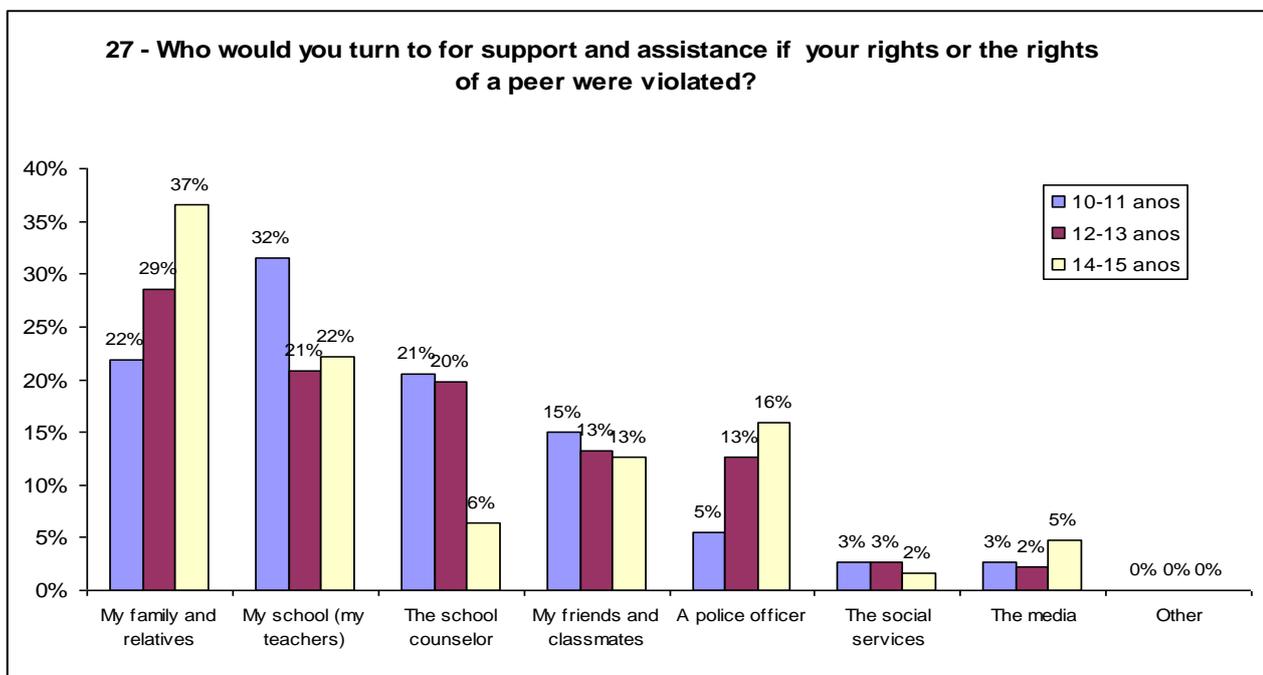
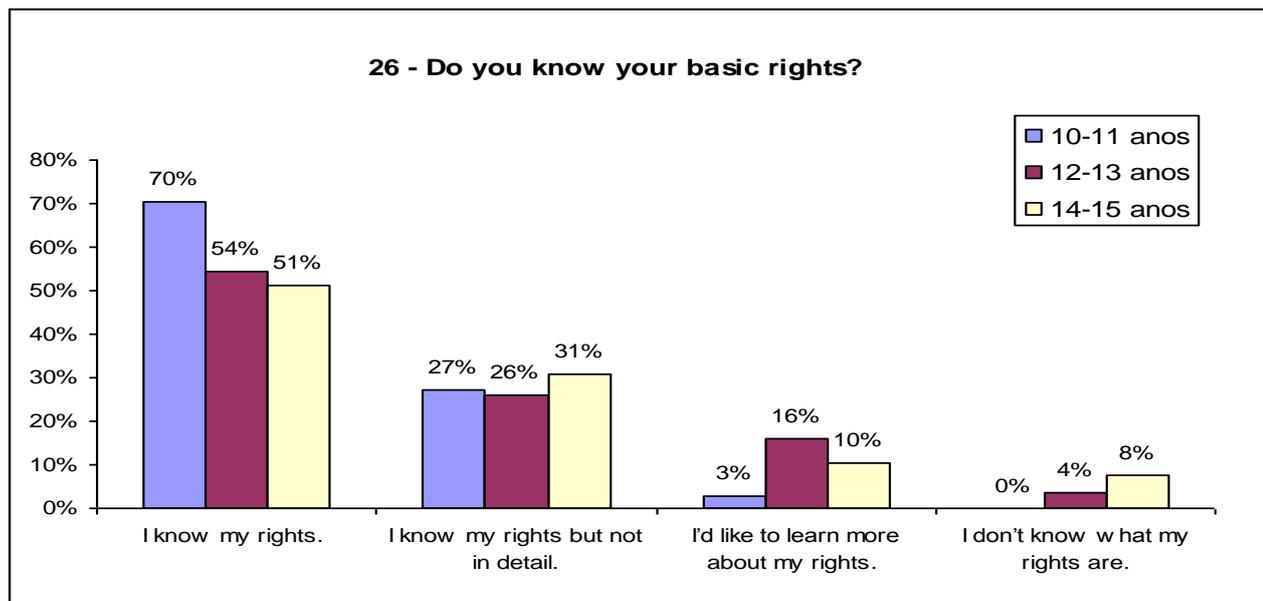


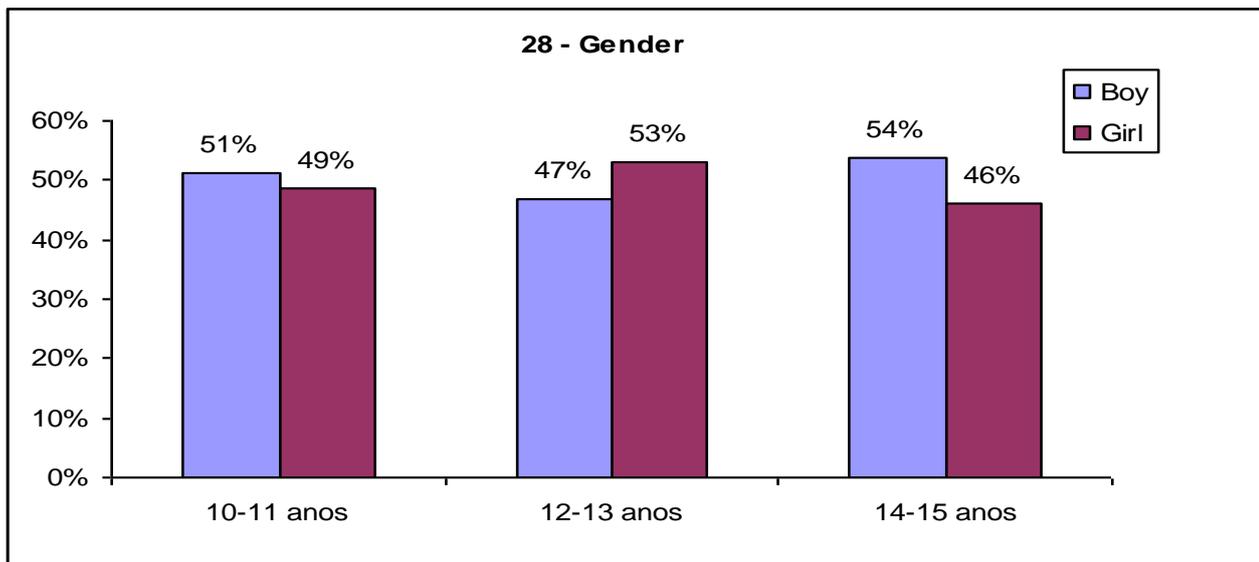
Direitos básicos:

À pergunta "Sabes quais são os teus direitos básicos?", 85% dos inquiridos responderam "sim", mas 28% deles não conheciam os seus direitos em pormenor (**Gráfico 26**).

Dos inquiridos, 70% iria pedir apoio à família (29%), aos professores (25%) ou ao diretor da escola (16%), se os direitos de um colega fossem violados. É curioso que 16% dos alunos recorreriam à polícia, ao passo que os mais novos preferem fazer queixa aos professores (32%) e à direção da escola (21%) (**Gráfico 27**).

Em termos de sexo, 51% dos inquiridos são do sexo masculino e 49% são do feminino (**Gráfico 28**).





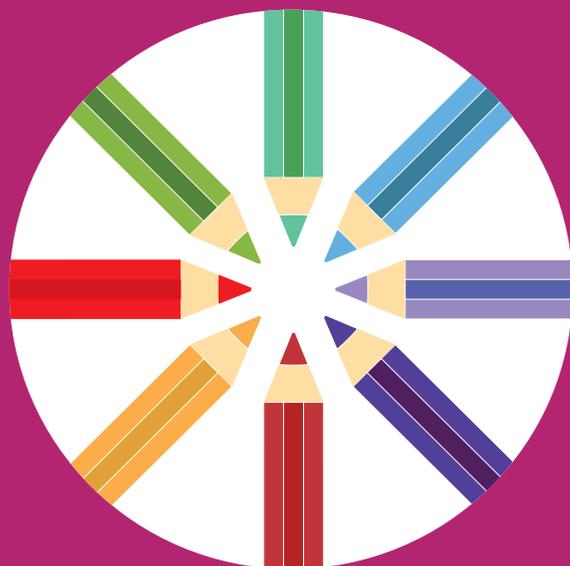
4) Conclusões finais:

Olhando para os gráficos obtidos através do inquérito aplicado aos alunos de três escolas, podemos retirar as seguintes conclusões:

- a) Em geral, os alunos apercebem-se de que há alunos diferentes na escola e mostram interesse pelo tema, e consideram as diferenças como algo positivo e bem aceites por colegas de turma, professores e direção da escola;
- b) Cerca de metade dos alunos afirma que testemunhou abusos ou intolerância em relação aos alunos diferentes da sua escola. Este testemunho é mais visível nos alunos mais velhos, e menos evidente nos alunos mais novos. Insultos e ataques físicos são os abusos testemunhados com mais frequência;
- c) Os alunos consideram que, em geral, os professores sabem lidar com os alunos diferentes, agindo de maneira justa;
- d) No que diz respeito às diferenças de ordem religiosa, podemos ver que os alunos aceitam essas diferenças no seus colegas, mas mostram-se algo hesitantes perante a perspectiva de conviver com eles dentro do seu agregado familiar;
- e) A maioria dos alunos contactou com pessoas que têm outros costumes, tradições ou nacionalidade e gostaram delas. Contudo, 40% dos inquiridos hesitam em convidar um colega novo, estrangeiro, para se sentar ao seu lado na aula. Talvez esta atitude tenha que ver com a inibição/timidez ou o medo de não conseguir comunicar com o novo colega. Em relação a isto, parece que a Escola Dr. Ruy D'Andrade (que concentra os alunos mais novos) é uma das que tem uma percentagem mais alta de alunos que nunca contactou com pessoas que têm outras tradições ou outros costumes, ou que falam outra língua;
- f) A vasta maioria dos alunos revela um grande sentido de justiça, defendendo, se necessário, os colegas que são vítimas de atos discriminatórios. Os alunos mostram-se algo confusos sobre a condição social da pobreza, mas conscientes

- de que não deverá ser uma causa de discriminação social;
- g) A maioria dos inquiridos contacta com colegas que têm incapacidade, e acham que estes têm mais dificuldades nas atividades de rotina da escola. Não hesitam em defendê-los se forem sujeitos a atos de discriminação;
 - h) A maioria dos alunos (56%) contactou com pessoas agressivas, quer essa hostilidade esteja relacionada com a educação em casa ou seja uma forma de resolver problemas;
 - i) A maioria dos alunos (85%) conhece os seus direitos e a maior parte não hesitaria em denunciar situações de violação dos direitos dos colegas à família, aos professores ou aos diretores.





 facebook.com/otherness

www.othernessproject.eu

Erasmus+ Key Activity 2: Cooperation for innovation and the exchange
of good practices – Strategic Partnerships for school education



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.