

Crenças Multiculturais dos Educadores e o Autoconceito na Infância



Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Crenças Multiculturais dos Educadores e o Autoconceito na Infância

Sara Silva Mendes Duarte de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora: Doutora Rita Guerra, Investigadora Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora: Professora Doutora Lígia Monteiro, Professora Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2018

Agradecimentos

Às Professoras Rita Guerra e Lígia Monteiro por todo o apoio e compreensão ao longo deste processo e por toda a insistência e persistência para que fizesse mais e melhor.

A todas as crianças, pais e educadoras que permitiram que este projeto acontecesse.

Aos meus pais, sem vocês este caminho não teria sido possível. Obrigada por tudo, em especial pelas palavras certas nos momentos certos!

Ao meu Pedro, o grande amor da minha vida, por toda a paciência e confiança que teve quando eu não era capaz de ter. Pelo apoio em todos os momentos. Pela força quando mais precisei. E, acima de tudo, por me ter ensinado a nunca baixar a cabeça.

Às companheiras de luta, Cândida, Joana, Sara e Vera, por terem tornado este caminho muito mais divertido. Estamos juntas!

A todas as professoras que me acompanharam neste processo de formação académica, em especial, à Professora Sónia Gonçalves, Rosa José e Lígia Serra, por terem marcado a minha vida da melhor maneira e terem contribuído para grande parte das minhas escolhas e conhecimentos.

À Rita por nunca me deixar falhar nem desistir.

Às Diretoras e colegas da Nuclisol por prescindirem do meu trabalho quando era necessário dedicar-me a projetos académicos.

À Sofia e ao Ricardo por toda a ajuda com o inglês, sem vocês não tinha sido possível terminar este projeto.

A toda a família pela constante preocupação, carinho e apoio.

E, uma especial dedicação, à sobrinha mais linda de sempre, a tia ama-te muito!

Resumo

Os educadores podem ter um papel importante na construção do autoconceito das crianças com quem interagem de um modo regular e continuado ao longo do tempo. Esta influência ocorre no contexto das interações com as crianças, sendo marcada pelo conhecimento sobre a criança, as suas competências e comportamentos. Este trabalho visou analisar e comparar o autoconceito de crianças com origem imigrante e de crianças com origem portuguesa, bem como explorar se as práticas e crenças multiculturais das suas educadoras estariam associadas ao seu autoconceito. Participaram neste estudo 87 crianças de idade pré-escolar e 12 educadoras. Foi utilizada a Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças para analisar o autoconceito das crianças, e a Multicultural Teaching Competency Scale para analisar os conhecimentos e competências multiculturais das educadoras. Os resultados indicam que não existe uma associação positiva entre o conhecimento e as competências multiculturais das educadoras e o autoconceito das crianças. No entanto, verifica-se que as crianças têm autoperceções positivas em todas as dimensões do autoconceito, existindo apenas diferenças entre rapazes e raparigas na dimensão da competência física. Não foram encontradas relações significativas entre o autoconceito das crianças e as variáveis familiares (nacionalidade e habilitações literárias dos pais). Os resultados foram discutidos considerando as limitações do estudo mas, também, o papel da escola para a intervenção na área da multiculturalidade nos primeiros anos de vida.

Palavras-Chave: Educação Multicultural; Conhecimentos Multiculturais; Competências Multiculturais; Autoconceito

Abstract

Early childhood professionals may have an impact on how children construct their self-concept since they interact with them regularly, for long periods of time. This may occur in the context of their social interactions, being influenced by the professional caregiver's knowledge of the child, her/his own skills and behaviors. This work aimed to analyze and compare the self-concept of immigrant and Portuguese children, and to explore if their professional caregivers' multicultural practices and beliefs were associated with their self-concept. 87 pre-school age children and 12 professional caregivers participated in this study. The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children was used to assess children's self-concept and the Multicultural Teaching Competency Scale to assess adult's knowledge and the multicultural skills. No associations were found between adult's knowledge and multicultural competences and children's self-concept. Results show that children had positive self-perceptions in all dimensions of self-concept, and only with only for physical competence sex differences were found. No associations were found between children's self-concept and family variables (nationality and literacy of parents). Results were discussed considering the study limitations, but also the important role that the school may have in multicultural interventions during the first years of life.

Key-words: Multicultural Education; Multicultural Knowledge; Multicultural Competences; Self-concept

ÍNDICE

Introdução.....	1
I. Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Educação Multicultural.....	3
1.1.1. O modelo de Banks.....	3
1.1.2. Fases e dimensões da educação multicultural.....	4
1.1.3. A educação multicultural em Portugal.....	7
1.1.4. O papel dos professores e educadores na educação multicultural.....	7
1.1.5. Atitudes multiculturais dos educadores.....	11
1.2. Autoconceito.....	12
II. Método.....	21
2.1. Participantes.....	21
2.2. Instrumento.....	21
2.2.1. Autoconceito.....	21
2.2.2. Perceções e práticas multiculturais das educadoras.....	22
2.2.3. Informação sociodemográfica.....	23
2.3. Procedimento.....	23
III. Resultados.....	24
3.1. Descrição dos Resultados.....	24
3.2. Autoconceito e as Variáveis Individuais da Criança.....	25
3.3. Relação Entre o Autoconceito e as Características Familiares das Crianças.....	25
3.4. Relação Entre o Autoconceito das Crianças e as Características Sociodemográficas da Sala e Educadora.....	26
3.5. Relação entre o Autoconceito das Crianças e os Conhecimentos e Competências das Educadoras Face a Práticas Multiculturais.....	27
IV. Discussão.....	29
4.1. Limitações.....	31
Referências.....	32

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 3.1. Médias, Desvio-padrão e Valores Máximos e Mínimos das dimensões do autoconceito e os conhecimentos e competências multiculturais	24
Tabela 3.2. Médias e Desvio-padrão das dimensões do autoconceito em função do sexo da criança	25
Tabela 3.3. Correlações de Pearson entre as dimensões do autoconceito e as características dos pais	25
Tabela 3.4. Correlações de Pearson entre as dimensões do autoconceito e as características da sala e da educadora	26
Tabela 3.5. Correlações de Pearson entre as dimensões do autoconceito e os conhecimentos e competências das educadoras face a práticas multiculturais	27
Tabela 3.6. Correlações de Pearson entre os anos de serviço e idade das educadoras e os conhecimentos e competências das educadoras face a práticas multiculturais	27

Introdução

A sociedade portuguesa é atualmente caracterizada pela sua diversidade étnica e cultural, produto de inúmeras migrações ocorridas desde meados dos anos 70, principalmente, no pós 25 de abril de 1974, quando Portugal deixou de ser apenas um país de emigrantes, para passar a ser também um destino imigratório (Conselho Superior de Estatística, 2006). Tem havido assim, um aumento significativo da população estrangeira, especialmente entre os anos de 2000 e 2010 (ACM, 2018). Em 2016, estavam registados cerca de 29 925 imigrantes, dos quais 14 875 eram naturais de países não pertencentes à União Europeia (INE, 2018). Esta diversidade coloca, naturalmente, diversos desafios ao nível demográfico, económico e social, o que implicará a necessidade de uma estratégia transversal tendo por base políticas que permitam maximizar os recursos disponíveis.

Segundo o Alto Comissariado para as Migrações (2018), os atuais desafios impõem o desenvolvimento de um plano estratégico na área das migrações assente em cinco eixos políticos prioritários, dos quais destacamos os eixos I e II direcionados para a integração e promoção da inclusão de imigrantes e descendentes. Estes eixos políticos definem como central o desenvolvimento de políticas de integração que visem a consolidação do trabalho de integração, capacitação e combate à discriminação dos imigrantes e grupos étnicos na sociedade portuguesa, tendo em vista uma melhor mobilização do seu talento e competências, a valorização da diversidade cultural e religiosa, o reforço da mobilidade social, da descentralização das políticas de integração e uma melhor articulação com a política de emprego e o acesso a uma cidadania comum (ACM, 2018).

De facto, a literatura mostra que políticas de gestão da diversidade (i.e., multiculturalismo) são fundamentais para promover uma melhor integração de imigrantes e descendentes. O multiculturalismo requer, de acordo com Berry e Sam (2014), não apenas um contacto intercultural mas também a participação equitativa de todos os elementos culturais na vida da sociedade, promovendo assim relações interculturais harmoniosas. A nível social quando o multiculturalismo é declarado como um recurso, em vez de um problema social, surgem maiores benefícios quer na sociedade, quer a nível pessoal, tendo-se verificado, de acordo com a teoria da integração, a existência de uma relação positiva entre o bem-estar psicológico e o facto de se pertencer a duas culturas. A educação multicultural, ao representar uma política educativa, pode ser vista como uma aplicação deste modelo ao contexto educativo, propondo o repensar das práticas pedagógicas de modo a responder adequadamente às

diferenças culturais, e desenvolver nas crianças atitudes, crenças e comportamentos que lhes permitam compreender e respeitar a diversidade, facilitando a vivência em sociedades multiculturais (Franco, 2006).

A aquisição destes valores, atitudes e comportamentos deverá começar no contexto escolar, logo na infância, com os educadores a desenvolverem práticas pedagógicas que promovam a aceitação e valorização das diferenças raciais e étnicas por parte das crianças (Segurado, 2013).

De facto, a escola, a par da família, é um contexto fundamental no desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1994). A escola, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança ao nível físico, psicológico, intelectual e social estabelece, juntamente com a família, as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e das relações sociais, revelando assim a importância de educar para a diferença (Franco, 2006).

Estando as crianças a construir os seus autoconceitos e identidades grupais, um elemento importante é o grau em que elas sentem que podem influenciar o seu ambiente, isto é, a força do seu sentido de eficácia (Ramsey, 1987). Deste modo, à medida que as crianças se tornam mais conscientes da existência e influência do mundo externo, elas começam a comparar-se com os outros e com as expectativas dos adultos. De facto, segundo uma perspetiva multicultural, o autoconceito de crianças relaciona-se não apenas com a sua identificação racial, étnica e cultural, mas também com os seus sentimentos de poder no ambiente escolar. O papel dos professores e educadores é assim fundamental na construção de perceções positivas sobre os seus grupos de referência e experiências passadas, bem como no desenvolvimento da confiança das crianças através da participação ativa nas discussões e mudanças sociais (Ramsey, 1987).

Torna-se assim relevante compreender de que modo as perceções das/os educadoras/es e as suas práticas educativas são sensíveis e integram questões relacionadas com o multiculturalismo, podendo promover a sua maior aceitação pelos outros, mas também uma autoperceção e autoconceito positivos nas crianças imigrantes e descendentes.

Assim, o presente trabalho teve como objetivo analisar e comparar o autoconceito de crianças com origem imigrante e de crianças com origem portuguesa a frequentar as mesmas salas do ensino pré-escolar. Procurou-se explorar se as práticas e crenças multiculturais das/os educadoras/es estariam associadas ao autoconceito das crianças, em particular, nos domínios da competência cognitiva e da aceitação dos pares.

I. Enquadramento Teórico

1.1. Educação Multicultural

1.1.1. O modelo de Banks.

O multiculturalismo requer, segundo Berry e Sam (2014), um contacto intercultural e participação equitativa de todos os elementos culturais na vida de grande parte da sociedade. De acordo com Deaux e Verkuyten (2014), o multiculturalismo relaciona-se com a realidade da diversidade cultural em escolas, organizações, instituições, bairros e países. No entanto, podemos incluir outros fenómenos na definição deste termo, nomeadamente, o multiculturalismo individual que inclui os conceitos de biculturalidade (e.g., apresentar ou combinar comportamentos e hábitos culturais de duas nações, povos ou grupos étnicos distintos) e dupla identidade cultural (e.g., perceção de pertencer a dois grupos culturalmente distintos). Por outro lado, o multiculturalismo pode referir-se a um conjunto de expectativas ou limitações na relação das pessoas com a diversidade.

A educação multicultural, tal como o multiculturalismo, assenta numa premissa de igualdade e participação equitativa. Esta política educativa tem como premissa base que todos os alunos, independentemente da raça, cultura, classe social ou idioma, vivenciem a igualdade educacional nas escolas. Alguns alunos, devido às suas características raciais, étnicas, culturais ou de classe social, têm mais hipóteses de sucesso nas escolas do que os estudantes de outros grupos (Banks, 2015). Assim, o maior objetivo da educação multicultural é reformar a escola e outras instituições educacionais de modo a que estudantes de diversos grupos raciais, étnicos e classes sociais experimentem uma educação igualitária (Banks, 1993).

A educação multicultural é assim definida como um movimento de reforma criado para promover a transformação da escola, de modo a que os alunos de diversos grupos tenham as mesmas hipóteses de experimentar o sucesso escolar. Esta reforma deve, assim, ser implementada dentro das escolas para que os estudantes alcancem identificações culturais, nacionais, regionais e globais esclarecidas e positivas. A educação para cidadania transformadora, à semelhança da educação multicultural, também reconhece e valida as identidades culturais dos estudantes, defendendo a igualdade cívica na sala de aula e na escola. A aquisição de informações, competências, valores e perspetivas cosmopolitas é um elemento necessário para desafiar a desigualdade dentro das suas comunidades, nações e no mundo, e criar uma democracia justa nas comunidades e sociedades multiculturais. A educação transformadora ajuda os alunos a desenvolver competências de tomada de decisão e ação social

que são necessárias para identificar problemas dentro da sociedade, adquirir conhecimentos relacionados com as suas culturas e idiomas, identificar e esclarecer os seus valores, e tomar ações cívicas individuais ou coletivas que melhorem as suas comunidades (Banks, 2014).

Segundo Souta (1997), a educação multicultural pretende contribuir com soluções para os novos desafios da diversidade cultural, resultantes dos fenómenos de imigração, mas também para encarar com outra atitude os desafios da escolarização de diferentes grupos minoritários.

Sendo a escola vista como um sistema social que consiste em partes e variáveis altamente inter-relacionadas, para transformar uma escola num contexto de igualdade educacional, todos os seus principais componentes (currículo, professores/educadores, estrutura educativa) devem ser substancialmente modificados. A intervenção em qualquer variável na escola, como por exemplo o currículo formalizado, não implementará por si só a educação multicultural e promoverá a igualdade educacional. De facto são também necessárias intervenções em outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente na formação dos professores/educadores e pessoal escolar. No entanto, a integração de currículos com conteúdos multiculturais é um lugar lógico para iniciar o processo de reforma escolar (Banks, 2015).

Estudiosos e investigadores concordam que para a educação multicultural ser implementada com sucesso devem ser feitas mudanças institucionais abrangentes nas escolas. As mudanças necessárias incluem as do currículo; materiais de ensino; estilos de ensino e aprendizagem; as atitudes, perceções e comportamentos de professores e administradores; e as metas, normas e cultura das instituições educacionais (Banks, 2015). No entanto, muitos profissionais de escolas e universidades têm uma conceção limitada da educação multicultural, vendo-a apenas como uma reforma curricular que envolve mudar ou reestruturar o currículo para incluir conteúdos sobre diversos grupos e, embora a integração de conteúdos multiculturais no currículo seja essencial, não é suficiente.

1.1.2. Fases e dimensões da educação multicultural.

A primeira fase da educação multicultural surgiu quando os educadores, que tinham interesses e especializações na história e na cultura de grupos étnicos minoritários, iniciaram ações individuais e institucionais para incorporar conceitos, informações e teorias de estudos étnicos na escola e nos currículos de educação de professores. Consequentemente, a primeira fase da educação multicultural foram os estudos étnicos (Banks, 1993).

Uma segunda fase da educação multicultural surgiu quando os educadores interessados em estudos étnicos começaram a perceber que a inserção desses conteúdos na escola e nos currículos de educação de professores era necessária. No entanto, essas alterações não eram suficientes para fazer reformas escolares que respondessem às necessidades de estudantes de minorias étnicas e para ajudar todos os alunos a desenvolver atitudes raciais e étnicas mais democráticas. Assim, a educação multiétnica, a segunda fase da educação multicultural emergiu. O seu objetivo era fazer mudanças estruturais e sistêmicas na escola, que foram projetadas para aumentar a igualdade educacional (Banks, 1993).

Uma terceira fase da educação multicultural surgiu quando outros grupos que se consideravam estigmatizados na sociedade e nas escolas, como por exemplo mulheres e pessoas com deficiência, exigiram a incorporação das suas histórias, culturas e vozes nos currículos e estrutura das escolas, faculdades e universidades (Banks, 1993). Por exemplo, contar as histórias de grupos estigmatizados e marginalizados desafia os mitos institucionalizados sobre grupos dominantes e minoritários dentro da cultura popular e do currículo escolar e universitário (Banks, 2015).

Por fim, a fase atual da educação multicultural consiste no desenvolvimento de teoria, pesquisa e prática que inter-relacionam variáveis ligadas à raça, classe e género. É importante notar que cada uma das fases da educação multicultural existe ainda hoje. No entanto, as fases posteriores tendem a ser mais proeminentes do que as anteriores, pelo menos na literatura teórica, se não na prática (Banks, 1993).

Quando a educação multicultural é estreitamente conceptualizada, muitas vezes limita-se a atividades para dias e ocasiões especiais. A dimensão da construção do conhecimento da educação multicultural é essencial, uma vez que o currículo reconceptualizado ajuda os alunos a entender como o conhecimento é construído e como reflete os interesses humanos e a ideologia e as experiências das pessoas que o criam (Banks, 1993).

Banks (1993; 2015) considera cinco dimensões da educação multicultural: a integração de conteúdo, o processo de construção do conhecimento, a redução do preconceito, uma pedagogia igualitária e uma cultura escolar e estrutura social poderosas. A integração de conteúdo refere-se à utilização por parte dos professores e educadores de exemplos, dados e informações de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos, princípios, generalizações e teorias chave nas suas áreas ou disciplinas. Em muitos países e segundo vários

profissionais, o ensino multicultural é visto apenas ou principalmente como integração de conteúdos (Banks, 1993; 2015).

O processo de construção do conhecimento descreve os procedimentos pelos quais os professores/educadores ajudam os alunos a entender, investigar e determinar como premissas culturais implícitas, quadros de referência, perspectivas e preconceitos dentro de uma disciplina influenciam a forma como o conhecimento é construído (Banks, 2015). Quando o processo de construção do conhecimento é implementado na sala de aula, os professores e educadores ajudam os alunos a entender como o conhecimento é criado e como é influenciado pelas classes raciais, étnicas e sociais de indivíduos e grupos (Banks, 1993).

A dimensão de redução do preconceito da educação multicultural engloba as atitudes raciais e étnicas das crianças e jovens, bem como as estratégias que podem ser usadas para ajudar os estudantes a desenvolver atitudes e valores mais democráticos (Banks, 1993).

Em relação à pedagogia igualitária, considera-se a sua existência quando os professores e educadores usam técnicas e métodos que facilitam a realização acadêmica de estudantes de diversos grupos raciais, étnicos e classes sociais. Por fim, o conceito de fortalecimento de cultura educacional e estrutura social descreve o processo de reestruturação da cultura e organização escolar com o objetivo dos alunos de diversos grupos raciais, étnicos e classes sociais experimentarem igualdade educacional (Banks, 1993). Esta tipologia de dimensões aproxima-se da realidade, mas não descreve sua complexidade total. Como todos os esquemas de classificação, esta tipologia fornece uma forma de organizar e dar sentido a dados e observações complexos e distintos. No entanto, as categorias são inter-relacionadas e sobrepostas, não mutuamente exclusivas, e apesar de conceitualmente distintas devem ser trabalhadas e abordadas em conjunto (Banks, 2015).

Reformar qualquer uma destas dimensões, como o currículo formalizado ou os materiais curriculares, é necessário, mas não suficiente. Materiais de ensino multiculturais e sensíveis são ineficazes nas mãos de professores que têm atitudes negativas em relação a diferentes grupos raciais, étnicos, e culturais. Os professores e outros membros da equipa escolar devem adquirir conhecimentos sobre diversos grupos, bem como desenvolver atitudes e valores democráticos para implementar com sucesso a educação multicultural e promover a igualdade educacional (Banks, 2015).

A educação multicultural é, deste modo, um processo contínuo uma vez que os objetivos idealizados que tenta realizar, como a igualdade educacional e a erradicação de todas as formas

de racismo e discriminação, implicam mudanças sociais profundas e transversais nas sociedades. A educação multicultural, que nasceu durante os protestos sociais das décadas de 1960 e 1970, visa ajudar os alunos a adquirir os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para se tornarem cidadãos efetivos dentro de suas comunidades locais, seus estados-nação e na comunidade global (Banks, 2015).

1.1.3. A educação multicultural em Portugal.

Nos anos 90, a educação multicultural em Portugal ganhou adeptos na comunidade docente e veio gradualmente a impor-se como uma nova área no domínio das Ciências da Educação. Trata-se de uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema educativo, mas principalmente nas práticas pedagógicas e na gestão quotidiana das escolas (Souta 1997).

Nos Estados Unidos, por exemplo, a educação multicultural surge na sequência de dois fortes movimentos de contestação social e política que abalaram as estruturas da sociedade americana: o movimento integracionista dos anos 50 e o movimento dos direitos cívicos nos anos 60. Em Portugal, a introdução das questões da multiculturalidade na educação pública não foi consequência de convulsões políticas ou de crises sociais profundas (bem pelo contrário, vivia-se um período de certa estabilidade), nem resultou da pressão das associações representativas de minorias étnicas e linguísticas sobre as autoridades políticas e académicas (o associativismo era à data ainda embrionário nestes grupos) (Souta, 1997).

Atualmente já se encontra consolidada em Portugal uma abordagem que consagra o papel histórico pioneiro do nosso país no diálogo intercultural, tendo-se mantido bastante estável, desde as últimas décadas. Portugal é hoje um país diversificado e moderno, caracterizado pelo multiculturalismo da sua população e pelo respeito entre culturas (Araújo, 2018).

1.1.4. O papel dos professores e educadores na educação multicultural.

De acordo com Ramsey (1987), na educação multicultural, tal como noutros aspetos da educação, o professor é a variável mais importante, uma vez que é ele que estabelece os objetivos de aceitação, respeito e apreciação. O professor pode criar, por exemplo através do currículo, a oportunidade para que as crianças expandam o seu conhecimento do mundo social e pode ainda, enquanto pessoa e através das suas atitudes, providenciar um modelo de inspiração para que as crianças adotem um ponto de vista pluralista sobre a diversidade.

As perspectivas das crianças sobre a diversidade são influenciadas pelas crenças e comportamentos dos membros da família e professores. Estes atores têm um poder significativo em orientar as crianças sobre as diferenças culturais, seja positiva ou negativamente, por exemplo, a intervenção ativa dos professores pode mudar os conceitos negativos das crianças sobre grupos estigmatizados. Uma perspectiva mais global está relacionada com influenciar o ambiente de modo a criar uma cultura anti preconceito nas salas de aula, preparando assim as crianças para um mundo mais diverso (Ramsey, 1987).

Segundo Ramsey (1987), uma resposta multicultural deve desafiar e explorar as atitudes e crenças habituais criando um estado de dissonância cognitiva que pode levar ao crescimento e desenvolvimento do pensamento. Quando feito em grupo, esse processo de autorreflexão é mais eficaz criando um ambiente seguro e de suporte.

Deste modo, as atitudes e crenças dos professores e educadores face à multiculturalidade revelam-se como uma parte importante da implementação da educação multicultural. No entanto, os professores e educadores estão mal preparados para ensinar em salas de aula com diversidade racial, étnica e cultural. Por exemplo, a falta de conhecimento e apreciação dos professores em relação a diversos grupos (e.g., raciais, étnicos, etc.) pode resultar em consequências negativas para os alunos, como fracos resultados escolares (Spanierman et al., 2011).

Gay (2005) defende que, uma vez que as questões étnicas, raciais e culturais influenciam de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem, elas devem desempenhar um papel central na preparação profissional e na avaliação de desempenho dos professores. Especificamente, o autor propõe que devem ser introduzidos processos de educação multicultural, como abordagens totalmente integradas, e um currículo que integra diversidade e equidade nos cursos de formação de professores. O mesmo autor defende ainda que os programas mais importantes para a educação de professores na escola incluem conhecimentos e capacidades, análises críticas e ativismo político relacionados com um currículo de qualidade.

Spanierman et al., (2011) defendem ainda a adoção de múltiplos métodos de avaliação, que poderiam ajudar na preparação de professores para enfrentarem contextos multiculturais. Deste modo, as visões do mundo, os preconceitos e o conhecimento de outros grupos raciais, étnicos e culturais, são fatores centrais no desenvolvimento da competência multicultural dos professores.

Alguns estudos sugerem que há fatores-chave, como a existência de oportunidades de desenvolvimento profissional e o estabelecimento de expectativas, associados ao sucesso de um professor em salas de aula com diversidade étnica e cultural (Spanierman et al., 2011). O que significa que os professores, para obter sucesso, devem, para além de utilizar práticas de ensino culturalmente relevantes, ter oportunidade de as desenvolver em contextos educativos diversos do ponto de vista étnico e cultural.

1.1.4.1. Competência de ensino multicultural.

A competência multicultural pode ser avaliada com recurso a diferentes métodos, por exemplo, observações de ensino em sala de aula, classificação dos professores por parte dos pais e/ou alunos, exame de currículos e planos de aula, entre outros. Além destes métodos, um instrumento de pesquisa fundamentado na literatura existente que medisse a competência multicultural dos professores, forneceria um método eficiente de avaliação para entender que abordagem funciona melhor para quem e em que circunstâncias (Spanierman et al., 2011).

Foram já desenvolvidos alguns instrumentos que permitem avaliar, de forma quantitativa, a competência de ensino multicultural, no entanto, alguns destes instrumentos têm algumas limitações psicométricas ou de conteúdo. Por exemplo, o questionário Multicultural Teaching Concerns Survey (Marshall, 1996), não afere todas as dimensões da competência multicultural, centrando-se na forma como os professores pensavam que os outros os percebiam (e.g., "Será que diversos alunos me acusam de discriminação?"). Um dos instrumentos mais utilizados para aferir as atitudes multiculturais dos professores é o Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS; Ponterotto, Baluch, Grieg & Rivera, 1998). Esta escala tem sido usada para medir a consciência e a sensibilidade multiculturais dos professores. Embora o conforto com diferenças e a consciência multicultural sejam componentes importantes da competência multicultural, este instrumento apenas avalia uma perspetiva limitada das competências multiculturais dos professores. De facto, alguns autores identificam o conhecimento e a compreensão da pedagogia culturalmente responsiva em combinação com uma variedade de competências multiculturais, como necessários para implementar práticas que são eficazes em salas de aula diversas (Spanierman et al., 2011).

1.1.4.2. Dimensões da competência de ensino multicultural.

De acordo com Spanierman et al., (2011), alguns autores propõem um modelo tripartido de competência de aconselhamento multicultural que define três domínios de competência para ajudar os profissionais: consciência multicultural (consciência da própria socialização cultural

e enviesamentos), conhecimento (conhecimento das visões do mundo e realidades sociopolíticas de diversas populações) e competências (isto é, competências para intervenções efetivas com populações diversas).

Fundamentada neste modelo tripartido, uma nova linha de pesquisa definiu três dimensões da competência de ensino multicultural: consciência, conhecimento e competências (Spanierman et al., 2011). Os autores definem competência multicultural como um processo interativo no qual os professores continuamente exploram as suas atitudes e crenças sobre questões multiculturais, aumentam a sua compreensão sobre populações específicas e examinam o impacto que esta consciência e conhecimento têm sobre o que e como eles ensinam, e como interagem com os alunos e com as suas famílias. Esse processo dinâmico envolve uma interação complexa entre sistemas de nível micro ou fatores proximais (por exemplo, professores e outros funcionários educacionais, estudantes e as suas famílias) e sistemas de nível macro ou fatores mais distantes (por exemplo, economia política, relações raciais, política pública).

A consciência de ensino multicultural engloba três aspetos dinâmicos e contínuos que refletem a consciência dos professores de si próprios e dos outros como seres culturais, das suas atitudes e preconceitos, e da necessidade de criar ambientes de aprendizagem culturalmente sensíveis para todos estudantes (Spanierman et al., 2011).

O conhecimento de ensino multicultural, refere-se ao conhecimento dos professores de pedagogia culturalmente responsiva e estratégias institucionais relacionadas com diversas populações, principais realidades sócio históricas e sociopolíticas atuais e dinâmicas culturais (por exemplo, identidade étnica, socialização de género) que podem atenuar as diferenças dentro do seu grupo de alunos (Spanierman et al., 2011),

As competências de ensino multiculturais são definidas por Spanierman et al. (2011) como a capacidade dos professores para selecionar ativamente, desenvolver, implementar e avaliar estratégias que facilitem o desempenho académico e o desenvolvimento pessoal de todos os alunos; selecionar e implementar estratégias e intervenções de gestão comportamental culturalmente sensíveis; e participar na revisão e avaliação contínuas das políticas, procedimentos e práticas escolares em relação à capacidade de resposta cultural.

Deste modo, as atitudes multiculturais dos educadores são baseadas nos seus conhecimentos e crenças adquiridas, nos laços emocionais associados a esses conhecimentos e crenças e nos comportamentos que daí resultam (Munroe & Pearson, 2006).

1.1.5. Atitudes multiculturais dos educadores.

Sendo a educação multicultural não um currículo definido, mas uma perspectiva que é refletida em todas as decisões sobre cada fase e aspecto do ensino, permite que os professores analisem as suas opções e escolhas. Esta perspectiva tem como objetivo esclarecer que informações sociais transmitem objetiva e subjetivamente aos seus alunos e, deste modo, é fundamental que professores e educadores estejam conscientes do seu conhecimento, atitudes e competências nesta área (Ramsey, 1987).

De acordo com Baker (1981), os professores desempenham um papel importante na formação das atitudes das crianças, sendo iguados aos pais como as pessoas mais importantes nas suas vidas. Assim, o papel dos professores é fundamental, por exemplo, em situações em que as crianças manifestam preconceitos em relação a pessoas que consideram diferentes de si, tornando-se necessário que os professores as ajudem e incentivem a desenvolver imagens precisas e positivas dos outros.

Torna-se necessário, deste modo, que um educador não veja a diversidade cultural como uma falha que é preciso compensar e que não veja a heterogeneidade como um obstáculo. É sim importante que tenha disponibilidade para uma prática pedagógica diversificada e global de modo a mostrar que todas as diferenças são afinal semelhanças culturais vistas de outro ponto de vista (Segurado, 2013).

De acordo com Segurado (2013), é de extrema importância que na formação de novos professores/educadores, estes não vejam a educação multicultural como algo que está na moda e que continuem posteriormente com práticas monoculturais e discriminatórias, devendo colocar em prática os conhecimentos necessários para se tornarem professores/educadores inter/multiculturais. Assim, todas as práticas de ensino refletem uma visão do mundo, que se for articulada e ampliada, exigindo a avaliação de cada decisão que é tomada, desde a organização de pequenas rotinas até à definição de metas programáticas importantes, permite ao professor melhorar a educação multicultural que transmite aos seus alunos (Ramsey, 1987).

Os professores devem, assim, adquirir uma “consciência multicultural”, que se refere à sua consciencialização, compreensão e sensibilidade às questões do pluralismo cultural em sala de aula. Além disso, os professores com maior nível de consciência multicultural vêem a diversidade cultural como uma força e sentem a responsabilidade de abordar questões multiculturais no currículo e no processo de ensino/aprendizagem (Ponterotto et al., 1998).

Assim, é necessário que o educador tenha sempre em vista o bem da criança, devendo arranjar formas de trabalhar com todas as crianças, integrando cada uma delas no grande grupo, independentemente da sua cultura. Cabe ainda ao educador a tarefa de fazer ver que a diversidade é um fator de extrema importância para o grupo, uma vez que permite desenvolver conhecimentos específicos acerca de cada criança e de diferentes culturas, utilizando diferentes dispositivos de trabalho de modo a estimular esta igualdade dentro da sala e a valorizar as diferenças culturais existentes (Segurado, 2013).

Segundo Banks (2015), o educador multicultural deve ainda utilizar métodos e técnicas que facilitem a vida escolar dos diferentes grupos étnicos, de modo a ser um facilitador e criador de um ambiente escolar multicultural. Para isso, deve incluir uma variedade de estilos de ensino e abordagens, que envolvam fatores como atitudes democráticas, criação de currículos e material didático que apresentem diferentes perspetivas étnico-culturais e práticas educativas eficazes para alunos dos diferentes grupos sociais, étnicos e culturais (Segurado, 2013).

Em suma, as atitudes/expectativas dos professores podem influenciar as suas práticas e contribuir para implementar eficazmente as diferentes dimensões da educação multicultural, promovendo entre todos os alunos, independentemente da raça, etnia ou género, sentimentos de igualdade e valorização, bem como oportunidades iguais de sucesso académico (Cicchelli & Cho, 2007).

Deste modo, a educação multicultural, em particular as atitudes e crenças multiculturais dos educadores são fatores que se revelam como uma parte importante da implementação da educação multicultural e que influenciam e se relacionam com o desenvolvimento do autoconceito das crianças, uma vez que o autoconceito é maioritariamente moldado pelas relações sociais.

1.2. Autoconceito

Segundo Harter (2012), o *self* é definido como o reflexo e a avaliação das características que o indivíduo pode verbalizar e engloba diversos termos, entre eles, a autoimagem, a autoestima, a autoavaliação, a autoeficácia e o autoconceito. O *self* é ao mesmo tempo uma construção cognitiva e social e, deste modo, desenvolve-se com o tempo, isto é, com os processos cognitivos subjacentes a uma mudança não-desenvolvimentista, formando assim o autoconceito, incluindo a sua estrutura e organização (Harter, 1999).

Por sua vez, o autoconceito inclui os atributos ou características próprias do *self* que são conscientemente reconhecidas pelo indivíduo através da linguagem (Harter, 2012). O

autoconceito pode também ser definido de uma forma mais simples, como sendo a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si (Serra, 1988).

Mehrad (2016) considera a existência de diversas formas de pensar sobre o *self*, sendo que o termo mais amplamente usado é o autoconceito, que declara a totalidade de um sistema complexo, organizado e dinâmico de opiniões, atitudes e sentimentos aprendidos que cada um considera verdadeiro sobre sua existência pessoal.

De acordo com Harter (1999), o autoconceito forma-se, principalmente, através da interação social, tendo como base as experiências vividas pelas crianças com figuras significativas da sua vida, como pais, amigos e professores. O desenvolvimento do autoconceito é ainda influenciado pelo desenvolvimento cognitivo e pelo desenvolvimento da linguagem, uma vez que a autorrepresentação é influenciada pela capacidade para representar o real e para o comunicar, que só se desenvolve com a idade (Emídio, Santos, Maia, Monteiro & Veríssimo, 2008; Harter, 2012).

Serra (1988), considera que a estrutura do autoconceito engloba autoimagens, autoestima, autoconceito real e ideal e identidades. As autoimagens são o produto das observações em que o indivíduo se constitui como objeto da sua própria percepção. Sendo que devemos ter em consideração que uma pessoa terá várias autoimagens (por exemplo: pai, filho, profissional, praticante de algum desporto, cônjuge).

Uma outra faceta significativa do autoconceito é a autoestima, que pode ser definida como a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades, desempenhos, virtudes ou valor moral. Deste modo, consideramos a existência de pessoas com autoestima alta, que se consideram eficazes no que fazem, e de pessoas com autoestima baixa, que não se consideram eficazes e competentes no que fazem (Serra, 1988).

O autoconceito especifica que os indivíduos são seletivos nas suas percepções de estímulos. Da mesma forma, mostra que o eu não é apenas mais um estímulo social, mas é o objeto mais significativo da consideração humana. Outra dimensão importante corresponde à relação entre autoconceito real e autoconceito ideal, que podem estar próximos ou afastados entre si, pelo que se admite que a diferença entre os dois é um indicador de autoaceitação. Quanto menor for a diferença, mais este facto sugere que o indivíduo se aceita a si próprio tal e qual é. Por fim, outra dimensão importante do autoconceito são as identidades, que se considera refletem o conteúdo e a organização da sociedade e que têm atravessado grandes

variações, ou seja, o que é apreciado numa época, logo a seguir pode ser passado para um plano secundário noutra época (Serra, 1988).

A definição de autoconceito na infância tem sido analisada por múltiplas abordagens nas áreas da sociologia, psicologia social, psicologia clínica e saúde mental, sendo considerada como um elemento estrutural no desenvolvimento de bons indicadores de saúde mental (Monteiro, Figueiras, Bastos, Almeida, & Sousa, 2014).

O modelo subjacente à construção da *The Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982) considera que as crianças não se sentem igualmente competentes em cada competência, devendo em primeiro lugar procurar especificar os principais domínios de competência relevantes para as crianças. Sendo que as competências representadas pelos itens das escalas existentes incluíram desempenho escolar, relação com os pares e competências físicas.

Harter (1982) considera que o principal objetivo da criação da escala seria elaborar um instrumento que fornecesse um perfil da competência percebida da criança nos domínios cognitivo, social e físico, que aproveitasse o sentido de autoestima geral da criança, revelasse uma estrutura de fatores, considerando que essas dimensões eram psicologicamente significativas e que minimizasse a frequência de tendências de resposta à deseabilidade social. Um objetivo secundário seria examinar a relação entre a competência percebida das crianças e as classificações dos professores sobre sua competência real.

Marsh e Shavelson (2010) definem o modelo do autoconceito como sendo multifacetado, uma vez que as pessoas categorizam a vasta quantidade de informações que possuem sobre si mesmas e relacionam essas categorias entre si. O autoconceito é assim definido como tendo facetas específicas que refletem o sistema de categorias adotado por determinado indivíduo e/ou compartilhado por um grupo. De acordo com os mesmos autores, o autoconceito é hierarquicamente organizado, com percepções de comportamento na base para inferências sobre o *self* diversas áreas.

Consideram também que autoconceito geral é estável, mas à medida que se desce na hierarquia, os conceitos de *self* tornam-se cada vez mais específicos da situação e, conseqüentemente, menos estáveis. O autoconceito torna-se cada vez mais multifacetado à medida que o indivíduo passa da infância para a idade adulta. Tem uma dimensão tanto descritiva quanto avaliativa, de tal forma que os indivíduos podem descrever-se (e.g., eu sou

feliz) e avaliar-se (e.g., eu sou bom em matemática), e pode ser diferenciado de outros constructos, como o desempenho escolar.

A definição de *self* é relacionada com vários modelos explicativos e compreensivos, sendo que cada definição corresponde a uma teoria explicativa e compreensiva. Consideram-se, deste modo, seis modelos explicativos para o autoconceito: unidimensionais, multidimensionais, taxonómicos, compensatórios, de referência interna/externa e multidimensionais hierárquicos. Nos modelos multidimensionais o autoconceito é tido como uma entidade para a qual contribuem diversos fatores ou dimensões. No extremo estaria um modelo denominado de modelo multidimensional de fatores independentes, no qual os fatores ou dimensões não se relacionam entre si (Pinto, 2014). Também o modelo taxonómico defende que o autoconceito é multidimensional, propondo que cada dimensão é constituída por duas ou mais facetas, cada uma com dois ou mais níveis (Pinto, 2014).

O modelo compensatório sugere a existência de um autoconceito global, com a presença de diferentes fatores (social, académico e físico), podendo estes, em determinadas circunstâncias, correlacionar-se negativamente. Deste modo, os seus defensores afirmam que existe um processo através do qual os indivíduos que se percecionem como menos competentes numa área, tendem a perceber-se como bem-sucedidos noutras áreas (Pinto, 2014).

O modelo de referência interna/externa apresenta resultados rigorosos e, desse modo, constitui-se como o maior suporte para o modelo compensatório, propondo que os indivíduos formam os seus julgamentos sobre o seu autoconceito num domínio particular através da comparação entre a sua competência nesse domínio e a competência percebida de outros no mesmo domínio (processo de comparação social, externo) e através da comparação da sua competência nesse domínio com a sua própria competência noutros domínios (processo interno) (Pinto, 2014).

Por último, o modelo multidimensional hierárquico do autoconceito defende a existência de um autoconceito geral que engloba múltiplos autoconceitos específicos, que, embora correlacionados entre si, podem ser interpretados separadamente (Pinto, 2014).

Segundo Serra (1988), podemos considerar quatro tipos de influências que ajudam a construir o autoconceito: o modo como as outras pessoas observam um indivíduo; a noção que o indivíduo guarda do seu desempenho em situações específicas; o confronto entre a conduta da pessoa e a dos pares sociais com quem se encontra identificada; e, por último, a avaliação

que o indivíduo faz de um comportamento específico em função de valores transmitidos por grupos normativos.

No período pré-escolar a interação com os pares tem um papel crucial no desenvolvimento do autoconceito, podendo influenciar a adaptação e os relacionamentos sociais das crianças. Estas experiências poderão levar a uma maior facilidade em lidar com diferenças multiculturais e a melhor aceitar os pares, uma vez que no período pré-escolar a interação com os pares tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, podendo ter influências positivas ou negativas na adaptação e relações futuras dos sujeitos (Emídio et al., 2008).

No que diz respeito à relação entre identidade étnica e autoconceito, diversos autores referenciam a identidade étnica como uma parte relevante do autoconceito e como sendo crucial para o bem-estar psicológico dos membros de um grupo étnico (Roberts & Phinney, 1999). Os mesmos autores defendem também que existe pouco consenso sobre o que é exatamente a identidade étnica ou como ela deve ser medida. De acordo com Roberts e Phinney (1999), a identidade étnica está relacionada positivamente com aspetos do bem-estar psicológico, como capacidade de confronto, domínio, autoestima e otimismo, e negativamente com a solidão e depressão.

De facto, Almeida (2008) refere terem sido encontradas diferenças em todos os domínios do autoconceito analisados entre um grupo de adolescentes com identidade étnica difusa (pouco definida), e um grupo de adolescentes com identidade étnica construída (já definida), sendo que estes últimos possuíam níveis mais elevados nos domínios testados.

A desvantagem social, um baixo estatuto socioeconómico e a pertença a grupos minoritários tem sido associada pela investigação empírica a um efeito adverso sobre o desenvolvimento do autoconceito. Assim como acontece com as desigualdades do autoconceito em função do género, correspondentes aos estereótipos internalizados pelas crianças, também os estereótipos negativos atribuídos ao grupo minoritário de pertença podem ser integrados na autoperceção da criança, podendo levar a fenómenos de estigma internalizado (Monteiro, Figueiras, Bastos, Almeida & Sousa, 2014).

Por outro lado, alguns autores defendem que a pertença a um grupo minoritário pode ser considerado como um reforço para a construção de um autoconceito positivo. Uma explicação possível é que os membros de grupos estigmatizados tendem a atribuir um feedback negativo relativamente aos preconceitos contra o seu grupo e a comparar os seus resultados de

desempenho nas várias áreas do autoconceito apenas com os elementos do seu próprio grupo em vez de com o grupo externo relativamente favorecido (Monteiro, et al., 2014).

A compreensão de quando e como as crianças adquirem a noção de que pertencem a um grupo racial ou étnico não traduz a importância que a etnicidade tem na sua vida e como esta se relaciona com o seu autoconceito global. Esta situação é particularmente relevante quando a criança está num ambiente em que as categorias sociais de pertença são muito salientes (por exemplo, a única criança negra na escola) ou quando a categoria se torna central através da forma como a criança é socializada (por exemplo a família vai visitar Cabo Verde e conhecer as raízes familiares durante as férias ou as crianças participam em convívios familiar com outros membros do grupo étnico familiar) (Carvalho, 2005).

A construção de uma identidade social positiva é uma necessidade básica de todos os seres humanos, contribuindo para o desenvolvimento de um autoconceito positivo. Assim, quando os membros de um grupo se auto-categorizam e identificam com a definição coletiva do grupo, integram esses conteúdos na conceção de si próprios (Carvalho, 2005).

Diversas pesquisas no âmbito da psicologia social demonstram que os indivíduos pertencentes a grupos majoritários ou dominantes partilham, mais frequentemente entre si, uma imagem de indivíduos autónomos, utilizando mais características pessoais para se descreverem, do que os pertencentes a grupos minoritários, os quais se descrevem essencialmente através de características sociais (Carvalho, 2005). De facto, o estatuto majoritário ou minoritário influencia os processos de comparação social, através dos quais os indivíduos procuram diferenciar-se positivamente de outros grupos. Esta diferenciação positiva é muitas vezes comprometida pelo baixo estatuto do grupo (Monteiro, 2006).

A investigação mostra que há vários fatores que influenciam o desenvolvimento do autoconceito. Por exemplo, os estágios do desenvolvimento cognitivo dependem, pelo menos em parte, da maturação, e alguns autores sugerem que o desenvolvimento do autoconceito é também influenciado pela maturação (Crain & Bracken, 1994). A tendência de pesquisas centradas no autoconceito tem sido examinar o impacto da idade, raça/etnia ou sexo das crianças, secundariamente ou incidentalmente. Alguns autores sugerem assim, que se estude o impacto destas variáveis no autoconceito de uma forma mais sistematizada, analisando, por exemplo, as possíveis interações entre autoconceito e estatuto (majoritário ou minoritário), grupo étnico, ou sexo (Crain & Bracken, 1994).

Crain e Bracken (1994) defendem o autoconceito como sendo multifacetado, isto é, ordenado hierarquicamente e como diferenciando-se cada vez mais com a idade. Devido a essa multidimensionalidade, a relação do autoconceito com o sexo e a idade deve ser considerada separadamente para dimensões específicas do autoconceito, além do autoconceito geral. Isso é difícil, no entanto, porque a maioria das pesquisas é baseada no autoconceito geral ou em uma seleção limitada de dimensões específicas do *self*.

Os autorrelatos de crianças com idade inferior a 4 anos são excessivamente positivos ou otimistas por vários motivos, uma vez que as crianças pequenas não têm a capacidade cognitiva de se comparar socialmente, não podem fazer a distinção entre autoconceitos reais e ideais, não podem internalizar as opiniões críticas dos outros e não podem construir uma visão dos seus pontos fortes e fracos. Assim, as autoavaliações podem ser consideradas irrealistas (Harter, 2012).

Pode-se questionar, no entanto, se estes relatos refletem responsabilidades psicológicas. Isto é, muitas das limitações cognitivas deste período podem servir como fatores de proteção, na medida em que crianças muito pequenas mantêm percepções de *self* muito positivas, embora irrealistas. As autoavaliações positivas podem servir como fatores motivadores, contribuindo para o desenvolvimento da criança. As autoavaliações podem ainda impulsionar a criança em direção a tentativas de dominar o seu crescimento, criar uma sensação de confiança e levar a criança a rejeitar percepções inadequadas, favorecendo um desenvolvimento futuro positivo. De uma perspectiva evolucionista podem até representar forças essenciais neste nível de desenvolvimento (Harter, 2012).

Segundo Marsh (1989), o autoconceito torna-se mais diferenciado com a idade, sendo que a excessiva positividade diminui do início ao meio da adolescência, aumentando depois gradualmente até à idade adulta. Estas flutuações na positividade são associadas ao desenvolvimento cognitivo e linguístico, que permite a compreensão e utilização de conceitos e termos para a criança se descrever a si própria e aos outros.

Tendo em conta que aos 4 ou 5 anos as autodescrições das crianças são, na sua maioria, positivas, com o avançar da idade, a integração da perspectiva dos outros torna-se mais saliente e as avaliações tornam-se mais diversificadas (Harter, 1999). O estudo realizado por Pinto (2014) corrobora esta afirmação, tendo as crianças apresentado médias elevadas, em todas as subescalas do autoconceito, tanto aos 4, como aos 5 anos de idade. Podemos, deste modo, considerar que o autoconceito poderá ser influenciado pela idade da criança.

De acordo com Harter (2012), o facto de crianças pequenas não poderem formular cognitiva ou verbalmente um conceito geral do seu valor como pessoa não significa que elas não tenham a experiência da autoestima. Em vez disso, pesquisas revelam que as crianças pequenas manifestam autoestima no seu comportamento observável. Ao examinar o constructo da “autoestima comportamentalmente apresentada”, e com a ajuda de educadores com considerável experiência com crianças pequenas, foi descoberto que os educadores fazem frequentemente referência à autoestima das crianças e que esse é um conceito muito significativo que distingue as crianças umas das outras.

Segundo Harter (2012), o surgimento de quatro competências cognitivas permite que as autoavaliações se tornem mais precisas, porém mais negativas, para crianças mais velhas. São elas a apreciação dos atributos negativos e positivos, a capacidade de usar a comparação social, a capacidade de diferenciar autopercepções reais e ideais e o aumento da consciência de perspectiva social, sendo que para muitas crianças é na escola que surge o desenvolvimento destas capacidades.

O sexo pode também ser considerado um fator que influencia o autoconceito das crianças, sendo que não existe consenso entre autores sobre o seu impacto. Pinto (2014) encontrou efeitos do sexo no autoconceito das crianças, favorecendo os rapazes, em especial ao nível da competência física. Esta informação pode contrastar com outros autores que afirmam não existir diferenças no autoconceito de crianças do sexo masculino e feminino (e.g., Emídio, et al., 2008).

Também Harter (2012) considera existirem diferenças nas autodescrições realizadas por crianças do sexo masculino e feminino, em especial a partir dos 5 anos. A mesma autora considera que estas diferenças podem resultar, por exemplo, das escolhas profissionais que refletem estereótipos de género, como médico, atleta, piloto ou bombeiro, no caso dos rapazes e professora, enfermeira e mãe, para as crianças do sexo feminino. As normas comportamentais também são relevantes nesta distinção (por exemplo, "estou aprender mais sobre como raparigas e rapazes devem agir de forma diferente e por que isso é importante").

Marsh (1989) defende também que existem diferenças entre rapazes e raparigas, favorecendo os rapazes nas medidas de autoconceito total e nas medidas de estima derivadas das escalas de autoestima. O mesmo autor considera também que o autoconceito masculino parece ser mais positivo em aspetos mais específicos do *self*, o que geralmente é consistente com os estereótipos de género.

Como descrito ao longo deste capítulo, o autoconceito é um constructo que engloba várias dimensões e é influenciado por diversos fatores individuais e contextuais (e.g., idade, sexo, origem étnica, estrutura familiar). Segundo Mehrad (2016) o autoconceito é um fator crítico que influencia as atitudes relativamente à vida em sociedade e, em alguns casos, pode mudar o comportamento e a forma como os indivíduos se relacionam com outras as culturas.

Deste modo, pretende-se compreender de que modo os conhecimentos e práticas multiculturais das educadoras estão associados ao autoconceito de crianças de diferentes origens (imigrante vs. autóctone) a frequentar o ensino pré-escolar. De uma forma geral, e com base na literatura revista, espera-se que exista uma associação positiva entre o conhecimento e as competências multiculturais das educadoras e o autoconceito das crianças (tanto nacionais como imigrantes). Iremos ainda explorar o impacto de outros fatores individuais (sexo, idade), familiares (e.g., habilitações dos pais), e contextuais (e.g., diversidade na sala de aula, anos de experiência das educadoras).

II. Método

2.1. Participantes

Participaram 87 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ($M = 4.59$, $DP = 0.58$), sendo 46 do sexo feminino e 41 do sexo masculino. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e 9 têm origem imigrante (Cabo Verde, Brasil, Moldávia, Venezuela, Rússia e China). Todas as crianças frequentavam Instituições Particulares de Solidariedade Social nos concelhos de Lisboa e Loures. Nenhuma estava identificada como tendo NEE ou estava a ser acompanhada pelas equipas de intervenção precoce.

Foram também considerados os 87 pais, com idades compreendidas entre os 28 e os 56 anos ($M = 38.38$, $DP = 5.73$) e as 87 mães das crianças com idades compreendidas entre os 25 e os 52 anos ($M = 36.72$, $DP = 5.36$). Em relação às habilitações literárias, 22 pais não responderam a essa questão, um tem o 4º ano do Ensino Básico, 17 possuem o 9º ano do Ensino Básico, 25 o 12º ano, quatro possuem Bacharelato, 15 Licenciatura, dois um Mestrado e um pai possui um Doutoramento. 20 mães também não responderam a esta questão, duas possuem o 6º ano do Ensino Básico, nove possuem o 9º ano, 30 o 12º ano, cinco têm um Bacharelato, 20 uma Licenciatura e uma mãe tem um Mestrado.

Relativamente ao estado civil, 20 pais não nos deram essa resposta, 37 são casados, seis são divorciados ou separados, 19 são unidos de facto e cinco são solteiros. Em relação à situação laboral atual, 21 pais não responderam, quatro encontram-se sem trabalhar e 62 trabalham a tempo inteiro, 17 mães também não responderam a esta questão, quatro não trabalham, 63 trabalham a tempo inteiro e três a tempo parcial.

Participaram ainda as 12 respetivas educadoras das mesmas instituições. As educadoras têm idades compreendidas entre os 25 e 53 anos ($M = 38.38$, $DP = 8.83$). Os anos de serviço variam entre 1 e 25 ($M = 13.41$, $DP = 7.33$).

2.2. Instrumento

2.2.1. Autoconceito.

Foi utilizada a Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças de Harter e Pike (1981, 1984), adaptada e validada por Lourdes Mata, Vera Monteiro & Francisco Peixoto (2008). É composta por 24 itens, organizados em quatro subescalas, nomeadamente: 1) Competência Cognitiva (6 itens) que avalia a autoperceção de competência em tarefas relacionadas com a escola e o raciocínio (ex. fazer um puzzle ou identificar letras).

2) Competência Física (6 itens) analisa a autopercepção de competências em atividades físicas e jogos ao ar livre (ex. saltar à corda, correr). 3) Aceitação entre Pares (6 itens) permite identificar o grau em que a criança se sente aceita pelos colegas (ex. ter muitos amigos para brincar ou jogar). 4) Aceitação Materna (6 itens) analisa a autopercepção da qualidade do relacionamento com a figura materna (por ex. contar histórias, dar mimos).

A escala é constituída por dois cadernos, um masculino e outro feminino, onde cada item é apresentado às crianças sob a forma de uma imagem, estando o sexo da personagem adaptado da criança alvo do estudo. Contudo, as atividades representadas em cada item são idênticas para rapazes e raparigas. Para cada item são apresentadas duas situações, uma que representa uma criança mais competente ou aceite e outra menos competente ou menos aceite. Para cada imagem é lida uma afirmação referente a cada uma das crianças representadas e sobre as quais a criança alvo irá escolher com a qual se identifica mais e o grau de identificação, apontando para a imagem correspondente e/ou indicando verbalmente. Por exemplo, é dito “esta menina é muito boa a fazer puzzles e esta menina não é muito boa a fazer puzzles. Com qual és mais parecida?”, neste caso, se a criança respondesse que era mais parecida com a menina que é muito boa a fazer puzzles, seria perguntado “e és mesmo muito boa a fazer puzzles ou és só boa?”.

Os itens são cotados de 1 a 4, efetuando-se o somatório dos itens de cada subescala e a média das mesmas, o que permite calcular a perceção das crianças para cada vertente do autoconceito. Foi reportado para esta escala um alfa de Cronbach de 0.83.

2.2.2. Perceções e práticas multiculturais das educadoras.

A Multicultural Teaching Competency Scale (Spanierman, et al., 2011), que passou por um processo de tradução e retroversão, é composta por 16 itens, que analisam os comportamentos utilizados na implementação de práticas de ensino multicultural (10 itens, ex. faço mudanças dentro do ambiente escolar geral para que estudantes de minorias raciais e étnicas tenham uma oportunidade igual para o sucesso), bem como o conhecimento de teorias do ensino multicultural (6 itens, ex. conheço estratégias de ensino particulares que afirmam identidades raciais e étnicas de todos os alunos). As educadoras respondem numa escala de tipo Likert de 6 pontos, onde 1 corresponde a discordo totalmente e 6 a concordo totalmente. Valores mais elevados indicam níveis mais elevados de competência pedagógica multicultural. Esta escala apresenta um alfa de Cronbach de 0.88 para a dimensão do conhecimento e um alfa de Cronbach de 0.88 para a dimensão das competências.

2.2.3. Informação sociodemográfica.

A ficha de caracterização respondida pelos responsáveis pelas crianças continha informações sobre a idade e nacionalidade dos pais e da criança, o estado civil, habilitações literárias, situação laboral dos pais e rendimento familiar, e a data de nascimento da criança.

Também o questionário respondido pelas educadoras continha informação sociodemográfica, nomeadamente a sua idade, anos de serviço, número de crianças na sala e número de crianças de origem portuguesa e não portuguesa. Com base nesta informação foi calculada a variável de diversidade na sala, calculando a diferença entre o número total de crianças na sala e o número de crianças de origem portuguesa.

2.3. Procedimento

Em primeiro lugar foram contactadas as diretoras das três escolas, que assinaram uma autorização para a recolha dos dados. Posteriormente foram também distribuídas as autorizações e consentimentos informados aos Encarregados de Educação das crianças para participarem no estudo, entregues aos mesmos pelas educadoras. Após a receção das autorizações deu-se início à recolha de dados com o envio do questionário sociodemográfico para os pais e a recolha dos autoconceitos com as crianças.

Os dados foram recolhidos em momentos do dia que não colidissem com os horários de atividades específicas das crianças. Foi utilizada uma sala diferente da frequentada pelas crianças para realizar a tarefa do autoconceito. A aplicação foi individual, tendo em média a duração de 10 minutos. Começou por se perguntar às crianças se gostavam de histórias e era dito que naquele jogo iriam ajudar a contar uma história. Foi-lhes perguntado se queriam participar, e apenas depois do seu consentimento se deu início à tarefa. De seguida era explicado que iriam ver duas imagens e ouvir duas frases e para cada uma deveriam dizer com qual acham ser mais parecidas.

As educadoras preencheram o questionário, que lhes foi entregue num envelope, e devolveram-no no mesmo envelope fechado, de forma a garantir a confidencialidade.

Por último, a análise dos dados recolhidos foi realizada com recurso ao programa informático estatístico, *IBM SPSS Statistics 22.0*, após a introdução dos resultados numa base de dados.

III. Resultados

A análise dos resultados é dividida em quatro secções: uma primeira análise descritiva dos resultados obtidos; uma segunda em que são analisadas as relações entre os resultados do autoconceito das crianças e as suas características pessoais e familiares (i.e., sexo, habilitações e nacionalidade dos pais e rendimento familiar mensal); uma terceira secção em que se analisam, as relações do autoconceito das crianças com as características da sala e educadora (i.e., anos de serviço das educadoras, número de crianças em sala e diversidade das crianças da sala) e, por último, uma quarta secção onde são analisadas as relações entre o autoconceito das crianças e os conhecimentos e competências das educadoras face a práticas multiculturais.

3.1. Descrição dos Resultados

Tabela 3.1. *Médias, Desvio-padrão e Valores Máximos e Mínimos das dimensões do autoconceito e os conhecimentos e competências multiculturais*

	N	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Competência Cognitiva	87	1	4	3.39	.58
Aceitação de Pares	87	2	4	3.31	.56
Competência Física	87	1	4	3.23	.62
Aceitação Materna	87	1	4	3.22	.60
Conhecimentos multiculturais educadoras	12	4	6	4.63	.66
Competências multiculturais educadoras	12	4	6	4.56	.59
N válido (de lista)	87				

De uma forma geral, as diferentes dimensões do autoconceito das crianças apresentaram valores elevados (Tabela 3.1). Foram realizados testes *t* para uma amostra de modo a verificar se estes valores médios estavam acima do ponto médio da escala. Os resultados mostram que para as quatro dimensões do autoconceito as crianças apresentaram valores significativamente acima do ponto médio da escala: competência cognitiva $t(86) = 54.54, p < .01$; aceitação de pares $t(86) = 54.78, p < .01$; competência física $t(86) = 48.22, p < .01$; aceitação materna $t(86) = 49.63, p < .01$.

Relativamente à escala de competências multiculturais das educadoras, foi dividida em duas variáveis: conhecimento ($M = 4.63, DP = 0.66$) e competências ($M = 4.56, DP = 0.59$).

Sendo uma escala de seis pontos, ambas as médias são consideradas acima do ponto médio da escala: conhecimento $t(86) = 65.28, p < .01$; competências $t(86) = 71.16, p < .01$.

3.2. Autoconceito e as Variáveis Individuais da Criança

Para explorar diferenças no autoconceito de crianças do sexo masculino e feminino, foi realizado um teste *t-student* para amostras independentes, como mostra a Tabela 3.2.

Tabela 3.2. *Médias e Desvio-padrão das dimensões do autoconceito em função do sexo da criança*

	Sexo	N	M	DP
Competência Cognitiva	Feminino	46	3.35	.65
	Masculino	41	3,44	.49
Aceitação de Pares	Feminino	46	3.25	.64
	Masculino	41	3.39	.46
Competência Física	Feminino	46	3.19	.74
	Masculino	41	3.28	.47
Aceitação Materna	Feminino	46	3.19	.69
	Masculino	41	3.25	.50

Os resultados revelaram diferenças significativas apenas na dimensão de competência física, $t(85) = -0.71, p = .02$. Neste caso, os rapazes apresentam uma média de competência física significativamente mais elevada que as raparigas (ver Tabela 3.2). Não se encontraram diferenças significativas nas restantes dimensões do autoconceito das crianças.

3.3. Relação Entre o Autoconceito e as Características Familiares das Crianças

Tabela 3.3. *Correlações de Pearson entre as dimensões do autoconceito e as características dos pais*

	Nacionalidade mãe	Habilitações literárias mãe	Nacionalidade pai	Habilitações literárias pai	Rendimento familiar mensal
Competência Cognitiva	.02	-.02	.04	.01	.10
Aceitação de Pares	-.01	.06	.22*	-.10	.06
Competência Física	.13	-.06	.19	-.13	-.07
Aceitação Materna	.09	-.02	.17	.01	-.01

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$

No geral, as variáveis familiares não estão associadas ao autoconceito das crianças. Relativamente às variáveis maternas (habilitações e nacionalidade) nenhuma se revelou significativamente associada às diferentes dimensões do autoconceito. Em relação às variáveis paternas, os resultados revelaram uma associação positiva entre a nacionalidade do pai e a dimensão da aceitação de pares ($r = .22, p = .03$), o que significa que o facto de o pai ser de nacionalidade estrangeira está associado a valores mais elevados do autoconceito da criança na dimensão da aceitação de pares. Destacamos ainda que como para a aceitação de pares, também a dimensão de competência física está marginalmente associada à nacionalidade do pais, sendo que ter nacionalidade estrangeira está associado, marginalmente, a maior percepção de competência física. No entanto, estes resultados devem ser interpretados com prudência, uma vez que o número de crianças com origem não Portuguesa (e respectivos pais) foi muito reduzido.

Ainda relativamente ao contexto familiar da criança, foi também analisada a correlação entre o rendimento familiar mensal e as dimensões do autoconceito, sendo que o rendimento familiar não se encontra associado de forma significativa a nenhuma dimensão do autoconceito (Tabela 3.3).

3.4. Relação Entre o Autoconceito das Crianças e as Características Sociodemográficas da Sala e Educadora

Tabela 3.4. *Correlações de Pearson entre as dimensões do autoconceito e as características da sala e da educadora*

	Anos de serviço da educadora	Nº de crianças que compõem o grupo	Diversidade na sala
Competência Cognitiva	.17	.06	-.03
Aceitação de Pares	.04	-.02	.12
Competência Física	.22	-.04	-.03
Aceitação Materna	.17	-.04	.03

As correlações de Pearson mostram que apenas a relação entre os anos de serviço das educadoras e a dimensão da competência física é positiva e significativa ($r = .22, p = .03$), o que significa que quanto mais anos de serviço a educadora tem, melhor o autoconceito na dimensão da competência física da criança. Nenhuma das outras variáveis apresenta uma correlação significativa.

3.5. Relação entre o Autoconceito das Crianças e os Conhecimentos e Competências das Educadoras Face a Práticas Multiculturais

Tabela 3.5. *Correlações de Pearson entre as dimensões do autoconceito e os conhecimentos e competências das educadoras face a práticas multiculturais*

	Conhecimento	Competências
Competência Cognitiva	-.08	-.01
Aceitação de Pares	.07	.11
Competência Física	.12	.17
Aceitação Materna	.10	.15

Em relação à correlação entre os conhecimentos e competências das educadoras face a práticas multiculturais, contrariamente ao esperado, os resultados revelam que nenhuma das dimensões está significativamente associada às dimensões do autoconceito das crianças.

Tabela 3.6. *Correlações de Pearson entre os anos de serviço e idade das educadoras e os conhecimentos e competências das educadoras face a práticas multiculturais*

	Conhecimento	Competências
Idade das educadoras	.48*	.59*
Anos de serviço das educadoras	.29**	.38**
Diversidade na sala	-.29**	-.23*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$

As correlações entre os conhecimentos e competências multiculturais das educadoras e o grau de diversidade de crianças na sala é negativa e significativa ($r_{\text{conhecimento}} = -.29, p < .01$, $(r_{\text{competências}} = -.23, p = .03)$, ou seja quanto maior a diversidade em sala, menores os conhecimentos e competências multiculturais das educadoras.

Por último, também os anos de serviço das educadoras se revelaram significativamente associados aos seus conhecimentos e competências multiculturais ($r_{\text{conhecimento}} = .29, p < .01$) ($r_{\text{competências}} = .38, p < .01$), o que significa que quanto mais anos de serviço maiores conhecimentos e competências têm as educadoras face a práticas multiculturais. O mesmo

Crenças Multiculturais dos Educadores e o Autoconceito na Infância

acontece em relação à idade das educadoras, estando esta positivamente associada aos seus conhecimentos e competências multiculturais.

IV. Discussão

O principal objetivo deste trabalho prendia-se com a análise da relação entre o autoconceito de crianças com e sem origem imigrante e as crenças e práticas multiculturais das suas educadoras. Especificamente, procurou-se explorar se um maior conhecimento e competência de práticas multiculturais das educadoras estão associados positivamente ao autoconceito das crianças, em particular, à sua competência cognitiva e aceitação dos pares. No entanto, a reduzida dimensão da amostra, quer nas crianças ($N = 87$), quer nas educadoras ($N = 12$), e, mais concretamente de crianças de origem imigrante ($N = 9$), não permitiu a comparação inicialmente prevista. Assim, optou-se por analisar a amostra total de crianças, explorando que variáveis individuais, familiares e de contexto escolar estão associadas ao seu autoconceito.

Concretamente, foram analisadas variáveis individuais e familiares (e.g., sexo da criança, nacionalidade e habilitações literárias dos pais, rendimento familiar) e variáveis do contexto escola (e.g., anos de serviço das educadoras, número de crianças por sala, diversidade étnica na sala).

Relativamente às variáveis individuais, os resultados mostram que no geral as crianças têm autoperceções positivas em todas as dimensões, e que apenas no domínio da competência física se encontram diferenças entre rapazes e raparigas. Este resultado é consistente com estudos anteriores em que as crianças do sexo masculino apresentaram valores mais elevados nos itens relacionados com a competência física (Pinto, 2014). Dada a existência de poucos estudos que testem especificamente o papel do sexo e também dos estereótipos de género no autoconceito, estudos futuros podem explorar se de facto as diferenças entre rapazes e raparigas surgem apenas nos domínios mais associados aos estereótipos de género (e.g, rapazes mais ativos e fortes fisicamente e as raparigas mais associadas a dimensões relacionais).

Em relação às características familiares da criança (e.g., nacionalidade e habilitações literárias dos pais e rendimento familiar), apenas foi encontrada uma associação significativa (i.e., correlação positiva entre a nacionalidade do pai e a dimensão de aceitação de pares), sugerindo que as crianças cujo pai é de origem não-portuguesa consideram-se mais aceites pelos pares. No entanto, como referido anteriormente, a amostra de pais de origem não portuguesa foi muito reduzida, pelo que esta associação deve ser interpretada com algum cuidado, e estudos futuros devem analisar esta relação de forma mais rigorosa em amostras maiores. No entanto, e contrariamente ao esperado, nem as habilitações literárias nem o rendimento se revelaram

fatores importantes no autoconceito das crianças. Uma vez, mais e dado o tamanho reduzido da amostra (apenas cerca de 60 pais responderam a esta questão), estes resultados devem ser replicados em amostras mais alargadas e em contextos onde exista uma maior variabilidade destes fatores.

Relativamente aos fatores relacionados com o contexto escolar, os resultados mostram que apenas os anos de serviço das educadoras estão associados ao autoconceito das crianças, especificamente no domínio da competência física. Neste caso, os anos de serviço da educadora poderão ter algum impacto, uma vez que mais anos de serviço significarão mais experiência e uma melhor capacidade de lidar com as crianças. No entanto, os anos de serviço não estiveram associados a mais nenhum domínio do autoconceito das crianças, o que pode estar relacionado com a pequena dimensão da amostra das educadoras. Tacca e Branco (2008) defendem que as percepções dos educadores/professores acerca dos seus alunos condicionam os métodos e estratégias adotadas, bem como o relacionamento entre ambos. Isto é, se os educadores/professores criam baixas expectativas acerca do aluno, este julgamento pode influenciar os seus comportamentos, aumentando as frustrações e originando um processo de escolarização associado ao insucesso, pois os alunos comportam-se de acordo com as expectativas que sentem relativamente às suas competências percebidas por parte dos educadores/professores.

Um dos principais objetivos deste trabalho era perceber se as práticas multiculturais das educadoras, nomeadamente o seu grau de conhecimento e competência percebida nesta área, estavam associados a um autoconceito mais positivo. No entanto, contrariamente ao esperado, não foi possível observar uma relação significativa entre os conhecimentos e competências das educadoras e as dimensões do autoconceito. Como já referido, a reduzida dimensão da amostra, em especial de educadoras e de crianças com origem não portuguesa, podem explicar este resultado. Estudos futuros podem testar esta hipótese numa amostra mais alargada. De facto, a literatura e estudos anteriores mostram que as práticas dos professores influenciam as perspetivas das crianças sobre a diversidade (Ramsey, 1987).

Um resultado inesperado, mas que aponta para um fator a ter em consideração em estudos futuros, foi a relação negativa encontrada entre o grau de diversidade em sala e os conhecimentos e competências multiculturais das educadoras. Ou seja, educadoras que têm presentes na sua sala mais crianças com origem não portuguesa, revelam ter menos conhecimentos e competências multiculturais. De facto, pensámos que educadoras com mais

experiência com crianças de grupos étnicos minoritários demonstrassem mais conhecimentos e competências multiculturais, no entanto o padrão de resultados foi o oposto. Mais uma vez, estes resultados podem estar relacionados com a reduzida dimensão da amostra e estudos futuros devem tentar replicar este resultado

Por último, foi encontrada uma relação positiva entre a idade e os anos de serviço das educadoras e os seus conhecimentos e competências multiculturais, o que significa que quanto mais experiência mais conhecimento e competências têm as educadoras face a práticas multiculturais. Este resultado pode ser explicado pela experiência que a educadora vai obtendo ao longo dos anos, quer em sala, em conhecimento de crianças, com colegas ou em formações.

4.1. Limitações

Constituíram limitações deste estudo, como já referido, a dimensão da amostra, que numa fase inicial se mostrava até bastante promissora com os contactos feitos nas escolas, mas que a não resposta aos pedidos de autorização reduziu em grande escala. Também a existência de poucos estudos sobre a relação entre o autoconceito em crianças e a sua origem étnica (imigrante vs. autóctone) dificultou este processo. Apesar da existência de vários estudos sobre o impacto das práticas multiculturais dos educadores/professores, poucos se centram no impacto do desenvolvimento das crianças concretamente, no seu autoconceito, o que dificultou a ancoragem teórica das hipóteses. Este estudo tem uma natureza exploratória, e apesar da ausência de resultados significativos, pensamos que sugere pistas importantes para novos estudos que cruzem aspetos de desenvolvimento das crianças com variáveis pedagógicas como as práticas associadas à educação multicultural.

Referências

- ACM. (2018). Plano Estratégico para as Migrações (PEM). Retirado de www.acm.gov.pt/pt/-/plano-estrategico-para-as-migracoes-pem-
- Almeida, A. (2008). Identidade Étnica, Auto-estima e Autoconceito em Adolescentes (Dissertação de Mestrado). ISPA Lisboa.
- Araújo, M. (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação*, II(7), 9-35.
- Baker, G. (1981). The Teacher and Multiethnic Education. In Banks, J. A., & National Education Association, W. D. (Eds.). *Education in the 80s: Multiethnic Education* (pp. 33-41). Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED204192&site=ehost-live&scope=site>
- Banks, J. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. (2014). Emigración global, diversidade y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-11.
- Banks, J. (2015). Multicultural Education, School Reform, and Educational Equality. In The Equity Project at American Institutes for Research (Ed.). *Opening the Doors to Opportunity for All: Setting a Research Agenda for the Future* (pp. 54-63). Washington, DC.
- Berry, J. & Sam, D. (2014). Multicultural Societies. In V. Benet-Martínez & Y. Hong (Eds), *The Oxford handbook of multicultural identity* (pp. 97-117). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 37-43). Oxford: Elsevier.
- Carvalho, L. (2005). Identidade Étnica e Estratégias de Aculturação em Contextos Multiculturais: estudos com crianças e agentes socializadores (Dissertação de Doutoramento). Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa.

Crenças Multiculturais dos Educadores e o Autoconceito na Infância

- Cicchelli, T. & Cho, S. (2007). Teacher Multicultural Attitudes. *Education and Urban Society*, 39(3), 370-381.
- Conselho Superior de Estatística (2006). Estatísticas dos Movimentos Migratórios.
- Crain, R. M., & Bracken, B. A. (1994). Age, Race, and Gender Differences in Child and Adolescent *Self-Concept*: Evidence from a Behavioral-Acquisition, Context-Dependent Model. *School Psychology Review*, 23(3), 496–511. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ587296&site=ehost-live&scope=site>
- Custódio, L. & Mata, L. (2012). Autoconceito no pré-escolar: comparação das autopercepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores. Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação.
- Deaux, K. & Verkuyten, M. (2014). The social psychology of multiculturalism: Identity and intergroup relations. In V. Benet-Martínez & Y. Hong (Eds), *The Oxford handbook of multicultural identity* (pp. 118-138). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(XXVI): 491-499.
- Franco, M. G. (2006). As Práticas Multiculturais na Educação Pré-Escolar: Um Estudo de Caso (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Faro.
- Gaspar, M. E. (2009). Práticas Inclusivas em Contexto Multicultural: Opiniões dos Professores numa Escola do 1º Ciclo (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Gay, G. (2005). Politics of Multicultural Teaching Education. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 221-228.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87–97.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: developmental and sociocultural foundations*. New York: The Guilford Press.
- INE. (2018). Imigrantes permanentes (N.º) por Sexo, Grupo etário e Local de residência anterior (Grupos de países); Anual. Lisboa: INE. Retirado de https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006058&contexto=bd&selTab=tab2
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2010). Escala de Autoconceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Ano de Escolaridade de Harter e Pike (1981, 1984). Lisboa: ISPA.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of *self*-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417–430.
- Marsh, H. & Shavelson, R. (2010). *Self*-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3):107-123.
- Mehrad, A. (2016). Mini Literature Review of *Self*-Concept. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 5(2), 62-66.
- Monteiro, A., Figueiras, J., Bastos, J., Almeida, L. & Sousa, O. (2014). Autoconceito em Crianças de grupos minoritários: um estudo em contexto escolar. Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Psiquiatria.
- Monteiro, M. B. (2006). Conflito e Negociação entre Grupos. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*, (pp. 411-450) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Munroe, A. & Pearson, C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: A New Instrument for Multicultural Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819-834.
- Pinto, A. (2014). Desenvolvimento do *Self* no Período Pré-Escolar. A Importância das Relações de Vinculação e com os Pares (Dissertação de Doutoramento). ISPA, Lisboa.
- Ponterotto, J., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Ramsey, P. (1987). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York: Teachers College Press.

- Roberts, R. E., & Phinney, J. S. (1999). The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents From Diverse Ethnocultural Groups. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 301-322.
Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=2105305&site=ehost-live&scope=site>
- Segurado, A. (2013). A Multiculturalidade na educação pré-escolar. Estratégias de integração (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, Algarve.
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- Spanierman, L., Oh, E., Heppner, P., Neville, H., Mobley, M., Wright, C., Dillon, F. & Navarro, R. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. *Urban Education*, 46 (3), 440–464.
- Tacca, M. C. & Branco, A. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48.