



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Atitudes dos professores face à diversidade racial na escola: Papal das atitudes raciais, autoeficácia e dos valores percebidos da escola

Catarina Candeias Martins

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de crianças e
jovens em risco

Orientador:

Professor Doutor Ricardo Filipe Pinto Borges Rodrigues, Professor
auxiliar, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Atitudes dos professores face à diversidade racial na escola:
Papel das atitudes raciais, autoeficácia e dos valores percebidos
da escola**

Catarina Candeias Martins

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de crianças e
jovens em risco

Orientador:

Professor Doutor Ricardo Filipe Pinto Borges Rodrigues, Professor
auxiliar, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

Agradecimento

A chegar à meta desta intensa, desafiante e gratificante jornada, reconheço a paixão pela área que escolhi e a certeza de que este trabalho representa apenas aquilo que foram os primeiros passos de um longo caminho. Ao concluir esta etapa, importa agradecer a todas as pessoas que fizeram parte do meu percurso e que a tornaram mais leve e proveitosa.

Começo por agradecer ao Professor Doutor Ricardo Borges Rodrigues por, mesmo sem me conhecer, abraçar este trabalho e fazer com que eu nunca me sentisse sozinha ao longo destes meses. O seu apoio, orientação e profissionalismo foram fundamentais para o sucesso desta dissertação.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha família. Mãe, pai e Adriano, além de me apoiarem na realização desta dissertação, garantiram meu bem-estar e saúde mental nos momentos mais desafiantes, tal como o Neno, que me ajudou a definir prioridades, a perceber que tudo são fases e que nada é impossível.

À minha fiel amiga e colega de sempre, Beatriz Fonseca, obrigada por fazeres esta caminhada comigo, lado a lado. A tua sensibilidade, palavras de conforto, dicas e sugestões foram fundamentais para manter o foco e nunca me esquecer qual é o objetivo final.

À minha colega de profissão, Sara Rodrigues, estou imensamente grata pela amizade e apoio. A nossa identificação e sintonia fizeram com que fosses muito importante nesta fase final, mantivemos o foco e conseguimos.

Por fim, agradeço a todos os amigos e colegas que estiveram comigo ao longo destes últimos 5 anos, pelo o apoio, incentivo e por me ouvirem.

Resumo

O racismo é um fenómeno transversal às sociedades e instituições sociais. A escola é uma instituição onde desde cedo as reproduções do racismo são sentidas pelas crianças e jovens afrodescendentes, sendo o professor, dentro da escola, um dos elementos mais significativos para os alunos e que mais impacta o seu processo de aprendizagem. Em Portugal, devido aos antecedentes históricos da comunidade negra, os professores, tal como todos os indivíduos na sociedade, podem carregar estereótipos e preconceitos relativamente aos alunos afrodescendentes.

Desta forma, o presente estudo teve como objetivo analisar de que forma as atitudes face aos alunos afrodescendentes se relacionam com as atitudes face à diversidade racial na escola, por meio da autoeficácia para a diversidade. Pretendeu-se ainda perceber qual o papel da ideologia *Colorblind* e dos valores da escola nestas relações.

Através de um questionário online, obteve-se uma amostra de 125 professores portugueses brancos (de origem Europeia). Os resultados demonstram que as atitudes face aos alunos afrodescendentes estão positivamente relacionadas com as atitudes face à diversidade racial e que essa relação é mediada pela autoeficácia para a diversidade. Verificou-se também que o valor Suporte (vs. Performance) modera a relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade.

Este estudo salienta a importância das atitudes dos professores no desempenho académico dos alunos afrodescendentes.

Palavras-Chave: racismo, educação, atitudes dos professores face a alunos afrodescendentes, atitudes face à diversidade racial, autoeficácia para a diversidade, valores da escola

Códigos de classificação APA:

3560 – Dinâmicas de sala de aula & Atitudes e Ajustamento do Aluno

3020 - Grupo & Processos Interpessoais

Abstract

Racism is a phenomenon that permeates societies and social institutions. Schools are institutions where, from an early age, manifestations of racism are felt by afro-descendant children and youth. Within the school environment, teachers play a significant role for students and have a major impact on their learning process. In Portugal, due to the historical backgrounds of the Black community, teachers, like all individuals in society, may carry stereotypes and prejudices regarding afro-descendant students

Therefore, the present study aimed to investigate how attitudes toward afro-descendant students relate to attitudes toward racial diversity within the school, through self-efficacy for diversity. Additionally, it sought to understand the role of Colorblind ideology and school values in these relationships. Through an online questionnaire, a sample of 125 white Portuguese teachers (of European origin) was obtained. The results demonstrate that attitudes toward afro-descendant students are positively related to attitudes toward racial diversity, and this relationship is mediated by self-efficacy for diversity. It was also found that the value of Support (vs. Performance) moderates the relationship between attitudes toward Afro-descendant students and self-efficacy for diversity.

This study underscores the importance of teachers' attitudes in the academic performance of Afro-descendant students

Keywords: racism, education, teachers' attitudes towards afro-descendant students, teacher's attitudes towards racial diversity, self-efficacy for diversity, school values

Classification Code (APA):

3560 - Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

3020 - Group & Interpersonal Processes

Índice

Capítulo 1 - Introdução	1
Capítulo 2 - Revisão da Literatura	3
2.1. Contexto migratório e a população afrodescendente em Portugal	3
2.2. Exclusão e discriminação racial nas sociedades contemporâneas	5
2.2.1. <i>Racismo: origem e desenvolvimento</i>	5
2.2.2. <i>Racismo em Portugal</i>	6
2.3. Diversidade étnico-racial na escola	7
2.2.1 <i>Diversidade e segregação racial nas escolas portuguesas</i>	7
2.3.2. <i>Desempenho académico e disparidades raciais</i>	8
2.3.3. <i>Políticas públicas e medidas educativas de combate ao racismo e à discriminação racial</i>	9
2.3.4. <i>Fatores explicativos das disparidades raciais na educação</i>	10
2.3.5. <i>Atitudes dos professores face aos alunos afrodescendentes</i>	12
2.3.6. <i>Atitudes dos professores face à diversidade racial</i>	13
2.3.7. <i>Autoeficácia percebida dos professores para a inclusão da diversidade racial</i>	14
2.3.8. <i>Ideologia Colorblind</i>	16
2.3.9. <i>Cultura da escola: o papel dos valores</i>	17
2.4. Presente estudo	18
Capítulo 3 - Método	21
3.1. Participantes	21
3.2. Instrumentos e medidas	21
3.2.1. <i>Atitudes face a alunos portugueses afrodescendentes</i>	22
3.2.2. <i>Autoeficácia dos professores para a diversidade</i>	23
3.2.3. <i>Atitudes face à diversidade racial nas escolas</i>	23
3.2.4. <i>Ideologia Colorblind</i>	24

3.2.5. <i>Cultura da escola</i>	24
3.3. Procedimento	25
Capítulo 4 - Resultados	27
4.1. Estatísticas descritivas e correlações entre as variáveis	27
4.2. Teste do modelo explicativo das atitudes face à discriminação racial nas escolas ...	30
Capítulo 5 - Discussão.....	35
5.1. Contributos e implicações para a teoria e para a prática	38
5.2. Limitações e Sugestões Futuras.....	39
Anexos.....	55

CAPÍTULO 1

Introdução

Nos últimos anos, vários acontecimentos, como a morte de George Floyd, têm gerado um debate significativo sobre o racismo, a nível global. Dados recolhidos em Portugal, entre 2014 e 2015, revelam que 30% dos portugueses concordam que “algumas raças ou grupos étnicos nascem menos inteligentes do que outros” e que “algumas raças ou grupos étnicos nascem mais trabalhadoras que outras”, expressando assim racismo biológico, de acordo com o *European Social Survey* (Vala, 2015, 2021). Desde 2020 que se tem notado um aumento de manifestações e discursos racistas, não apenas nas redes sociais e meios de comunicação, mas também na esfera política do país. O crescimento de partidos de extrema-direita em toda a Europa tem normalizado e tolerado discursos e comportamentos racistas por parte da população (Santos et al., 2019)

Vários autores têm-se dedicado ao estudo do racismo em Portugal, e de como este se reproduz nas suas instituições. Um exemplo são as escolas, onde o racismo se tem manifestado no abandono e insucesso escolar, elevadas taxas de retenção e dificuldade na progressão de estudos de alunos afrodescendentes, daí a percentagem destes alunos a frequentar o ensino superior ser bastante reduzida (Cabecinhas, 2007; Casa-nova, 2005; Roldão et al., 2016; Seabra et al., 2016).

Os professores são atores no contexto escolar com forte influência no sucesso académico dos alunos, sabendo-se que a sua autoeficácia e atitudes predizem o desempenho académico dos mesmos, principalmente quando se trata de ambientes com elevada diversidade étnica (Banerjee et al., 2016; Caprara et al., 2006; Summers et al., 2017; van den Bergh et al., 2010). Assim sendo, é fundamental compreender como se posicionam os professores face à diversidade racial nas escolas, e se as atitudes face aos alunos afrodescendentes constituem um fator explicativo relevante. Admitindo esta relação, consideramos que possa ser explicada pelo facto de atitudes mais favoráveis face aos alunos afrodescendentes contribuírem para níveis mais elevados de autoeficácia percebida, o que, por seu turno, deverá contribuir para atitudes mais favoráveis face à diversidade racial na escola (Sela-Shayovitz & Finkelstein, 2020). Ao analisar as atitudes dos professores em relação aos alunos afrodescendentes, é importante levar em consideração os valores da escola, ou seja, o ambiente que se vive na escola (como o suporte e estabilidade), bem como a presença de uma ideologia "colorblind" por parte dos professores.

Essa ideologia diz respeito à forma como os professores percebem o racismo, se o identificam e reconhecem as suas consequências ou se o ignoram e negam (Lewis, 2001; Neville et al., 2000; Tavares, 2021). Assim sendo, o estudo admite, ainda, a possibilidade de a ideologia *colorblind* e os valores da escola poderem influenciar a associação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e a percepção de autoeficácia.

É relevante destacar que em Portugal, existem poucos estudos que investigam essas variáveis e suas relações, especialmente quando se trata de alunos afrodescendentes. Portanto, o objetivo desta dissertação é explorar a relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e as atitudes face à diversidade racial, passando pela autoeficácia para diversidade. Além disso, a pesquisa também analisará o papel dos valores da escola e da ideologia *colorblind* nestas relações.

Este trabalho organiza-se em cinco capítulos, iniciando-se na introdução. No capítulo 2 apresenta-se um breve enquadramento teórico dos temas centrais, seguindo-se do capítulo 3, onde é descrita a metodologia utilizada. Por fim, no capítulo 4 são apresentados os resultados obtidos, discutidos na secção seguinte, que corresponde ao capítulo 5.

CAPÍTULO 2

Revisão da Literatura

2.1. Contexto migratório e a população afrodescendente em Portugal

A presença de pessoas negras em Portugal, fruto da própria história do país, nomeadamente do Comércio Transatlântico de Escravos no século XV, e dos fluxos migratórios de pessoas provenientes maioritariamente dos países africanos colonizados, deu origem à expressiva comunidade afrodescendente, que representa pessoas de origem africana que nasçam e vivam fora do continente africano (Albuquerque & Seabra, 2017; Gomes, 2019; Martins & Moura, 2018; Santos et al., 2019).

Registaram-se grandes vagas migratórias principalmente de 1960 a 1990, ainda que fenómenos migratórios persistam até aos dias de hoje. A primeira foi constituída principalmente por cabo-verdianos, recrutados pelo governo português para trabalhar na construção civil e dar resposta à falta de mão de obra, resultado da emigração portuguesa. Por outro lado, a deslocação em massa destas pessoas para Portugal também permitiu evitar a sua mobilização no sentido de dar apoio à guerra anticolonial que decorria em Angola (1961), Guiné-Bissau (1963) e Moçambique (1964), acando por ser vantajoso para Portugal. As restantes vagas consistiram no fluxo de retornados e de pessoas na busca de melhores condições de vida, já que a descolonização e as guerras deixaram grande instabilidade nos seus países de origem (Araújo, 2008; Martins & Moura, 2018; Santos et al., 2019). Estas pessoas foram alojadas nas periferias das cidades, maioritariamente na Grande Lisboa, nos chamados “bairros de lata”, desempenhando trabalhos precários e mal remunerados (Malheiros, 1998; Raposo et al., 2019; Raposo & Aderaldo, 2019).

Não é possível precisar o número de afrodescendentes em Portugal, uma vez que os Censos Demográficos não fazem o levantamento dessa informação, no entanto, esta questão é atualmente tema de discussão (Alto Comissariado para as Migrações, 2021). Alguns autores defendem que o desconhecimento relativamente à população afrodescendente representa a invisibilidade e silenciamento desta comunidade na sociedade, tal como do racismo e desigualdades existentes (Marques, 2008; Martins & Moura, 2018; Santos et al., 2019). Segundo o Recenseamento Geral da População de 2011, 42,4% dos cidadãos portugueses naturais de países estrangeiros, nasceram num país Africano, sendo que não há dados sobre os

portugueses, nascidos em Portugal, descendentes de Africanos, que constituem uma grande parte da comunidade afrodescendente (Santos et al., 2019).

Não se deve confundir o termo afrodescendente com migrante africano, uma vez que o primeiro pressupõe ter nascido e vivido fora do continente africano, podendo ter a nacionalidade do país de onde é natural ou não, ou ter nascido no continente africano, com origens africanas, e ter nacionalidade portuguesa (Gomes, 2019; Santos et al., 2019). Atualmente em Portugal, são Portugueses “indivíduos nascidos em território português, filhos de estrangeiros que não se encontrem ao serviço do respetivo Estado, que não declarem não querer ser portugueses, desde que, no momento do nascimento, um dos progenitores resida legalmente no território português, ou aqui resida, independentemente do título, há pelo menos um ano” (Lei n.º 2/20, 2020), no entanto, nem sempre foi assim. Antes das mais recentes atualizações em 2015 e posteriormente em 2018, para que indivíduos nascidos em Portugal, filhos de pais estrangeiros, conseguissem nacionalidade portuguesa, os seus progenitores teriam que aqui viver há pelo menos 6 anos (com a alteração da lei em 2006 este período reduziu para 5 anos) (Lei n.º 37/81, 1981; Lei n.º 2/2006, 2006). Face a isso, muitas pessoas afrodescendentes, nascidas e criadas em Portugal, não obtiveram nacionalidade portuguesa à nascença. Destes indivíduos, alguns adquiriram nacionalidade portuguesa mais tarde, enquanto outros, apesar de terem nascido e sempre vivido em Portugal, são considerados e tratados juridicamente como imigrantes, sendo este um exemplo dos primeiros retratos de exclusão social que esta comunidade enfrenta (Gomes, 2019; Santos et al., 2019).

A comunidade afrodescendente, devido ao seu enquadramento histórico acima descrito, constitui um dos grupos mais marginalizados e discriminados no mundo, vítimas de grandes desigualdades sociais. Com o objetivo de combater estas desigualdades, a ONU declarou a “Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2024” responsabilizando os Estados por promoverem a igualdade social, económica e cultural desta comunidade (Gomes, 2019; Martins & Moura, 2018; Santos et al., 2019). Portugal tende a caracterizar-se por ter um passado colonial não violento, contribuindo assim para uma visão romantizada deste período histórico, e pela negação do racismo em Portugal, fazendo com que as desigualdades estruturais existentes tendam a ser invisibilizadas. Persistem na sociedade portuguesa discursos e comportamentos que legitimam mecanismos de discriminação, segregação, opressão e racismo preocupantes, que serão aprofundados na secção seguinte (Araújo, 2008; CICDR, 2021, 2022; Gomes, 2019; Marques, 2007; Martins & Moura, 2018; Vala, 2009, 2021; Vala et al., 2008).

2.2. Exclusão e discriminação racial nas sociedades contemporâneas

2.2.1. Racismo: origem e desenvolvimento

O racismo é uma ideologia que parte da crença de que determinados grupos raciais (e.g. grupos criados baseando-se em características fenotípicas, como a cor da pele) são superiores (i.e. mais inteligentes, educados, amáveis), dando origem a relações de poder e dominação. Desta forma, o racismo integra atitudes e emoções negativas relativamente a grupos considerados racialmente distintos, ao qual se dá o nome de preconceito racial, mas também uma relação desigual entre um grupo opressor e um grupo oprimido, expressando-se na prática através da discriminação, isto é, tratar de forma negativa e desigual indivíduos por pertencerem a determinado grupo (Araújo, 2008; CICDR, 2022; Vala, 2013, 2021; Vala et al., 1999, 2015).

No período colonial, já mencionado anteriormente, o racismo constituía uma norma social aceite, que estava presente no funcionamento e organização da sociedade, sendo mantida durante vários séculos em quase todo o mundo (e.g. Regime de Jim Crow nos EUA e Apartheid na África do Sul). Em Portugal, as relações com as colónias, a apropriação e destruição dos seus recursos, e exploração dos povos dessas regiões são representações claras da prática e normatização do racismo. Desta forma, o racismo não pressupõe apenas crenças e atitudes negativas relativamente a determinado grupo, como também um contexto histórico marcado pela exploração e opressão (Cabecinhas, 2007; Lima & Vala, 2004; Marques, 2008; Vala, 2021).

Vários autores foram procurando justificar o racismo e a sua importância na organização social, entre os quais Bernier no século XVII, Linnaeus e Blumenbach no século XVIII e Gobineau no século XIX, que defenderam a ideia de superioridade dos Europeus ou Caucasianos (brancos) relativamente aos Africanos (negros), dando assim origem ao Racismo Científico. Enquanto alguns recorreram a características pessoais e aspetos da personalidade para caracterizar cada um destes grupos, outros referiram-se às características físicas, como a forma do crânio, para justificar a superioridade das pessoas brancas (Hudson, 1996; Rosário et al., 2011; Santos et al., 2010; Trindade & Pinho, 2023). Os trabalhos destes autores refletem uma perspetiva Etnocentrista que, apesar de refutados pelos avanços da genética e biologia, inclusive expresso numa declaração da UNESCO (1950) relativamente à inexistência de raças do ponto de vista genético e psicológico, implementaram estereótipos sociais que se mantêm presentes até aos dias de hoje, e que legitimam as desigualdades e discriminação a que pessoas negras estão sujeitas (Santos et al., 2010; Vala, 2021).

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, a luta das colónias pela sua independência e o reconhecimento dessa independência pelas Nações Unidas, o racismo biológico, tal como se conhecia até então, vai-se transformando num racismo mais subtil, enquanto a norma antirracista se vai implementando, dando assim origem ao racismo simbólico ou cultural (McConahay, 1983; Pettigrew & Meertens, 1995; Vala et al., 1999, 2015; Vala, 2021). Em Portugal, devido à presença desta norma na sociedade e à falta de debates e questionamentos sobre esta temática, consta a crença de que o racismo não existe, nem nunca existiu na nossa sociedade (Araújo, 2008; Marques, 2007, 2008; Santos et al., 2019; Rosário et al., 2011; Vala et al., 2015; Vala, 2021).

2.2.2. *Racismo em Portugal*

Após a descrição do racismo e do seu contexto histórico, importa mencionar investigações desenvolvidas em diferentes países que comprovam a sua existência e manutenção na sociedade, e alguns dos processos cognitivos e sociais por detrás deste. Vários estudos têm demonstrado uma associação entre estereótipos, preconceitos e características negativas e grupos minoritários ou socialmente desvalorizados. Estes estereótipos estão de tal forma internalizados que influenciam atitudes e comportamentos sem que haja consciência disso (Lima & Vala, 2004; Neto, 2009; Sherif et al., 1954; Vala, 2021). Para além disto, existe uma tendência para sobrestimar comportamentos negativos em grupos minoritários, resultado de um enviesamento cognitivo, à qual se dá o nome de *Illusory Correlation* (Hamilton & Gifford, 1976). Estes estereótipos tendem a manter-se, mesmo quando se apresentam evidências que os refutem, servindo de fatores explicativos para problemas complexos. Estas explicações e justificações dão uma sensação de segurança e previsibilidade importante para o bem-estar e tranquilidade do ser humano, daí serem tão frequentes (Lima & Vala, 2004; Vuletic & Payne, 2019).

Segundo os dados do *European Social Survey* (2014-2015), Portugal é um dos países com maiores índices de racismo biológico e de preconceito implícito, comparativamente aos restantes países da Europa (Vala, 2021). Os autores Zick e colegas (2011) corroboram estes dados reportando nos seus resultados que mais de 50% dos inquiridos em Portugal acreditava que algumas raças eram mais dotadas do que outras. Estas crenças racistas manifestam-se nos comportamentos, medidas e políticas discriminatórias, que são tema de preocupação e debate por parte de várias entidades internacionais, nomeadamente por parte da Amnistia Internacional e das Nações Unidas, que evidenciaram a brutalidade policial em Portugal contra a comunidade afrodescendente (Amnesty Internacional, 2019; United Nations, 2019).

Em Portugal, a transformação do racismo biológico num racismo cultural é também evidente, como ilustrado nos argumentos apresentados contra a imigração de pessoas africanas. Ao invés de se destacar diferenças biológicas ou a suposta inferioridade genética, enfatizam-se as diferenças culturais e a inferiorização das outras culturas perante a portuguesa. Embora os argumentos sejam diferentes, a relação de poder e hierarquia social subjacentes este fenómeno permanecem as mesmas (Ramos et al., 2020; Vala, 2009, 2018, 2021; Wieviorka, 1998). Importa salientar também que estas duas formas de racismo, biológico e cultural, encontram-se diretamente relacionadas, e ambas predizem comportamentos discriminatórios (Pettigrew & Meertens, 1995; Ramos et al., 2020; Vala, 2021).

2.3. Diversidade étnico racial na escola

Com a democratização da escola, esta instituição torna-se um direito de todos e com isso advém a crença de que todos têm as mesmas oportunidades e possibilidade de ascensão social através da educação, no entanto, as problemáticas sociais como o racismo, segregação e exclusão, reproduzem-se nas diferentes instituições sociais, inclusive nas escolas (Abrantes e Sebastião, 2010; Casa-nova, 2005; Casa-Nova & Palmeira, 2008; Roldão et al., 2016; Santos et al., 2019). Inquéritos realizados a pessoas de origem africana demonstraram que a escola, seguida às forças de segurança pública, é a instituição onde as pessoas negras mais se sentem discriminadas (Santos et al., 2008).

2.2.1 *Diversidade e segregação racial nas escolas portuguesas*

Existem várias evidências da exclusão e discriminação a que alunos afrodescendentes estão sujeitos, nomeadamente, a processos de segregação nas escolas. Tal como referido anteriormente, muitos imigrantes africanos instalaram-se nas periferias das cidades, fazendo com que se gerasse uma concentração de alunos afrodescendentes em determinadas escolas, uma vez que a criança deve frequentar a escola mais próxima da sua residência. Em 1999, na área metropolitana de Lisboa, 4 escolas do ensino básico eram compostas por mais de 70% de alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes, enquanto noutras escolas a percentagem de alunos descendentes de imigrantes era quase nula. A maioria destes descendentes a quem os autores se referem são afrodescendentes (Casa-nova, 2005; Marcelino, 2019). Esta grande disparidade na composição das escolas, de acordo com os contextos onde estão inseridas, reflete também diferenças socioeconómicas uma vez que, estas escolas localizadas nas periferias são compostas maioritariamente por alunos provenientes de famílias mais pobres, com pais pouco

escolarizados e trabalhos precários e instáveis. Pelo contrário, escolas localizadas em zonas “nobres” das cidades contêm alunos com maior estatuto socioeconómico, cujas famílias são mais escolarizadas, e pais e professores participativos com elevadas expectativas para estes alunos. Adicionalmente, observa-se uma tendência nas escolas em agrupar os alunos com piores resultados académicos nas mesmas turmas, gerando-se turmas com elevada percentagem de alunos de minorias étnicas, uma vez que, como iremos ver a seguir, são os que apresentam maiores taxas de insucesso escolar (Abrantes & Sebastião, 2010; Canário et al., 2001).

2.3.2. *Desempenho académico e disparidades raciais*

Vários autores têm recolhido dados relativamente ao percurso e desempenho académico de alunos pertencentes a minorias étnicas. Evidencia-se que, de modo geral, alunos afrodescendentes têm piores resultados académicos comparativamente aos seus pares portugueses brancos, e que a percentagem de alunos afrodescendentes a concluir o ensino secundário é também menor (Guerra et al., 2019; Roldão et al., 2016; Seabra et al., 2011). Mais especificamente, alunos afrodescendentes reprovam três vezes mais no 1.º ciclo do ensino básico e no secundário, comparativamente a alunos portugueses brancos, e cerca de 80% destes alunos são reencaminhados para ensino profissional e/ou alternativo, criando-se turmas de currículos alternativos compostas maioritariamente por alunos de minorias étnicas, entre os quais afrodescendentes e alunos de etnia cigana (Albuquerque & Seabra, 2017; Almeida & Nunes, 2022; Marcelino, 2019; Nunes et al., 2016; Seabra et al., 2011). Este fenómeno é bastante visível nalgumas escolas localizadas na periferia da cidade de Lisboa, que contêm uma percentagem de turmas de ensino profissional bastante superior à percentagem de turmas de ensino regular. Estas escolas, compostas maioritariamente por alunos afrodescendentes, investem mais no ensino alternativo uma vez que reencaminham mais os alunos para estes percursos, tornando evidente as baixas expectativas relativamente a estes, que são também caracterizados como mais indisciplinados e problemáticos (Abrantes & Sebastião, 2010; Marcelino, 2019).

Indo ao encontro desta informação, uma investigação conduzida em Portugal, com crianças do 4º ano, verificou que as crianças brancas apresentam melhores desempenhos académicos em todas as disciplinas, que as crianças negras (Andrade, 2015). Este *gap* de resultados académicos entre alunos afrodescendentes e alunos brancos é um fenómeno transversal a vários países, isto é, os alunos que pertencem a minorias étnicas têm, tendencialmente, desempenho académico mais fraco, comparativamente aos restantes alunos de grupos majoritários (Dixon et al., 2017;

Glock et al., 2019; Olszewski-Kubilius, 2006; Partida, 2022; Rowley & Wright, 2011; van den Bergh et al., 2010).

Estas desigualdades educativas são produto de desigualdades sociais enraizadas, carência económica, estereótipos e preconceitos relativamente à comunidade afrodescendente, que são reproduzidos pelos diferentes agentes escolares, dentro da escola e sala de aula, tal como iremos ver mais adiante (Abrantes & Sebastião, 2010; Casa-nova, 2005).

2.3.3. Políticas públicas e medidas educativas de combate ao racismo e à discriminação racial

Após o enquadramento do panorama atual dos fenómenos de discriminação e racismo no sistema educativo, importa perceber as medidas adotadas no sentido de combater este problema.

A Educação Intercultural é um tema discutido desde os anos 90, de forma a responder à crescente diversidade verificada nas escolas, no entanto, os projetos desenvolvidos neste âmbito não têm enfoque nas questões étnico-raciais, no racismo e exclusão social de alunos negros. Abordar a diversidade cultural não responde às necessidade que advém da diversidade racial, o que faz com que, independentemente da implementação de medidas para uma educação intercultural, falem estratégias e políticas concretas para combater a exclusão, segregação e insucesso escolar da comunidade afrodescendente (Casa-nova, 2005; Casa-Nova & Palmeira, 2008; Gomes, 2019; Santos et al., 2019). A maioria das iniciativas existentes têm uma abordagem socioeconómica e localizada, como o programa TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e o programa Escolhas, cujo debate e foco não são as questões étnico-raciais (Guerra et al., 2019).

Em 1999 foi lançada a lei da defesa contra a discriminação racial que proíbe qualquer prática discriminatória em razão da origem, cor da pele ou nacionalidade, especificando a proibição da discriminação na composição de turmas ou “em medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino” (Santos et al., 2019).

Atualmente encontra-se em vigor o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação (2021-2025) que propõe um conjunto de medidas em diferentes setores sociais, nomeadamente, na educação. Estas medidas passam por criar um currículo escolar mais inclusivo no que diz respeito ao racismo, colonialismo e escravatura, desenvolver atividades de formação tendo em conta o “perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, implementar nas escolas mecanismos de combate à discriminação, de apoio e capacitação das vítimas, recolher dados sobre a escolarização a fim de monitorizar situações de segregação, promover no plano nacional de leitura livros sem discriminação, entre outros. Neste âmbito, foi

desenvolvido também o “Guia para a prevenção e combate à discriminação racial nas escolas” de caráter informativo e com sugestões de boas práticas nas escolas (CICDR, 2021).

Apesar dos avanços representados pela lei promulgada em 1999 e pelo Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação, persistem desafios relacionados com a garantia do cumprimento da lei e com a adesão ao plano, seja pela impunidade existente perante o incumprimento da lei, seja pela falta de entidades que supervisionem as medidas e práticas de cada escola (Casa-nova, 2005).

2.3.4. Fatores explicativos das disparidades raciais na educação

Confrontados com esta desigualdade académica, vários autores (e.g. Casa-nova, 2005; Gouveia-Pereira et al., 2003; Martins & Moura, 2018) dedicaram-se à pesquisa de potenciais fatores explicativos, pois só através desta identificação é possível atuar no sentido promover a igualdade e justiça.

Estas crianças, apesar das suas raízes advirem de países cuja língua oficial é o português, nalguns casos, esta não é a sua língua materna, não sendo o idioma com que comunicam diariamente (e.g. em Cabo-verde a Língua predominante é o Criolo, sendo assim que todos comunicam diariamente). A desconsideração das barreiras linguísticas e culturais destas crianças e jovens faz com que, desde o início da sua escolaridade, se deparem com dificuldades acrescidas, promotoras de maior insucesso escolar. Acredita-se que esta inadaptação e consequente insucesso académico não se verifica com outras crianças imigrantes (e.g. ucranianas), uma vez que as diferenças linguísticas e culturais são consideradas e é, desde cedo, fornecido apoio adicional (Casa-nova, 2005). Ainda que isto possa explicar parte da problemática do insucesso escolar da comunidade afrodescendente, não se pode ignorar o facto de estas crianças, por serem negras, terem de enfrentar um conjunto de desafios, falta de oportunidades e exclusão social, que interferem no seu processo de aprendizagem e percurso escolar (Abrantes & Sebastião, 2010; CICDR, 2021; Gomes, 2019; Martins & Moura, 2018; Rosário et al., 2011; Santos et al., 2019; Seabra et al., 2016; Vala et al., 2003, 2015).

O estatuto socioeconómico também parece explicar parte do insucesso escolar, no entanto, não explica esta desigualdade entre percursos escolares, uma vez que, quando alunos brancos e negros advêm do mesmo contexto socioeconómico, as discrepâncias no rendimento académico mantêm-se (Albuquerque & Seabra, 2017). Um estudo de Seabra e colegas (2016) vai de encontro a esta informação, demonstrando que 13% dos alunos afrodescendentes cujos pais tenham concluído até ao 3.º ano de escolaridade, repetem pelo menos três vezes mais ao

longo do ensino básico, comparativamente a 4% de alunos portugueses brancos cujos pais tenham a mesma escolaridade.

Vários autores demonstram que os alunos são bastante sensíveis à forma como são tratados pelos professores, e as expectativas destes influenciam o seu comportamento e as suas aprendizagens escolares. Os alunos cujos professores tenham elevada expectativa recebem mais atenção e apoio por parte do professor, tal como mais e melhor feedback, o que contribui também para aumentar a motivação e autoestima do aluno. Pelo contrário, alunos cujos professores tenham baixas expectativas, recebem menos atenção, apoio e feedback. Isto contribui para que estes últimos não sejam tão estimulados a aprender, desmotivem e não tenham tanto sucesso escolar como os anteriores (Gouveia-Pereira et al., 2003; Harris & Rosenthal, 1985; Rosenthal, 2002; Rosenthal & Rubin, 1978). Na sequência, diversos estudos têm demonstrado que os professores apresentam expectativas mais elevadas em relação a alunos europeus ou americanos brancos, comparativamente a alunos pertencentes a minorias étnicas (Cooper & Allen, 1998; Dusek & Joseph, 1983; Tenenbaum & Ruck, 2007).

Para além das expectativas dos professores, a presença de estereótipos também pode explicar o maior insucesso escolar junto de crianças e jovens afrodescendentes. Quando um indivíduo sabe que lhe é associado determinado estereótipo, numa determinada tarefa, ativam-se maiores níveis de ansiedade de inferiorização e autoconsciência, que interferem com a realização da tarefa. A este fenómeno dá-se o nome de “ameaça do estereótipo”, que está bastante presente em alunos negros e que interfere nos seus processos cognitivos, manifestando-se em resultados menos positivos (Baumeister, 1984; Ferreira, 2002; Silva & Pereira, 2002; Steele & Aronson, 1995). Um exemplo de um estereótipo capaz de desencadear a ameaça do estereótipo é a crença de que pessoas negras são menos inteligentes. Este efeito não se verifica quando o professor também é negro, ou seja, a perceção de ausência do estereótipo, uma vez que o professor pertence ao mesmo grupo étnico-racial do aluno, faz com que o desempenho não seja afetado (Marx & Goff, 2005).

A par com as expectativas e estereótipos surge outro conceito, ao qual a psicologia social dá o nome de atitudes. As atitudes também influenciam a forma como os professores se relacionam com os alunos, podendo ter impacto no seu desempenho académico, tal como iremos ver mais aprofundadamente a seguir (Bakari, 2003; McConahay, 1983b; Ramos et al., 2020; J. O. Rosenthal, 2016; Thijs & Verkuyten, 2012). Desta forma, e com base na literatura apresentada, é seguro afirmar que as expectativas, estereótipos e atitudes dos professores vão contribuir para que estes construam a sua visão dos alunos e que isso terá impacto no processo de aprendizagem e sucesso escolar dos mesmos.

2.3.5. Atitudes dos professores face aos alunos afrodescendentes.

Atitude é o posicionamento favorável ou desfavorável relativamente a qualquer sujeito, isto é, uma avaliação positiva ou negativa de algo (Fazio, 2007; Gawronski & Bodenhausen, 2006; Glock et al., 2019). Apesar de estas não serem tangíveis, são mensuráveis através de comportamentos e discursos, uma vez que estes refletem as atitudes (Henderson, 2005).

As atitudes podem ser explícitas, avaliações refletidas e ponderadas, ou implícitas, avaliações automáticas, sem ponderação e sem ter em conta a deseabilidade social ou as normas sociais. Para se avaliarem atitudes explícitas recorre-se a questionários ou entrevistas, enquanto para se avaliar as implícitas deve-se utilizar medidas que permitam aceder a processos automáticos, como medir tempos de reação de determinadas respostas (Gawronski & Bodenhausen, 2006; Glock & Kleen, 2021; van den Bergh et al., 2010).

Tal como os estereótipos, as atitudes são cruciais nas relações interpessoais pois influenciam a forma como percebemos e nos relacionamos com os outros (Glock et al., 2019; Hazelbaker & Mistry, 2021). Inúmeros autores têm-se dedicado ao estudo das atitudes dos professores relativamente a alunos pertencentes a minorias étnicas, e verifica-se uma tendência: professores possuem atitudes e expectativas mais negativas relativamente a estes alunos (Downey & Pribesh, 2004; Geerlings et al., 2018; Glock et al., 2019; Glock & Kleen, 2021; Hazelbaker & Mistry, 2021), no entanto, esta tendência não se verifica quando o professor também pertence a essa minoria étnica (Downey & Pribesh, 2004). Estas atitudes negativas relativamente a alunos pertencentes a grupos minoritários, onde se inserem as crianças e jovens afrodescendentes, estão em grande parte ancoradas à presença de estereótipos negativos, verificando-se uma relação positiva entre estes dois conceitos. Deste modo, sabe-se que os estereótipos associados a alunos afrodescendentes são maioritariamente negativos e que, na presença destes estereótipos, emergem atitudes também elas negativas (Eagly & Mladinic, 1989; Fishbein, 1963; Glock et al., 2019; Glock & Kovacs, 2013; Kumar et al., 2015; van den Bergh et al., 2010).

Glock e colegas (2019), também se dedicaram ao estudo destas variáveis e verificaram uma discrepância nos resultados das atitudes implícitas e explícitas dos professores, sendo que as primeiras foram avaliadas como mais negativas que as segundas. Isto pode ser explicado pelas atitudes implícitas permitirem aceder à “verdadeira” perceção dos professores, enquanto as respostas dadas quando se avaliam as atitudes explícitas podem ser manipuladas e controladas, indo de encontro ao que é socialmente aceitável ou desejado. As atitudes implícitas tendem a “comandar” comportamentos quando se age sem tempo, motivação e/ou sob pressão, sem recorrer à sensatez e deliberação. Sabendo-se que os professores têm grandes cargas

horárias e elevados níveis de stress, os seus comportamentos podem, muitas vezes, ser dirigidos pelas suas atitudes implícitas e por isso, serem mais negativos do que aquilo que os próprios reconhecem (Glock et al., 2019; Santavirta et al., 2007).

2.3.6. *Atitudes dos professores face à diversidade racial*

A forma como os professores encaram e avaliam a diversidade é preponderante para a construção de espaços educativos mais igualitários, justos e livres de racismo (Rocha, 2006).

Um professor que apresente atitudes positivas face à diversidade racial na escola, irá desenvolver relações positivas com os alunos e fomentar relações positivas entre eles, contribuindo para um clima escolar saudável. Um programa de educação multicultural, ou para a diversidade, é tanto mais eficaz quanto mais positivas forem as atitudes do professor relativamente a estas temáticas. Isto quer dizer que, por muito que se desenvolvam iniciativas nas escolas neste sentido, é importante perceber de que forma os professores percecionam essas iniciativas, uma vez que as suas atitudes e comportamentos vão influenciar a prática das mesmas (Rocha, 2006).

Tal como descrito anteriormente, as atitudes são avaliações subjetivas que cada indivíduo faz relativamente a algo. Esta variável pretende estudar as atitudes explícitas dos professores relativamente à diversidade racial nas escolas, mais concretamente, qual a perceção dos professores sobre a presença de alunos afrodescendentes na sala de aula. Apesar de poucos autores se dedicarem ao estudo desta variável específica, vários têm estudado as atitudes dos professores face à diversidade e à integração racial nas escolas. Com base nesses estudos, identificaram-se algumas variáveis que parecem predizer essas mesmas atitudes, entre elas a autoeficácia dos professores para a diversidade, as atitudes, preconceitos e estereótipos relativamente a alunos negros e as crenças *colorblind* (Awad et al., 2005; Banks et al., 1999; Cooper & Allen, 1998; Kinder, 1986; Skuy & Vice, 1996; Sousa, 2022; Tavares, 2021; Vittrup, 2016).

Neste sentido, estudos conduzidos na África do Sul e nos Estados Unidos da América fizeram o levantamento das atitudes dos professores relativamente à integração racial nas escolas, e os resultados indicam que o grupo étnico-racial, o sexo, a idade e a experiência do professor influenciam o seu posicionamento relativamente à diversidade e integração racial. Tendencialmente, os professores não se sentem tão satisfeitos perante turmas racialmente diversas, uma vez que apresentam mais entusiasmo e satisfação em ensinar alunos brancos do que alunos negros (Aktoprak et al., 2018; Rocha, 2006; Seager, 1994). No estudo desenvolvido em África do Sul, a oposição à integração deve-se ao receio da descida do nível de educação,

uma vez que alunos negros são percebidos como mais problemáticos e com piores desempenhos acadêmicos (Seager, 1994). Indo ao encontro disto, outros autores verificaram que em escolas onde a percentagem de alunos afrodescendentes é maior, a satisfação dos professores é menor, sendo a escola também menos atrativa a outros professores exteriores (Bakari, 2003; Bruno & Doscher, 1981; Freeman et al., 1999). Estes resultados são interessantes a ter em conta para este estudo, no entanto, não se pode ignorar que o contexto social e histórico da dessegregação da África do Sul e dos Estados Unidos da América é muito distinto de Portugal.

Atitudes favoráveis face à diversidade é um fator fundamental para a promoção de uma escola inclusiva que defenda a igualdade entre todos. Pelo contrário, atitudes negativas relativamente à presença de alunos de diferentes grupos étnico-raciais na escola vão se refletir na forma de atuar do professor, e assim contribuir para a manutenção e crescimento da desigualdade e do racismo (Rocha, 2006). Para além disso, é importante que o professor tenha consciência e conhecimento relativamente a estas temáticas para desmistificar e anular estereótipos e preconceitos, e para que valorize a presença de alunos negros como um enriquecimento da composição da sala de aula e do processo de aprendizagem, promovendo assim a autoestima, bem-estar e sucesso académico destes alunos (Cabral, 2012; Lorigo, 2020). Professores que ensinam em contextos escolares com maior diversidade racial e que por isso tenham mais experiência, apresentam atitudes mais positivas face à diversidade e à presença de alunos de afrodescendentes na sala de aula (Glock et al., 2019; Lorigo, 2020). Para além disto, professores com atitudes mais positivas relativamente à diversidade apresentam também maiores níveis de autoeficácia para ensinar essa mesma diversidade, mostrando-se mais comprometidos e fornecendo mais suporte a estes alunos (Sela-Shayovitz & Finkelstein, 2020).

2.3.7. Autoeficácia percebida dos professores para a inclusão da diversidade racial

A autoeficácia, numa definição ampla, é a crença que uma pessoa possui nas suas próprias capacidades para realizar tarefas e objetivos específicos (Bandura, 1977; Zimmerman & Cleary, 2006). Esta avaliação subjetiva é fundamental, influenciando diretamente a motivação, persistência e desempenho em várias áreas. Segundo Bandura (1986), as crenças de autoeficácia têm como origem as experiências de sucesso, as experiências vicariantes, a persuasão verbal e indicadores fisiológicos.

No contexto educacional, a autoeficácia dos professores corresponde à autoavaliação das suas capacidades e habilidades para instruir e gerir a sala de aula, com o objetivo de fazer com que os alunos atinjam o sucesso (Bandura, 1997, 2000, 2006; Klassen et al., 2010; Tschannen-

Moran et al., 1998). Esta desempenha um papel crucial na motivação e empenho dos professores, na qualidade das práticas dentro de sala de aula e nos resultados académicos dos alunos. Professores com elevada autoeficácia estão mais motivados e comprometidos a nível profissional, refletindo-se numa maior preocupação em atender às necessidades de todos os alunos, na promoção de um clima de aceitação na sala de aula e na adoção de melhores práticas pedagógicas, principalmente em estudantes com pior rendimento académico (Bakari, 2003; Choi & Lee, 2020; Guyton & Wesche, 2005; Klassen et al., 2010; Partida, 2022). Para além disto, sabe-se também que professores com baixa autoeficácia apresentam menor satisfação com o trabalho, menor bem-estar e maiores níveis de stress (Klassen et al., 2010; Pocinho & Regina Capelo, 2009).

Autoeficácia não é estática e pode variar de acordo com o contexto, ou seja, os professores podem experienciar diferentes níveis de autoeficácia ao ensinar diversos conteúdos ou grupos de alunos (Raudenbush et al., 1992; Ross, 1992). Esta variação é evidente quando consideramos o ensino para minorias étnicas e, mais especificamente, alunos afrodescendentes. Estudos na Europa e nos Estados Unidos da América mostram que os professores apresentam menores níveis de autoeficácia quando se trata de ensinar alunos de minorias étnicas. Menores níveis de autoeficácia perante estes grupos podem estar relacionados com a reduzida identificação por parte dos professores, com estes alunos, tal como com atitudes e expectativas mais negativas em relação a estes (Geerlings et al., 2018; Hughes et al., 2005; Pigott & Cowen, 2000; Tenenbaum & Ruck, 2007b; Thijs & Verkuyten, 2012).

Nesta investigação estuda-se em específico a crença dos professores na sua capacidade para ensinar a apoiar o sucesso dos alunos afrodescendentes, quer no sentido de adaptar práticas pedagógicas, quer de identificar práticas preconceituosas e gerir conflitos desta natureza. Autoeficácia para ensinar alunos afrodescendentes não se limita apenas às competências técnicas e pedagógicas dos professores para instruí-los, esta está também intrinsecamente ligada à sua sensibilidade e conhecimento relativamente a esta comunidade e à capacidade de gestão de incidentes preconceituosos. Além disto, inclui a capacidade de apoiar estes alunos no desenvolvimento de uma autoimagem positiva e na desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade (Geerlings et al., 2018).

Em suma, a autoeficácia dos professores não afeta apenas as práticas pedagógicas e desempenho académico dos alunos, mas também se relaciona positivamente com o suporte oferecido aos alunos e as relações estabelecidas entre professores e alunos. Quanto mais baixa a autoeficácia, menos relações se constroem com estes alunos e mais baixas também as expectativas dos professores (Bzuneck, 2017; Deemer, 2004; Goddard & Goddard, 2001; Guo

et al., 2014; Sela-Shayovitz & Finkelstein, 2020; Summers et al., 2017; van den Bergh et al., 2010).

2.3.8. Ideologia Colorblind

O conceito *Colorblind* dá nome à crença de que o grupo racial a que um indivíduo pertence não tem impacto, nem afeta o seu quotidiano, desvalorizando assim a importância das questões raciais e das suas implicações sociais, uma vez que todos somos iguais, independentemente da cor da pele (Fabiana Meijon Fadul, 2019; Gordon, 2005; Lewis, 2001; Neville et al., 2000; Schütze & Osanami Törngren, 2022; Vittrup, 2018; West et al., 2021). Este termo anda acompanhado de outros dois conceitos, *Color-evasion* que consiste em enfatizar as semelhanças entre pessoas brancas e negras, negando o privilégio das primeiras, e *Power-evasion* que é a crença de que todos têm as mesmas oportunidades e que as dificuldades ou insucessos são da responsabilidade de cada indivíduo, indo de encontro ao conceito de meritocracia (Lewis, 2001; Neville et al., 2000).

Analisando isoladamente este termo, pode parecer sensato que não se vejam cores, pois somos todos iguais, e que por isso, o grupo étnico-racial a que se pertence não tem importância, no entanto, tendo em conta o contexto histórico e social em que nos inserimos, esta perspetiva ignora o racismo e as suas repercussões. Para além disto, a ideologia *Colorblind* permite que estereótipos, preconceitos, atitudes e comportamentos racistas se perpetuem, sem serem percecionados como tal, contribuindo assim para manutenção da discriminação, marginalização e exclusão de pessoas negras (Lewis, 2001; Vittrup, 2018; West et al., 2021).

Esta ideologia é partilhada maioritariamente por pessoas brancas, que tendem a não se reconhecer como pertencentes a nenhum grupo étnico-racial, ao contrário de pessoas negras que, pelas suas vivências, dificilmente desconhecem o impacto que o seu grupo de pertença tem na sua vida (Gordon, 2005; Lewis, 2001).

Estudos de Lewis (2001) e Norton e colegas (2006) demonstram que pessoas brancas com elevada ideologia *Colorblind* tendem a ser menos amigáveis em interações com pessoas negras. Ao encontro disto, diversos autores se dedicaram ao estudo da ideologia *Colorblind* especificamente em professores brancos, e de como isso influencia o seu ensino. Neste sentido, sabe-se que professores com elevados níveis de ideologia *Colorblind* tendem a estabelecer menos conexões com alunos negros, a associá-los a estereótipos mais negativos, percecioná-los como menos competentes, apresentando também maiores níveis de racismo. Estes professores são também menos eficazes a identificar situações de racismo, e têm menor disposição para adaptar o ensino e práticas pedagógicas ao contexto étnico dos alunos, o que

acaba por afectar negativamente o desenvolvimento da sua autoestima e autoconceito (Cadenas et al., 2021; Farago et al., 2019; Hachfeld et al., 2015; Saleem & Byrd, 2021).

A inércia relativamente à adaptação dos conteúdos curriculares e à dessegregação refletem também uma ideologia *Colorblind* por parte da sociedade e dos organismos políticos, que não identificam estas problemáticas como fruto do racismo instituído na sociedade (Hazelbaker & Mistry, 2021). Este conceito é socialmente aprendido, indicando que, se os professores transmitirem a ideia de que estas temáticas não merecem atenção, as crianças não vão aprender acerca da desigualdade existente, normalizando e aceitando tensões raciais, preconceitos, estereótipos e comportamentos racistas (Cadenas et al., 2021; Vittrup, 2016).

2.3.9. *Cultura da escola: o papel dos valores*

A cultura escolar consiste no ambiente físico, social e emocional vivido e sentido na escola, que resulta dos padrões de comportamentos e objetivos de todos os elementos que ali participam, bem como das normas e valores, refletindo a “personalidade” da escola (Anderson, 1982; Moro et al., 2019; Rovai et al., 2005; Tavares, 2021). Os líderes da escola (i.e. os elementos da direção) são quem mais tem impacto nos objetivos da instituição e são os seus valores, expressos nos comportamentos e medidas tomadas, que definem o ambiente, cultura e clima escolar. Estes valores, criadores de um clima e cultura escolar, vão influenciar os valores e comportamentos dos diferentes elementos que compõem a escola (Berson & Oreg, 2016; Schwartz, 1992; Schwartz & Bardi, 1997).

Quando se fala de valor, referimo-nos a princípios e objetivos que guiam os comportamentos e a vida das pessoas na sociedade. Segundo Schwartz (1992, 2012) os valores organizam-se em 2 eixos contínuos: conservação (estabilidade) versus abertura à mudança (inovação) e autopromoção (foco nos seus próprios interesses) versus autotranscendência (foco nos outros), e é com base nesses valores que a variável da cultura escolar é tratada. É possível associar-se cada um dos 4 valores referidos acima a um determinado tipo de comportamentos: a conservação associada à disciplina, a abertura à mudança associada à inovação, a autopromoção a comportamentos com foco na performance, e a autotranscendência a comportamentos orientados para o suporte.

Sabe-se que uma cultura escolar positiva é caracterizada por um ambiente de suporte, colaboração, respeito e confiança entre os diferentes agentes escolares, refletindo os valores associados à autotranscendência. Uma cultura de maior suporte, ao invés de focada na performance e individualidade, está associado a maiores níveis de autoeficácia e bem-estar por parte dos professores, melhores resultados académicos dos alunos e melhor relação professor-

aluno uma vez que promove mais apoio, empatia e compreensão (Aelterman et al., 2007; Moro et al., 2019; O’Sullivan et al., 2021; Tavares, 2021). Para além disto, a cultura escolar também influencia as atitudes e perceção dos professores perante a diversidade, isto porque a forma como a escola se comporta perante a diversidade e incidentes raciais orienta o comportamento do professor (Aelterman et al., 2007; Dubbeld et al., 2019; Tavares, 2021).

Os desafios de ensinar turmas racialmente diversas e de tratar questões desta natureza podem ser colmatos com uma cultura escolar positiva, de suporte, em que há alinhamento entre os professores e a escola, havendo por consequência maior bem-estar (O’Sullivan et al., 2021; Tavares, 2021).

Relativamente aos valores Inovação versus Estabilidade, o seu impacto positivo parece variar de acordo com os valores de cada professor e contexto específico da escola, isto é, se em determinados contextos é valorizada a estabilidade, noutros nem tanto, preferindo-se uma cultura que permita a inovação. Apesar disto, quando tratamos contextos escolares que impliquem diversidade, é importante a existência de uma cultura que esteja aberta à mudança e à inovação, a fim de se adaptar à realidade dos alunos (Moro et al., 2019; Tavares, 2021).

2.4. Presente estudo

Com base na descrição e enquadramento teórico das variáveis em estudo, é possível perceber a pertinência de cada uma delas para o desempenho académico dos alunos, bem como a relação entre elas, sendo que é essa relação que nos propomos estudar nesta investigação.

A forma como os professores percebem os alunos afrodescendentes e as atitudes que têm relativamente a estes são determinantes nas atitudes relativamente à sua presença na sala de aula (Banks et al., 2001; Cooper & Allen, 1998; Kinder, 1986; Skuy & Vice, 1996). Apesar de não existir literatura que nos informe acerca da relação entre estas duas variáveis, tendo em conta a sua natureza, espera-se que:

H1: Atitudes mais favoráveis face a alunos afrodescendentes estejam positivamente associadas a atitudes mais favoráveis face à diversidade racial.

A literatura tem evidenciado o impacto que as atitudes dos professores face a alunos têm nas expectativas que criam, na forma como se relacionam com estes e na sua autoeficácia, no sentido em que, atitudes mais negativas estão associadas a menores níveis de autoeficácia. Tendo em conta que as atitudes dos professores relativamente a alunos afrodescendentes

tendem a ser mais negativas, verifica-se que estes apresentam também menores níveis de autoeficácia quando se trata de ensinar estes alunos (Geerlings et al., 2018; Hughes et al., 2005; Pigott & Cowen, 2000; Sela-Shayovitz & Finkelstein, 2020; Tenenbaum & Ruck, 2007b; Thijs & Verkuyten, 2012). Adicionalmente, sabe-se que existe uma relação positiva entre a autoeficácia e as atitudes para ensinar turmas mais diversas (Sela-Shayovitz & Finkelstein, 2020), demonstrando que professores com maiores níveis de autoeficácia para a diversidade, têm atitudes mais positivas relativamente a ensinar turmas diversas, uma vez que se sentem mais competentes e confiantes. Assim sendo, com base na relação entre as atitudes face a alunos afrodescendentes, a autoeficácia para a diversidade e as atitudes face à diversidade racial nas escolas, acreditamos que:

H2: A autoeficácia para a diversidade deverá mediar a relação entre as atitudes face a alunos afrodescendentes e as atitudes face à diversidade racial na escola. Concretamente, atitudes mais favoráveis face a alunos afrodescendentes devem estar associadas a níveis superiores de eficácia percebida para a inclusão da diversidade racial, a qual, por seu turno, deverá estar associada a atitudes mais favoráveis face à diversidade racial na escola.

Tal como descrito anteriormente, a existência de uma ideologia *Colorblind* vai influenciar atitudes, comportamentos e a própria autoeficácia dos professores relativamente a alunos negros, no sentido em que se encontra negativamente associada à autoeficácia para a diversidade (Cadenas et al., 2021; Farago et al., 2019; Hazelbaker & Mistry, 2021). Assim sendo, acreditamos que elevados níveis de Ideologia *Colorblind* conduzem à desconsideração das categorias étnico-raciais, e por isso, a um menor impacto das atitudes dos professores face a alunos afrodescendentes na autoeficácia para a diversidade, conduzindo à 3ª hipótese deste estudo:

H3: A relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade é moderada pela Ideologia *Colorblind*, no sentido em que a relação é menos intensa na presença de maiores níveis de Ideologia *Colorblind*.

Ademais do impacto de crenças (como a Ideologia *Colorblind*) nas atitudes e na autoeficácia dos professores, sabe-se que a cultura escolar também pode desempenhar um papel importante na relação entre estas variáveis. Um clima de maior suporte está associado a uma relação aluno-professor mais positiva, mais empatia e compreensão do aluno, e a maiores níveis

de autoeficácia (Aelterman et al., 2007; Moro et al., 2019; O’Sullivan et al., 2021; Tavares, 2021). No que diz respeito a contextos diversos, para além do suporte, a abertura à mudança também desempenha um papel importante, fazendo acreditar que, uma cultura escolar com maior abertura à mudança pode influenciar as atitudes dos professores relativamente aos alunos, bem como o seu ensino para turmas diversas, uma vez que é esperado e incentivado que se adaptem às necessidades dos alunos. Por conseguinte, acredita-se que a cultura escolar pode desempenhar um papel moderador na relação entre as atitudes face a alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade, levando a crer que:

H4: A relação entre as atitudes face a alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade é moderada pelo valor Suporte versus Performance, no sentido em que um clima de maior suporte reforça a relação.

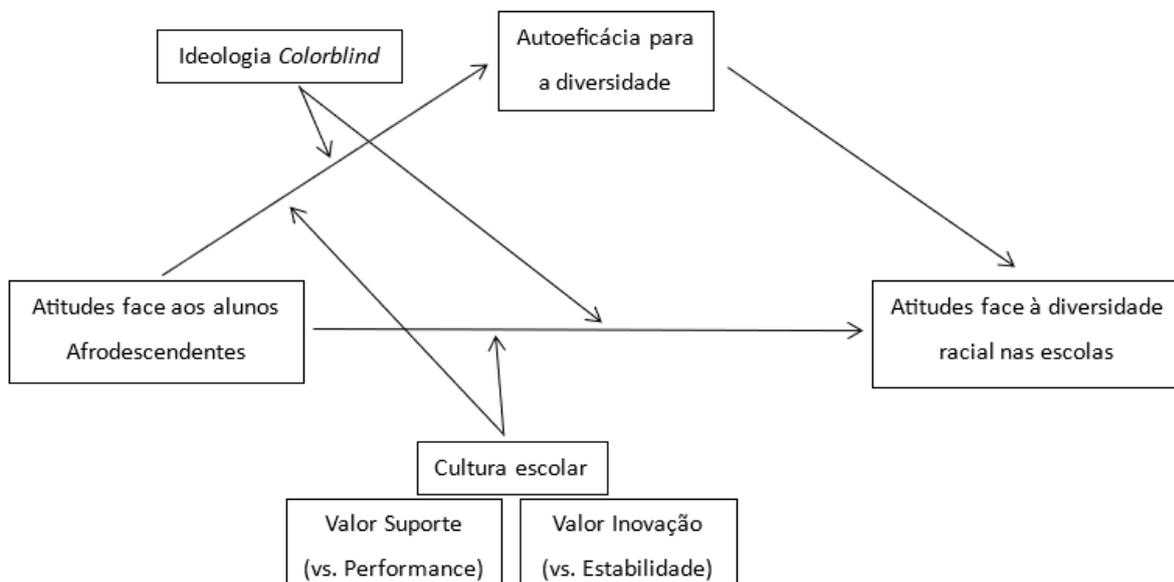
e

H5: A relação entre as atitudes face a alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade é moderada pelo valor Inovação versus Estabilidade, no sentido em que um clima de maior inovação reforça a relação.

Tendo como base as hipóteses apresentadas, segue-se, na Figura 1., o modelo conceptual do presente estudo.

Figura 1.

Modelo conceptual



CAPÍTULO 3

Método

O presente estudo adota uma metodologia quantitativa, com um desenho correlacional, a fim de se investigar a relação entre as diferentes variáveis que constam do modelo proposto.

3.1. Participantes

Do total de 209 professores que participaram no estudo, 84 participantes foram eliminados, 77 por não preencherem o critério de seleção (identificar-se como Português branco/de origem Europeia) e 7 por não responderem a todos os itens das variáveis em estudo.

Trata-se de uma amostra não probabilística, por conveniência (Vilelas, 2020), recrutada a partir da partilha do questionário por parte dos diretores dos agrupamentos, a quem foi enviado um *e-mail* diretamente. É constituída por 125 participantes, em que a maior parte se encontra entre os 40 e os 60 anos ($M = 39,47$, $DP = 9,45$), 16 têm entre 20 e 40 anos e 21 participantes têm mais de 60 anos.

A maioria destes professores identificam-se com o género feminino (77,6%). Relativamente ao nível de escolaridade, 62,4% dos participantes têm licenciatura, 29% mestrado, e 1,6% doutoramento. Os participantes são diversos relativamente aos ciclos que lecionam, verificando-se que 28 professores lecionam no 1.º ciclo, 28 no 2.º ciclo, 56 no 3.º ciclo e 60 o secundário, verificando-se que alguns leccionam vários destes ciclos em simultâneo, e 69 inquiridos dizem já ter leccionado a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Relativamente à presença de alunos afrodescendentes na sala de aula, 22,3% dos professores diz não ter nas suas turmas alunos afrodescendentes.

3.2. Instrumentos e medidas

O questionário administrado (Anexo A) inicia-se com uma breve introdução ao estudo, apresentando os objetivos, informações relativamente à confidencialidade e à possibilidade de participação no sorteio de cinco vouchers LIDL, no valor unitário de 20€.

Seguem-se os itens dos instrumentos para medir cada uma das variáveis em estudo e questões de cariz sociodemográfico a fim de permitir a caracterização da amostra. No final do questionário encontra-se o *debriefing* com uma explicação mais aprofundada do estudo e de

cada uma das variáveis em questão, e um item que recolhe a intenção (ou não) de participar no sorteio do voucher. Este instrumento foi desenvolvido a partir de vários questionários existentes, sendo necessário traduzir e adaptar alguns deles para o contexto do presente estudo (Anexo B). A tradução dos itens para português teve em conta questões gramaticais da língua portuguesa e recorreu-se à tradução reversa, por outra pessoa fluente nos dois idiomas, tal como recomenda Brislin (1970), a fim de identificar possíveis erros conceptuais. A adaptação dos itens foi feita tendo em conta o contexto e público-alvo (Borsa et al., 2012; Sela-Shayovitz & Finkelstein, 2020), isto é, a escola e os professores. Para cada variável calculou-se o alfa de *Cronbach* de modo a avaliar a consistência interna das medidas. De modo geral, para uma boa consistência interna, o α deve ser igual ou superior a 0,70, no entanto, quando se trata de investigação na área das ciências sociais, valores a partir do 0,60 são aceitáveis, desde que os resultados sejam interpretados com precaução (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

3.2.1. Atitudes face a alunos portugueses afrodescendentes

Para avaliar as atitudes dos professores face a alunos portugueses afrodescendentes recorreu-se a diferentes instrumentos de diferentes estudos, uma vez que não se encontrou nenhum questionário que medisse este construto. Assim sendo, usaram-se dois itens da subescala *Willingness to Teach African American Students (WTAAS)* do questionário *Teaching African American Students Survey* que procura avaliar a disposição dos professores em ensinar alunos negros (Bakari, 2003) (e.g. “Sinto-me empenhado/a em ajudar alunos portugueses afrodescendentes a atingir bons resultados”), dois itens do questionário desenvolvido por Lachat (1972) que originalmente avalia as atitudes e presença de estereótipos de alunos brancos relativamente a alunos negros (e.g. “De forma geral, os portugueses afrodescendentes são pouco ambicioso”) e um item da escala de Racismo Subtil desenvolvida por Vala e colegas (2015) (e.g. “Com que frequência sente admiração pelos negros?”).

A escala de respostas utilizada é de tipo *Likert* de sete pontos, em que 1 corresponde a “Discordo totalmente” e 7 a “Concordo totalmente”.

Com base nestes itens, foi criado um índice que agrega todos os itens, em que, valores superiores indicam uma atitude mais favorável face a alunos afrodescendentes. Este índice apresenta um nível de consistência interna de 0,71.

3.2.2. Autoeficácia dos professores para a diversidade

Para avaliar a autoeficácia dos professores para ensinar alunos portugueses afrodescendentes aplicou-se a versão adaptada por Tavares (2021) da secção C do questionário *Efficacy with Diversity* desenvolvido por Guyton e Wesche (2005). A escala original é composta por 17 itens e procura medir a autoeficácia dos professores para o ensino em contextos multiculturais. A fim de corresponder aos objetivos do presente estudo, e evitar que o questionário se tornasse muito extenso, para medir esta variável utilizaram-se sete itens que melhor avaliam o que se pretende. Os itens foram adaptados, substituindo-se o termo “grupos minoritários” por “alunos portugueses afrodescendentes” (e.g. “Consigo desenvolver estratégias de ensino capazes de desconstruir mitos sobre a comunidade portuguesa afrodescendente”; “Consigo desenvolver atividades que aumentem a autoconfiança dos alunos portugueses afrodescendentes”).

Tal como a variável anterior, a escala é de tipo *Likert* de sete pontos em que 1 corresponde a “Discordo totalmente” e 7 a “Concordo totalmente”, e foi criado um índice que agrega todos os itens e que valores superiores representam maiores níveis de autoeficácia para a diversidade. Esta medida apresenta uma boa consistência interna ($\alpha = 0,82$).

3.2.3. Atitudes face à diversidade racial nas escolas

Para a medição desta variável recorreu-se, tal como na variável anterior, a diferentes instrumentos. Adaptaram-se dois itens da escala “Atitudes face à Diversidade” (Rocha, 2006) que procuram medir a valorização e aceitação da presença de diferentes grupos étnicos (e.g. “Turmas homogêneas em termos raciais têm melhor aproveitamento escolar”), três itens do questionário desenvolvido por Cabral (2012) que originalmente avaliam as atitudes dos professores face à inclusão de alunos de etnia cigana (e.g. “Os professores apreciam lecionar a turmas que integrem uma maioria de alunos afrodescendentes”), três itens da Escala *Appreciation of Cultural Diversity* desenvolvida por Leutwyler e colegas (2018) e traduzida e adaptada para contexto Português por Tavares (2021) a fim de avaliar em que medida a diversidade étnica na sala de aula é valorizada (e.g. “A presença de alunos de grupos minoritários na sala de aula contribui para o enriquecimento da experiência de todos os alunos”) e um item criado a partir da escala *Teachers’ Multicultural Attitudes* de Ponterotto e colegas (1998) que procura medir as atitudes dos professores relativamente à Educação Multicultural (e.g. “Os professores consideram que a presença de alunos afrodescendentes gera mais conflitos na sala de aula”). A escala é de tipo *Likert* de sete pontos em que 1 corresponde a “Discordo totalmente” e 7 a “Concordo totalmente”. Os itens foram todos agregados para a criação de um

índice em que valores superiores indicam atitudes mais positivas face à diversidade racial nas escolas. Esta medida apresenta um nível de consistência interna de 0,74.

3.2.4. Ideologia Colorblind

Para avaliar a crença numa ideologia *Colorblind* adaptou-se a escala *Color-Blind Racial Attitudes (CoBRAS)*, composta originalmente por 20 itens organizados em três fatores: (a) Privilégio racial (*Racial Privilege*), onde os itens procuram avaliar a consciência (vs. ignorância/negação) do privilégio das pessoas brancas, (b) Discriminação institucional (*Institutional Discrimination*), onde é avaliado a consciência relativamente à discriminação nas instituições e exclusão social de pessoas negras e (c) Questões raciais flagrantes (*Blatant Racial Issues*) que mede o reconhecimento (ou não) da permanência do racismo na atualidade (Neville et al., 2000b). A escala foi traduzida e adaptada para o contexto do estudo, e com o objetivo de tornar o questionário mais sucinto, foram administrados apenas seis dos 20 itens: três itens que correspondem ao fator Privilégio racial (e.g. “Portugueses brancos têm certos privilégios por causa da sua cor de pele”), um item do fator Discriminação institucional (e.g. “Tendo em conta a discriminação racial, programas de ações afirmativas são necessárias para criar igualdade”) e dois itens do fator Questões raciais flagrantes (e.g. “Racismo pode ter sido um problema no passado, no entanto, já não é um problema importante atualmente”). Foram selecionados estes itens de forma a garantir a presença de todos os fatores que compõem a escala e maior adequabilidade ao contexto da presente investigação. Tal como em todos os instrumentos, esta escala também é de tipo *Likert* de sete pontos em que 1 corresponde a “Discordo totalmente” e 7 a “Concordo totalmente”. Criou-se então um índice que agrega todos os itens e que, valores superiores representam maior presença de uma Ideologia *Colorblind*. Esta medida apresenta um nível de consistência interna de 0,69.

3.2.5. Cultura da escola

Para avaliar a perceção dos professores relativamente à cultura e valores da escola, aplicámos a escala *School Climate Measure* de Berson e Oreg (2016), numa versão traduzida e adaptada por Tavares (2021). A escala original é composta por 12 itens, organizados em quatro dimensões: Estabilidade (e.g. “Na minha escola há uma sensação de segurança e estabilidade”), Inovação (e.g. “Na minha escola somos incentivados a procurar novas formas de fazer o nosso trabalho”), Suporte (e.g. “Na minha escola há um ambiente de apoio”) e Performance (e.g. “Na minha escola é muito importante ter sucesso”). Cada uma das dimensões apresentadas

corresponde a uma das seguintes categorias *Theory of Basic Human Values* desenvolvida por Schwartz (1992), respetivamente, Conservação, Abertura à Mudança, Autotranscendência e Autopromoção.

Os itens foram agrupados de acordo com as dimensões e verificou-se um nível de consistência interna aceitável para as dimensões Estabilidade ($\alpha = 0,74$) e Performance ($\alpha = 0,65$) e elevada para as dimensões Inovação ($\alpha = 0,93$) e Suporte ($\alpha = 0,88$). No instrumento original, a consistência interna também oscila entre aceitável ($\alpha=0,74$ – Performance), boa ($\alpha = 0,81$ - Estabilidade) e excelente ($\alpha = 0,91$ - Inovação, $\alpha = 0,93$ - Suporte).

Tendo em conta que as dimensões Suporte (Autotranscendência) e Performance (Autopromoção), e Inovação (Abertura à Mudança) e Estabilidade (Conservação) se encontram em polos opostos (Schwartz, 1992), criaram-se duas variáveis, uma que resulta da subtração das pontuações da variável performance às pontuações da variável suporte, a fim de avaliar se os participantes consideram que a sua escola valoriza mais o suporte ao invés da performance, e outra que resulta da subtração das pontuações da variável estabilidade, às pontuações da variável inovação, permitindo perceber se os participantes consideram que a sua escola valoriza mais a inovação ou a estabilidade. Desta forma, os resultados variam entre -7 e 7 e o ponto médio é 0, que representa que o professor considera que a sua escola valoriza de igual modo duas as dimensões. Valores positivos indicam uma perceção de que a sua escola valoriza mais o suporte e inovação e valores negativos, o contrário, que a sua escola valoriza mais a performance e a estabilidade. A escala utilizada é de tipo *Likert* de sete pontos, tal como todos os casos anteriores.

3.3. Procedimento

Para a recolha dos dados desenvolveu-se um questionário online na plataforma *Qualtrics*, divulgado em dois momentos distintos, e contactando em cada um destes momentos 100 agrupamentos de escolas. A fim de garantir diversidade na amostra, listaram-se todos agrupamentos de escolas portuguesas, identificando-se quais destes pertencem à Rede de escolas para a Educação Intercultural (REEI) e/ou são abrangidos pelo programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Dessa lista selecionaram-se de forma aleatória, com recurso ao serviço *Random Number Generator* (Stat Trek, 2023), 50 agrupamentos pertencentes à REEI e 50 que não se encontram abrangidos por nenhum destes programas. Contactou-se via *e-mail* o/a diretor(a) de cada agrupamento selecionado, apelando à divulgação dos questionários juntos dos professores do seu agrupamento. Este primeiro

contacto ocorreu a 30 de maio de 2023 e, devido à reduzida adesão dos professores, contactaram-se mais 100 agrupamentos de escolas no dia 14 de junho de 2023. A seleção aleatória destes agrupamentos sucedeu tal como a anterior e a partir da mesma lista (retirando os agrupamentos previamente contactados), com a diferença de, ao invés de 50 agrupamentos da REEI, selecionaram-se aleatoriamente 50 agrupamentos TEIP. Assim, foram contactados no total 50 agrupamentos de escolas pertencentes à REEI, 50 agrupamentos de escolas TEIP e 100 agrupamentos de escolas que não se encontram abrangidos por nenhum destes programas. No dia 1 de agosto contabilizámos um total de 209 respostas.

CAPÍTULO 4

Resultados

Neste capítulo, apresentamos na primeira secção, os resultados das estatísticas descritivas e correlacionais, e na segunda secção os resultados do teste do modelo de mediação moderada proposto, analisado com recurso a regressões lineares, estimadas a partir do software IBM SPSS Statistics 29.0 da macro PROCESS, de Hayes (2018).

4.1. Estatísticas descritivas e correlações entre as variáveis

Os resultados da análise descritiva, permitem verificar que as atitudes face a alunos portugueses afrodescendentes são positivas - valor médio acima do ponto médio da escala ($M = 5,69$; $DP = 0,82$; $t(124) = 16,82$, $p < 0,001$). O mesmo se verifica relativamente à percepção de autoeficácia para a diversidade ($M = 5,63$; $DP = 0,77$; $t(124) = 23,89$, $p < 0,001$) e às atitudes face à diversidade racial nas escolas ($M = 5,14$; $DP = 0,76$; $t(124) = 23,89$, $p < 0,001$).

No que se refere à Ideologia *colorblind*, os resultados indicam níveis médios baixos de adesão a esta ideologia ($M = 3,58$; $DP = 1,07$; $t(124) = -4,37$, $p < 0,001$). Isto quer dizer que, de modo geral, os participantes não ignoram a existência de diferenças étnico-raciais e as suas consequências, nem desvalorizam o racismo.

Relativamente à percepção dos professores dos valores da escola, os resultados indicam que, em média, os professores sentem que na sua escola existe um ambiente ligeiramente mais orientado para o suporte do que para a performance ($M = 0,48$; $DP = 1,33$; $t(124) = 4,09$, $p < 0,001$), e mais focado na estabilidade e organização da escola que na inovação ($M = -0,15$; $DP = 1,19$; $t(124) = -1,4$, $p = 0,16$).

Tendo em conta que algumas variáveis não seguem uma distribuição normal, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Spearman* (ρ), uma vez que este permite perceber a associação entre as variáveis não paramétricas (Field, 2009). Com recurso ao Quadro 1 é possível verificar ainda que as atitudes face a alunos afrodescendentes se encontram positivamente associadas à autoeficácia para a diversidade ($r = 0,58$; $p < 0,01$) e às atitudes face à diversidade racial nas escolas ($r = 0,55$; $p < 0,01$). Para além destas relações, verifica-se, também, uma correlação positiva e significativa entre a autoeficácia

para a diversidade e as atitudes face à diversidade racial ($r = 0,42$; $p < 0,01$). Pelo contrário, as outras variáveis em estudo, nomeadamente a ideologia *colorblind*, os valores Suporte versus Performance e os valores Inovação versus Estabilidade não se correlacionam significativamente com nenhuma das variáveis em estudo.

Relativamente às variáveis sociodemográficas, verificou-se que a idade se encontra negativamente correlacionada às atitudes face a alunos Afrodescendentes ($r = - 0,25$; $p < 0,01$), ou seja, que os participantes mais velhos apresentam atitudes mais negativas face a alunos afrodescendentes. Por outro lado, a experiência com a docência da disciplina de cidadania e desenvolvimento não está associada a nenhuma das variáveis em estudo.

Quadro 1

Médias, Desvios-Padrão e Correlações entre Variáveis

Variáveis	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Atitudes face a alunos Afrodescendentes	5,69	0,82								
2. Autoeficácia para a diversidade	5,63	0,77	0,58**							
3. Valor Suporte versus Performance	0,48	1,33	0,06	- 0,13						
4. Valor Inovação versus Estabilidade	- 0,15	1,20	0,07	0,06	0,08					
5. Ideologia <i>Colorblind</i>	3,58	1,07	0,01	- 0,009	- 0,11	0,09				
6. Atitudes face à diversidade racial	5,14	0,76	0,55**	0,42**	0,12	0,09	- 0,15			
7. Idade	49,86	9,45	- 0,25**	- 0,12	- 0,03	- 0,006	- 0,11	0,008		
8. Disciplina de Cidadania	1,45	0,5	- 0,79	-0,05	0,08	- 0,1	- 0,04	- 0,02	- 0,04	

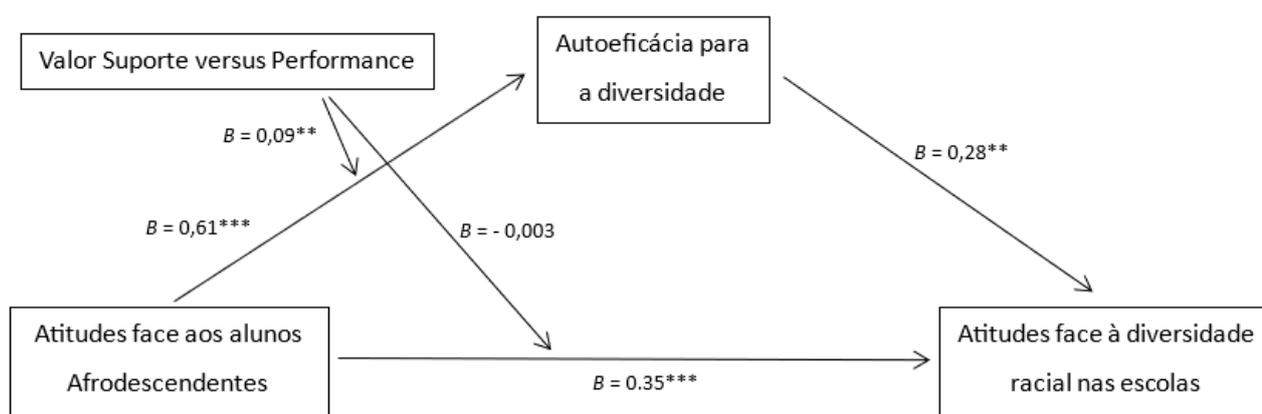
Nota: ** $p \leq 0,01$

4.2. Teste do modelo explicativo das atitudes face à discriminação racial nas escolas

Para o teste do modelo, recorreu-se ao modelo 10 do SPSS Macro PROCESS que permite testar uma relação de mediação com duas moderadoras (Hayes, 2018). Testou-se este modelo duas vezes, uma primeira com as moderadoras ideologia *Colorblind* e valor Suporte (vs. Performance) e uma segunda vez substituindo o valor Suporte (vs. Performance) pelo valor Inovação (vs. Estabilidade). Os resultados permitem verificar que a variável ideologia *Colorblind* não modera nenhuma das relações no modelo, pelo que não se confirmam as hipóteses 3 e 4 (ver Anexo C). Assim, procedeu-se ao teste do modelo sem esta variável, considerando o Modelo 8 do Process. Primeiro testou-se o modelo com a variável valor Suporte (vs. Performance) como moderadora da mediação (Figura 2) e em seguida com a variável valor Inovação (vs. Estabilidade) como moderadora. Verificou-se que, relativamente à variável valor escolar Inovação (vs. Estabilidade), não se registaram efeitos significativos na relação desta variável com as restantes (ver Anexo D), sendo que serão apresentados apenas os resultados relativamente ao valor Suporte (vs. Performance). Em todas estas análises, a variável idade, cidadania e ideologia *Colorblind* foram incluídas como covariáveis, no entanto, nenhuma delas apresentou efeitos estatisticamente significativos.

Figura 2.

Modelo Conceptual com a variável valor Suporte (vs. Performance) como variável moderadora



Nota: ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

O modelo avaliado é estatisticamente significativo e explica 38% da variância das atitudes face à diversidade racial, R^2 ajustado = 0,38; $F(8, 116) = 9,04$, $p < 0,001$. Verifica-se um efeito direto positivo e significativo das atitudes face aos alunos afrodescendentes nas atitudes face à diversidade racial ($B = 0,35$; IC95% = [0,17; 0,53]), o que quer dizer que, quanto mais positivas as atitudes dos professores face aos alunos afrodescendentes, mais positivas também as atitudes dos professores face à diversidade racial, confirmando-se assim a Hipótese 1. Tal como se verifica através do efeito indireto, essa relação também é positiva e significativa aquando mediada pela autoeficácia para a diversidade ($B = 0,28$; IC95% = [0,09; 0,47]), confirmando a Hipótese 2.

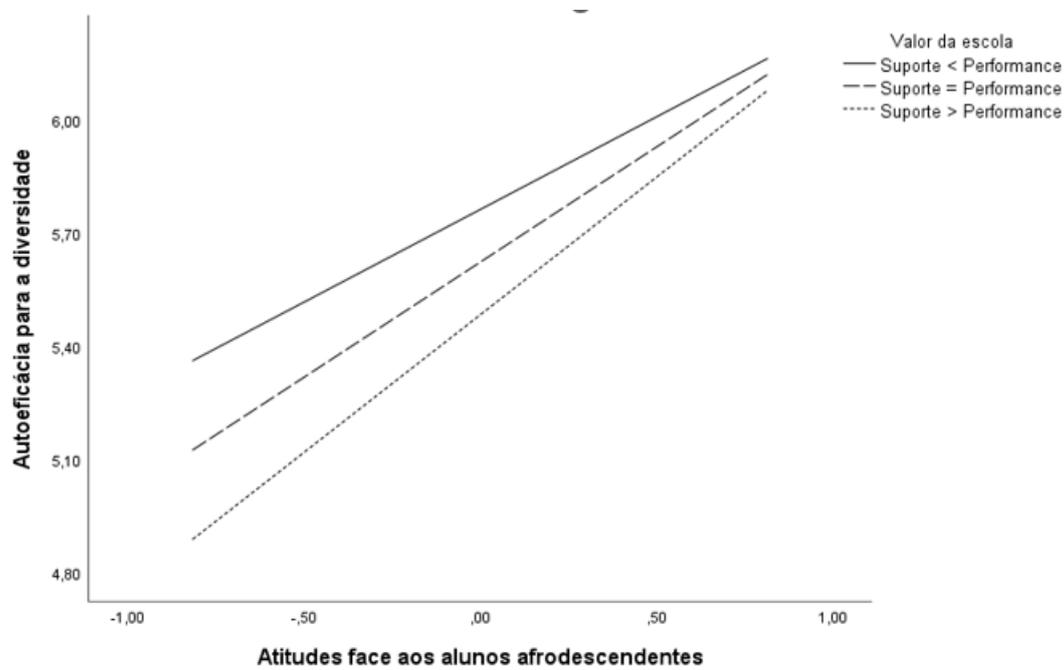
Não se verifica um efeito significativo da moderadora valor Suporte (vs. Performance) na relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e as atitudes face à diversidade racial, $F(1,117) = 0,006$, $p = 0,94$, observando-se que independentemente da escola estar mais orientada para o suporte ou para a performance, a relação entre as atitudes face aos alunos Afrodescendentes e as atitudes face à diversidade racial é positiva e significativa.

No que se refere à variável mediadora autoeficácia para a diversidade, o modelo é estatisticamente significativo e explica 43% da variância, R^2 ajustado = 0,43; $F(7, 117) = 12,80$, $p < 0,001$. Os resultados revelam um efeito positivo e significativo das atitudes face a alunos afrodescendentes na perceção de autoeficácia para a diversidade ($B = 0,61$; IC95% = [0,47; 0,75]), e um efeito negativo e significativo do valor Suporte (vs. Performance) na autoeficácia para a diversidade ($B = - 0,1$; IC95% = [- 0,18; - 0,02]). Neste sentido, verifica-se um efeito interação entre as atitudes face a alunos afrodescendentes e o valor Suporte (vs. Performance) na autoeficácia para a diversidade ($B = 0,09$; IC95% = [0,008; 0,17]). Assim, o valor da escola Suporte (vs. Performance) explica 2,2% da variância da relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade, R^2 ajustado = 0,022; $F(1,117) = 4,60$; $p = 0,03$, o que quer dizer que este modera a relação entre as atitudes face a alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade, para todos os níveis da moderadora.

Através da Figura 3 consegue-se perceber que quando a escola valoriza mais a performance, a relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade é positiva e significativa ($B = 0,49$; IC95% = [0,33; 0,66]), tal como quando valoriza mais o suporte ($B = 0,73$; IC95% = [0,55; 0,92]), no entanto, esta relação é mais forte quando a escola valoriza mais o suporte do que a performance, confirmando assim a Hipótese 4.

Figura 3.

Efeito do valor Suporte (vs. Performance) na relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade



Não se verifica um efeito estatisticamente significativo da mediação moderada, isto é, o valor da escola Suporte versus Performance não modera a relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e as atitudes face à diversidade racial, mediada pela autoeficácia para a diversidade (IC = - 0,003; 0,07).

Quadro 2*Modelo de Investigação com a moderadora Suporte (vs. Performance)*

					R^2
Variável mediadora: Autoeficácia para a diversidade					0,43
Efeito direto	Coef.	Erro-Padrão	t	p	
Atitudes face a alunos Afrodescendentes (X)	0,61	0,07	8,92	< 0,001	
Valor Suporte (vs. Performance) (W)	- 0,1	0,04	- 2,33	0,02	
Interação X*W	0,09	0,04	2,16	0,03	
Variável dependente: Atitudes face à diversidade racial					0,38
	Coef.	Erro-Padrão	t	p	
Atitudes face a alunos Afrodescendentes (X)	0,35	0,09	3,77	< 0,001	
Autoeficácia para a diversidade	0,28	0,10	2,96	0,004	
Valor Suporte (vs. Performance) (W)	0,09	0,05	1,88	0,06	
Interação X*W	- 0,004	0,04	- 0,08	0,94	

Bootstrapping para efeito indireto das atitudes face aos alunos afrodescendentes nas atitudes face à diversidade racial via a autoeficácia para a diversidade, para diferentes valores da moderadora Suporte (vs. Performance)

	Efeito	Erro-Padrão	LI 95% IC	LS 95% IC
-1DP	0,14	0,07	0,01	0,29
M	0,17	0,09	0,01	0,35
+1DP	0,21	0,11	0,02	0,42

N = 125. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*; LI - limite inferior; LS - limite superior; IC - Intervalo de confiança.

CAPÍTULO 5

Discussão

A existência do racismo em Portugal não passa despercebida, não só para a comunidade negra, que lida com essa realidade cotidianamente, mas também para os investigadores que se tem debruçado sobre essa problemática ao longo dos anos. Uma série de evidências sustenta a presença do racismo na sociedade portuguesa, manifestando-se tanto nas crenças, preconceitos e estereótipos entre a população, quanto na estrutura e operação das instituições sociais, as quais, em muitas instâncias, contribuem para a segregação e exclusão de indivíduos afrodescendentes (Lima & Vala, 2004; Santos et al., 2019; Pettigrew & Meertens, 1995; Roldão et al., 2016; Vala, 2009, 2021; Vala et al., 1999, 2008, 2015; Zick et al., 2011).

A escola, sendo uma instituição da sociedade, parece ser um dos primeiros ambientes onde crianças e jovens afrodescendentes experienciam a discriminação, segregação e exclusão social, com grandes implicações para o seu desenvolvimento e desempenho académico (Abrantes & Sebastião, 2010; Casa-nova, 2005; CICDR, 2022; Marcelino, 2019; Sebastião, 2009). Nesta instituição, o professor tem um papel fundamental, e contribui largamente para o bem-estar e desempenho académico dos estudantes. Ainda, importa considerar que os professores têm preconceitos, estereótipos e enviesamentos que influenciam o seu comportamento com os alunos e, conseqüentemente, o percurso escolar dos mesmos (Hughes et al., 2005; Tenenbaum & Ruck, 2007; Thijs & Verkuyten, 2012). Por conseguinte, esta dissertação procurou estudar a relação entre as atitudes dos professores face aos alunos afrodescendentes e as atitudes face à diversidade racial nas escolas, considerando o papel mediador da sua perceção de autoeficácia para ensinar turmas racialmente diversas, e ainda o papel moderador dos valores percebidos da escola.

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos junto dos professores, pretendia-se testar o papel mediador da autoeficácia na relação entre as atitudes face a alunos afrodescendentes e as atitudes face à diversidade racial, considerando a ideologia *colorblind* e a cultura da escola variáveis moderadoras desta mediação. Este modelo foi desconsiderado por se verificar que a ideologia *colorblind* não tem um efeito significativo na autoeficácia para a diversidade, nem nas atitudes face à diversidade racial. Esperava-se que esta variável se encontrasse associada a atitudes mais negativas face à diversidade racial, uma vez que a literatura indica que, na presença de maiores níveis de ideologia *colorblind*, as perceções dos professores relativamente

a alunos negros tendem a ser mais negativas, verificando-se também maiores níveis de racismo (Farago et al., 2019; Lewis, 2001; Norton et al., 2006; West et al., 2021).

Procedeu-se então à análise do modelo 8, considerando o valor Suporte (vs. Performance) como variável moderadora, cujos resultados serão discutidos à luz da literatura existente.

Tal como sugere a Hipótese 1, os resultados demonstram que as atitudes dos professores face aos alunos afrodescendentes estão positivamente relacionadas com as atitudes face à diversidade racial, bem como positivamente relacionadas com a autoeficácia para a diversidade, o que quer dizer que, quanto mais positivas as atitudes dos professores relativamente a estes alunos, mais positivas as atitudes face à diversidade racial nas escolas e mais capazes e competentes se sentem os professores para ensinar alunos afrodescendentes. Esta análise vai de encontro ao esperado, com base na literatura existente, uma vez que vários autores (e.g. Banks et al., 2001; Geerlings et al., 2018; Sela-Shayovitz & Finkelstein, 2020) têm demonstrado que as atitudes dos professores relativamente a alunos negros (ou de minorias étnicas) estão diretamente relacionadas com o sentido de competência para ensinar estes mesmos alunos e também com maior aceitação da presença destes alunos na escola

Para além desta relação entre as variáveis, verificou-se também que a autoeficácia medeia a relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e as atitudes face à diversidade racial, confirmando a Hipótese 2. Não foi encontrado nenhum estudo que analise esta mediação, no entanto, através da natureza das variáveis e da sua relação, consegue-se perceber que parte das atitudes positivas face à diversidade racial pode dever-se, não só às próprias atitudes positivas relativamente aos alunos afrodescendentes, como também ao quão capazes se sentem os professores para ensinar estes alunos, isto é, à capacidade de perceber o contexto e antecedentes destes alunos, identificar e evitar discursos preconceituosos, bem como lidar com eventuais incidentes neste sentido. Um professor que não se sinta capaz de gerir uma sala de aula composta por alunos afrodescendentes, dificilmente apresentará atitudes positivas face à presença destes alunos na sala de aula (Geerlings et al., 2018; Hughes et al., 2005; Pigott & Cowen, 2000; Sela-Shayovitz & Finkelstein, 2020; Thijs & Verkuyten, 2012).

Adicionalmente, os resultados demonstraram que uma cultura escolar percebida como de maior suporte está relacionado com menores níveis de autoeficácia, ou seja, quanto mais a escola valorizar o suporte (ao invés da performance), menor a autoeficácia dos professores para a diversidade. O que a literatura nos indica neste sentido é que, escolas que valorizam mais o suporte, proporcionam níveis mais elevados de autoeficácia geral dos professores, melhores relações e atitudes mais positivas face aos alunos, inclusive os de minorias étnicas (Aelterman et al., 2007; O'Sullivan et al., 2021), contrariando assim os resultados obtidos neste estudo. Os

resultados podem ser diferentes dos esperados, com base na literatura, pois, a autoeficácia estudada é a autoeficácia em ensinar e gerir turmas diversas do ponto de vista étnico-racial, mais especificamente, turmas com a presença de alunos afrodescendentes. Em ambientes onde se valoriza mais o suporte é esperado que o professor forneça maior suporte e apoio aos alunos, e quando se trata de professores brancos e alunos afrodescendentes, a literatura tem-nos mostrado que os professores têm mais dificuldade em estabelecer relações com estes, e que essas relações são menos positivas, podendo gerar crenças de que não são competentes nem capazes de fornecer o suporte esperado (referências), daí os resultados apontarem para uma relação negativa entre valor Suporte (vs. Performance) e autoeficácia para a diversidade.

Não obstante, e ainda relativamente a esta variável, verificou-se que uma cultura escolar mais orientada para o suporte (vs. performance) modera, mais concretamente, intensifica a relação entre as atitudes face aos alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade. Isto significa que que em escolas que partilhem um ambiente de grande suporte entre professores, funcionários e alunos, as atitudes face aos alunos afrodescendentes têm maior impacto na autoeficácia para a diversidade, confirmando, neste caso, a Hipótese 4. Tavares (2021) estudou também, junto de professores, o papel moderador deste valor na relação entre a empatia e a satisfação com o ambiente de trabalho, verificando que, quando a escola valoriza mais a performance e menos a colaboração, professores mais empáticos apresentam níveis inferiores de satisfação no trabalho. Ainda assim, os resultados desta dissertação são inovadores na literatura pois não foi encontrado nenhum estudo prévio que analisasse os valores da escola enquanto variável moderadora da relação das atitudes face a alunos afrodescendentes e a autoeficácia para a diversidade.

Relativamente às variáveis sociodemográficas, a idade apresenta uma relação negativa com as atitudes face aos alunos afrodescendentes, o que quer dizer que os professores mais velhos tendem a apresentar atitudes mais negativas face a alunos afrodescendentes, indo de encontro à literatura existente (Aktoprak et al., 2018; Skuy & Vice, 1996).

Desta forma, conclui-se que, os resultados confirmam a hipótese de mediação que explica a relação entre as atitudes face aos afrodescendentes e as atitudes face à diversidade racial na escola, por via da perceção de autoeficácia para a diversidade, contudo, e embora os valores da escola moderem a relação entre as atitudes face aos afrodescendentes e a autoeficácia, não obtivemos evidência conclusiva relativamente à hipótese de mediação moderada.

5.1. Contributos e implicações para a teoria e para a prática

Com esta dissertação conseguimos perceber que as atitudes dos professores face a alunos afrodescendentes influenciam a autoeficácia dos professores para ensinar estes mesmos alunos, e que parte do impacto que as atitudes face a alunos afrodescendentes têm nas atitudes face à diversidade racial é explicada pela sua autoeficácia para a diversidade. Isto leva-nos a refletir sobre a importância que as atitudes dos professores têm no seu sentimento de competência e, consequentemente, no ensino e percurso académico dos estudantes.

Quando nos referimos a alunos afrodescendentes, abordamos um grupo de crianças e jovens cujas trajetórias académicas são frequentemente condicionadas pela discriminação, segregação e exclusão social e educacional. Reconhecendo a importância do professor, e como as suas atitudes em relação a este grupo de alunos influenciam diretamente o processo de ensino, torna-se imperativo que os educadores tenham acesso a informação e formação em educação antirracista. Isto é fundamental para desmontar estereótipos e preconceitos negativos que frequentemente resultam em atitudes discriminatórias, e construir uma maior autoeficácia para ensinar turmas racialmente diversas.

Neste sentido, o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação (2021-2025) propõe algumas medidas que procuram responder a esta problemática nas escolas, no entanto, a sua implementação é questionável. Uma das propostas é a inclusão de uma narrativa mais inclusiva, abordando o colonialismo, a escravidão e o racismo no currículo escolar, em contraposição ao que ocorre atualmente. Historicamente, as escolas portuguesas promoviam uma visão de superioridade do povo português sobre os povos colonizados, o que contribuiu para o enraizamento do racismo. Atualmente, a manutenção de um sentimento de orgulho e uma visão Luso-Tropicalista dos feitos portugueses, presente no discurso escolar, dificulta a desconstrução do racismo e das suas consequências (Vala, 2021). A partir deste plano nacional surgiu também o Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial nas Escolas, que contém informações relevantes sobre a problemática e oferece recomendações relacionadas à educação antirracista, tal como procedimentos para identificar e sinalizar situações de discriminação racial. No entanto, apesar dessas medidas e recursos disponíveis, a implementação efetiva nas escolas ainda é uma questão desafiadora, quer por não ser reconhecida a problemática, quer por não constituir uma prioridade por parte das direções.

Ambiciona-se a dessegregação social das pessoas racializadas, negras, tal como a dessegregação na educação, no entanto, este processo exige primeiro que este fenómeno de

exclusão social e educacional seja reconhecido e levado em consideração, o que não se verifica na atualidade (Cabecinhas, 2007; Ramos et al., 2020; Vala et al., 2015a). Até lá, é fundamental garantir que nas escolas localizadas em áreas periféricas, onde a diversidade racial é mais evidente, sejam colocados professores com perfis adequados e motivação para atender a estes alunos. Contudo, importa notar que o processo de alocação de professores não segue o modelo de entrevistas como numa contratação comum, podendo ser um dos primeiros passos a dar: descentralizar o poder e atribuir mais liberdade aos agrupamentos para a contratação de professores, de acordo com as necessidades de cada escola. Outra alternativa seria a contratação de outros profissionais, como mediadores culturais, com formação em educação antirracista, que pudessem colaborar com os professores e outros funcionários da escola, compartilhando estratégias e promovendo um ambiente positivo e de maior proximidade entre professores e alunos.

Percebe-se assim, que é fundamental que esta temática seja amplamente debatida e discutida pelos investigadores que a têm estudado em Portugal, a fim de aproximar o conhecimento científico da população em geral. A complexidade da problemática exige, não só mudanças individuais, como estudar e desconstruir preconceitos, mas também transformações nos conteúdos programáticos e nas narrativas educacionais e sociais que ignoram o racismo, o seu desenvolvimento e impacto na sociedade.

5.2. Limitações e Sugestões Futuras

Os dados desta investigação, apesar de oferecerem informações cruciais sobre os professores no ensino de alunos afrodescendentes, apresentam limitações que devem ser referidas. O estudo, de natureza correlacional, possibilita a identificação de relações entre as variáveis, porém não permite concluir quanto à direção dessas relações ou ao estabelecimento de relações de causalidade entre elas.

Outras limitações significativas têm a ver com o método de amostragem e os instrumentos adotados. A utilização de amostragem por conveniência restringe a generalização dos resultados a todas as populações, tornando-os representativos apenas do grupo amostrado, limitando assim a amplitude das conclusões tiradas. Relativamente à construção do instrumento, esta foi feita com base em itens de diversos questionários, alguns posteriormente traduzidos e adaptados. Esta abordagem pode comprometer a validade e confiabilidade do

instrumento, uma vez que não se utilizaram instrumentos devidamente validados para a população portuguesa.

Considerando a sensibilidade da temática abordada no estudo, é importante reconhecer a possível influência da desejabilidade social nas respostas dos participantes. Dado que o racismo deixou de ser socialmente aceite, as suas manifestações têm-se adaptado às mudanças sociais, sendo por isso provável que as respostas não revelem totalmente a realidade. Manifestar desagrado em relação ao ensino de turmas compostas por alunos afrodescendentes ou exibir atitudes negativas em relação a estes não é socialmente aceitável, o que pode ter afetado a honestidade das respostas. De forma a colmatar esta limitação, devem-se desenvolver estudos futuros que avaliem as atitudes implícitas dos professores, uma vez que estas não estão suscetíveis à desejabilidade social (Ditonto et al., 2013; Gawronski & Bodenhausen, 2006; Glock et al., 2019).

Adicionalmente, o questionário coletou informações que, devido à sua complexidade e respostas incompletas, não foram incluídas nas análises realizadas. Por exemplo, segundo Choi e Lee (2020) a experiência dos professores em lecionar turmas racialmente diversas influencia a sua perceção de alunos negros, e a sua autoeficácia para ensinar estes alunos. Estes dados não considerados, podem ter influenciado os resultados do modelo e, portanto, deveriam ter sido tratados como covariáveis. Sugere-se assim que se realizem mais estudos acerca destas temáticas, considerando outras variáveis. Vários autores (e.g. Buxton et al., 1974; Jensen, 1970) têm demonstrado que professores negros têm atitudes mais positivas face a alunos negros, e apresentam também uma maior autoeficácia. Desta forma, seria importante desenvolver um estudo semelhante integrando professores negros, de forma a analisar as diferenças entre estes dois grupos.

Assim sendo, é fundamental reconhecer e considerar estas limitações ao interpretar os resultados deste estudo de forma a garantir uma avaliação criteriosa e uma compreensão mais precisa das conclusões alcançadas, e colmatá-las em eventuais investigações futuras.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., & Sebastião, J. (2010). Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas. In A. Dornelas, L. Oliveira, L. Veloso, & M. das D. Guerreiro (Eds.), *Portugal Invisível* (pp. 75–93). Mundos sociais.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Aktoprak, A., Yiğit, P., & Güneyli, A. (2018). Attitudes of primary school teachers toward multicultural education. *Quality and Quantity*, 52(1), 181–194. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0600-x>
- Albuquerque, A., & Seabra, T. (2017). Educação, integração e equidade. Trajetos de jovens afrodescendentes no ensino superior. *IX Congresso Português de Sociologia*. <http://hdl.handle.net/10071/23136>
- Alto Comissariado para as Migrações (2021, março). Grupo de trabalho censos 2021 –questões “étnico-raciais”. <https://www.acm.gov.pt/-/grupo-de-trabalho-censos-2021-questoes-etnico-raciais->
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. <http://www.jstor.org/stable/1170423>
- Andrade, É. C. G. (2015). *Effect of ethnic composition of primary schools on academic achievement, cross-ethnic friendships, discrimination and school well-being* [Dissertação de Mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/10598>
- Araújo, M. (2008). Racismo.PT? *Somos Diferentes, Somos Iguais*, 25–49. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/42649/1/racismo.pt.pdf>
- Awad, G. H., Cokley, K., & Ravitch, J. (2005). Attitudes toward affirmative action: A comparison of color-blind versus modern racist attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(7), 1384–1399. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2005.tb02175.x>
- Bakari, R. (2003). PRESERVICE TEACHERS’ ATTITUDES TOWARD TEACHING AFRICAN AMERICAN STUDENTS. *Urban Education*, 38(6), 640–654. <https://doi.org/10.1177/0042085903257317>

- Bakari, R.(2000). Development and validation of na instrument to measure preservice teachers' attitudes toward teaching African American students [Tese de Doutoramento, University of Northern Colorado, 2000].
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational Effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior*. (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacyscales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5*. (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (1999). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196–203. <https://doi.org/10.1177/003172170108300309>
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley Willis D, Irvine, J. J., Nieto, S., Shofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in Multicultural Society. In *Social Education* (Issue 1). Center for Multicultural Education.
- Barker, M. (1981). *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*. Junction Books.
- Baumeister, R. F. (1984). Choking Under Pressure: Self-Consciousness and Paradoxical Effects of Incentives on Skillful Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 610–620.
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The Role of School Principals in Shaping Children's Values. *Psychological Science*, 27(12), 1539–1549. <https://doi.org/10.1177/0956797616670147>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paideia*, 22(53), 423–432. <https://doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Brislin, R. (1970). Back-Translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Bruno, J. E., & Doscher, M. (1981). Contributing to the Harms of Racial Isolation:Analysis of Requests for Teacher Transfersin a Large Urban School District. *Educational Administration Quarterly*, 17(2), 93–108. <https://doi.org/10.1177/0013161X8101700207>
- Buxton, T. H., Prichard, K. W., Bingham, C. M., Charles, E., & Talps, L. (1974). Black and White Teachers and Desegregation. *Equity and Excellence in Education*, 12, 19–22. <https://doi.org/10.1080/0020486740120104>

- Bzuneck, J. A. (2017). Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, 30(59), 697–707. <https://doi.org/10.5902/1984686x28427>
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial* (1ª). Campo das Letras.
- Cabral, M. de F. F. da C. (2012). *Atitudes dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3535>
- Cadenas, G. A., Cisneros, J., Spanierman, L. B., Yi, J., & Todd, N. R. (2021). Detrimental Effects of Color-Blind Racial Attitudes in Preparing a Culturally Responsive Teaching Workforce for Immigrants. *Journal of Career Development*, 48(6), 926–941. <https://doi.org/10.1177/0894845320903380>
- Casa-nova, M. J. (2005). Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 13(47), 181–216. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200005>
- Casa-Nova, M. J., & Palmeira, P. (2008). Minorias.
- Almeida, S., & Nunes, L. C. (2022). *Inclusão ou discriminação? Da análise dos resultados escolares às estratégias para o sucesso dos alunos com origem imigrante* (Issue 1).
- Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing Teacher Self-Efficacy in Multicultural Classrooms and School Climate: The Role of Professional Development in Multicultural Education in the United States and South Korea. *AERA Open*, 6(4), 1–17. <https://doi.org/10.1177/2332858420973574>
- CICDR. (2021). *Plano Nacional de combate ao racismo e à discriminação 2021-2025*.
- CICDR. (2022). *Guia para a prevenção e combate à discriminação racial nas escolas*. Alto Comissariado para as Migrações, I.P.
- Cooper, E., & Allen, M. (1998). A meta-analytic examination of the impact of student race on classroom interaction. *Communication Research Reports*, 15(2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/08824099809362109>
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73–90. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>
- Ditonto, T. M., Lau, R. R., & Sears, D. O. (2013). AMPing racial attitudes: Comparing the power of explicit and implicit racism measures in 2008. *Political Psychology*, 34(4), 487–510. <https://doi.org/10.1111/pops.12013>

- Downey, D. B., & Pribesh, S. (2004). When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of Education*, 77(4), 267–282. <https://doi.org/10.1177/003804070407700401>
- Dubbeld, A., Hoog, N., Brok, P., & Laat, M. (2019). Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout. *Intercultural Education*, 30(6), 599–617. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1538042>
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The Bases of Teacher Expectancies: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327–346. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.75.3.327>
- Eagly, A., & Mladinic, A. (1989). Gender stereotypes and attitudes toward women and men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(4), 543–558.
- Fabiana Meijon Fadul. (2019). *But I Don't See Color* (T. Husband, Ed.). Sense Publisher. <https://doi.org/10.1177/0146167289154008>
- Farago, F., Davidson, K. L., & Byrd, C. M. (2019). Ethnic-Racial Socialization in Early Childhood: The Implications of Color-Consciousness and Colorblindness for Prejudice Development. In *Handbook of Children and Prejudice* (pp. 131–145). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12228-7_7
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603–637. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.603>
- Silva, F. J. & Pereira, M. E. (2002). Ameaça dos estereótipos no desempenho intelectual de estudantes universitários cotistas. *Avaliação Educacional*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7211779/mod_resource/content/1/lordelo-9788523209315-11.pdf
- Fishbein, M. (1963). An Investigation of the Relationships between Beliefs about an Object and the Attitude toward that Object. *Human Relations*, 16(3), 233–239. <https://doi.org/10.1177/001872676301600302>
- Freeman, D. J., Brookhart, S. M., & Loadman, W. E. (1999). Realities of teaching in racially/ethnically diverse schools. *Urban Education*, 34(1), 89–114. <https://doi.org/10.1177/0042085999341006>
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132(5), 692–731. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.692>

- Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology, 67*, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>
- Glock, S., & Kleen, H. (2021). The role of preservice teachers' implicit attitudes and causal attributions: a deeper look into students' ethnicity. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02000-2>
- Glock, S., & Kovacs, C. (2013). Educational Psychology: Using Insights from Implicit Attitude Measures. *Educational Psychology Review, 25*, 503–522. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9241-3>
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology, 89*(4), 616–634. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17*, 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Gomes, A. R. (2019). Os Afrodescendentes e as fronteiras da identidade. *Revista Migrações - Número Temático Afrodescendente Em Portugal, 16*, 17–31.
- Gordon, J. (2005). Inadvertent Complicity: Colorblindness in Teacher Education. *Educational Studies, 38*(2), 135–153. https://doi.org/10.1207/s15326993es3802_5
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education, 18*(3), 309–325. <https://doi.org/10.1007/BF03173251>
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., & Alexandre, J. (2019). *Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes: o papel das dinâmicas de aculturação*. Observatório das Migrações, ACM, I.P.
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education, 39*, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.005>
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The Multicultural Efficacy Scale: Development, Item Selection, and Reliability. *Multicultural Perspectives, 7*(4), 21–29. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0704_4
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers'

- professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hamilton, D. L., & Gifford, R. K. (1976). Illusory Correlation in Interpersonal Perception: A Cognitive Basis of Stereotypic Judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 392–407. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(76\)80006-6](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(76)80006-6)
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363–386. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.97.3.363>
- Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd ed.). The Guilford Press. <http://www.guilford.com/p/hayes3>
- Hazelbaker, T., & Mistry, R. S. (2021). “Being colorblind is one of the worst things”: White teachers’ attitudes and ethnic-racial socialization in a rural elementary school. *Journal of Social Issues*, 77(4), 1126–1148. <https://doi.org/10.1111/josi.12489>
- Henderson, G. (2005). Programs To Alter Negative Attitudes Toward Integration: An Exploratory Study and Review of Literature. *ERIC*.
- Hudson, N. (1996). From "Nation to “Race”: The Origin of Racial Classification in Eighteenth-Century Thought. *Eighteenth-Century Studies*, 29(3), 247–264. <https://www.jstor.org/stable/30053821>
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers’ perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303–320. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001>
- Jensen, A. R. (1970). *Parent and Teacher Attitudes Toward Integration and Busing*. *Research Resume, Number 43*.
- Kinder, D. R. (1986). The Continuing American Dilemma: White Resistance to Racial Change 40 Years After Myrdal. *Journal of Social Issues*, 42(2), 151–171. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1986.tb00230.x>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2010). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers’ implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533–545. <https://doi.org/10.1037/a0037471>

- Lachat, M. A. (1972). *A description and comparison of the attitudes of White high school seniors toward black americans in three suburban high school: na all White, a desegregates and na integrated high school*. Columbia University.
- Lei Orgânica n.º 37/1981. Diário da República: I série, n.º 228/1981.
- Lei Orgânica n.º 2/2006. Diário da República: I-A série, n.º 75/2006.
- Lei Orgânica n.º 2/2020. Diário da República: I série, n.º 219/2020.
- Leutwyler, B., Petrović, D. S., & Jokić, T. (2018). The structure of teacher-specific intercultural competence: Empirical evidence on the “Beliefs, Values, and Goals” dimension. *Psihologija*, *51*(1), 107–126. <https://doi.org/10.2298/PSI171005020L>
- Lewis, A. E. (2001). There is no “race” in the schoolyard: Color-blind ideology in an (almost) all-white school. *American Educational Research Journal*, *38*(4), 781–811. <https://doi.org/10.3102/00028312038004781>
- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *9*(3), 401–411. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2004000300002>
- Lima, M. E., & Vala, J. (2004). Sucesso Social, Branqueamento e Racismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *20*(1), 11–19. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000100003>
- Lorigo, M. F. M. (2020). Integração em contexto escolar de minorias em Portugal. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11271>
- Malheiros, J. M. (1998). Minorias étnicas e segregação nas cidades: uma aproximação ao caso de Lisboa, no contexto da Europa Mediterrânea. *Finisterra*, *66*, 91–118. <https://doi.org/10.18055/Finis1702>
- Marcelino, C. (2019). *Relatório sobre Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-racial em Portugal*.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, *4*(1), 65–90.
- Marques, J. F. (2007). *Do «não racismo» português aos dois racismos dos portugueses* [Tese de Doutoramento, École des Hautes Études en Sciences Sociales]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/1915>
- Marques, J. F. (2008). Racistas são os outros! Reflexões sobre as origens e efeitos do mito do “não racismo” português. In *Estudos III*. Faculdade de Economia da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/4294>

- Martins, B. S., & Moura, A. (2018). Portugal E Década Internacional De Afrodescendentes: a Educação E Os Tempos Da Violência Colonial. *Educação Em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698192750>
- Marx, D. M., & Goff, P. A. (2005). Clearing the air: The effect of experimenter race on target's test performance and subjective experience. *British Journal of Social Psychology*, 44, 645–657. <https://doi.org/10.1348/014466604X17948>
- McConahay, J. B. (1983). Modern Racism and Modern Discrimination: The Effects of Race, Racial Attitudes, and Context on Simulated Hiring Decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4), 551–558. <https://doi.org/10.1177/0146167283094004>
- Moro, A., Vinha, T. P., & Morais, A. (2019). School climate evaluation: Designing and validating measurement instruments. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 312–334. <https://doi.org/10.1590/198053146151>
- Neto, F. (2009). Implicit and explicit attitudes among students. *Universitas Psychologica*, 8(3), 849–857. <https://www.researchgate.net/publication/38111824>
- Neville, H. A., Lilly, R. L., Lee, R. M., Duran, G., & Browne, L. V. (2000). Construction and initial validation of the Color-Blind Racial Attitudes Scale (CoBRAS). *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 59–70. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.59>
- Norton, M. I., Sommers, S. R., Apfelbaum, E. P., Pura, N., & Ariely, D. (2006). Color Blindness and Interracial Interaction: Playing the Political Correctness Game. *Psychological Science*, 17(11).
- Nunes, L. C., Reis, A. B., & Seabra, C. (2016). *Será a repetição de ano benéfica para os alunos?* Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Santos, A. C. T., Gomes, A. R., Graça, A., Bäckström, B., Vitorino, B. da S., Jardim, C., Manuel, H. B., Silva, S. M., Vasconcelos, P., & Santos Tiago. (2019). Afrodescendentes em Portugal. Observatório das Migrações, ACM I.P.
- Olszewski-Kubilius, P. (2006). The Achievement Gap Between Minority and Nonminority Children. *Spring*, 29(2), 28–36. <https://doi.org/10.4219/gct-2006-198>
- O'Sullivan, C., Ryan, S., & O'Sullivan, L. (2021). Teacher Well-Being in Diverse School and Preschool Contexts. In T. R. N. Murphy & P. Mannix-McNamara (Eds.), *International Perspectives on Teacher Well-Being and Diversity: Portals into Innovative Classroom Practice* (pp. 163–187). Springer Nature Singapore. <http://www.springer.com/series/14356>
- Partida, E. (2022). *Teacher Self-Efficacy and Mathematics Achievement Among Racial and Ethnic Minority Students: Evidence from the High School Longitudinal Study of 2009* [Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University]. https://scholarship.claremont.edu/cgu_etd/409

- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57–75. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>
- Pigott, R. L., & Cowen, E. L. (2000). Teacher Race, Child Race, Racial Congruence, and Teacher Ratings of Children's School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 38(2), 177–196. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00041-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00041-2)
- Pocinho, M., & Regina Capelo, M. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351–367. <http://hdl.handle.net/10400.13/1343>
- Ponterotto, J. G., 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. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006009>
- Ramos, A., Pereira, C. R., & Vala, J. (2020). The impact of biological and cultural racisms on attitudes towards immigrants and immigration public policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(3), 574–592. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1550153>
- Raposo, O., & Aderaldo, G. (2019). Políticas públicas e produção artístico-cultural entre jovens das periferias de Lisboa e São Paulo. *Etnográfica*, 23(1), 109–132. <https://doi.org/10.4000/etnografica.6395>
- Raposo, O., Alves, A. R., Varela, P., & Roldão, C. (2019). Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 119, 5–28. <https://doi.org/10.4000/rccs.8937>
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *American Sociological Association*, 65(2), 150–167. <http://www.jstor.org/stable/2112680>
- Rocha, C. E. F. (2006). *A escola e a diversidade étnica e cultural* [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/615>
- Roldão, C., Albuquerque, A., Seabra, T., & Mateus, S. (2016). Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior. *Congresso Português de Sociologia*.
- Rosário, E., Santos, T., & Lima, S. (2011). *Discursos do racismo em Portugal: essencialismo e inferiorização nas trocas coloquiais sobre categorias minoritárias*. Observatório da Imigração.
- Rosenthal, J. O. (2016). Negro Teacher's Attitudes Toward Desegregation. *Journal of Negro Education*, 26(1), 63–71. <http://www.jstor.org/stable/2293328>

- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement* (pp. 25–36). Academic Press.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377–415. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00075506>
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65. <http://www.jstor.org/stable/1495395>
- Rovai, A. P., Wighting, M. J., & Liu, J. (2005). School Climate: Sense of Classroom and School Communities in Online and On-Campus Higher Education Courses. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361–374.
- Rowley, R. L., & Wright, D. W. (2011). No “White” Child Left Behind: The Academic Achievement Gap between Black and White Students. *The Journal of Negro Education*, 80(2), 93–107.
- Saleem, F. T., & Byrd, C. M. (2021). Unpacking school ethnic-racial socialization: A new conceptual model. *Journal of Social Issues*, 77(4), 1106–1125. <https://doi.org/10.1111/josi.12498>
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 213–228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Santos, D., Palomares, N., Normando, D., & Quintão, C. (2010). Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press J Orthod*, 15(3), 121–125.
- Schütze, C., & Osanami Törngren, S. (2022). Exploring ways of measuring colour-blindness in Sweden: operationalisation and theoretical understandings of a US concept in a new context. *Ethnic and Racial Studies*, 45(16), 637–658. <https://doi.org/10.1080/01419870.2022.2131451>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (1997). Influences of Adaptation to Communist Rule on Value Priorities in Eastern Europe. *Political Psychology*, 18(2). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/0162-895X.00062>
- Seabra, T., Mateus, S., Rodrigues, E., & Nico, M. (2011). *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade obrigatória*. Observatório da Imigração. https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2012-05/doc1_27413_612833835.pdf

- Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S., & Albuquerque, A. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior* (1st ed.). Observatório das Migrações, ACM, IP.
- Seager, D. H. (1994). *A case of integrates schooling within a co-educational high school in the Durban area* [Master's Dissertation, University of Natal]
- Sebastião, J. (2009). Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sela-Shayovitz, R., & Finkelstein, I. (2020). Self-efficacy in teaching multicultural students in academia. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 159–167. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p159>
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1954). *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment*. The University of Oklahoma.
- Skuy, M., & Vice, H. (1996). Attitudes of white teachers towards racial integration of schools in South Africa. *Educational Research*, 38(2), 135–146. <https://doi.org/10.1080/0013188960380202>
- Sousa, M. G. (2022). *The role of teachers' intercultural competence and class diversity on students' wellbeing and academic performance* [Tese de Mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/27341>
- Stat Trek (2023). *Random Number Generator*. <https://stattrek.com/statistics/random-number-generator#table>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Summers, J. J., Davis, H. A., & Hoy, A. W. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.004>
- Tavares, M. N. (2021). *Competência intercultural e bem-estar profissional dos professores: o papel moderador do clima escolar e da diversidade étnica e cultural dos alunos* [Tese de Mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/24459>
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>

- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2012). Ethnic attitudes of minority students and their contact with majority group teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *33*, 260–268. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.05.004>
- Trindade, J. da S., & Pinho, V. A. de. (2023). Da racialização da Europa. In *Open Science Research X* (Vol. 10, pp. 2033–2046). Editora Científica Digital. <https://doi.org/10.37885/230111669>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- UNESCO. (1950). *THE RACE QUESTION*. France.
- United Nations (2019, novembro 20). Experts of the Committee against Torture express concern about racially motivated police violence and detention conditions in dialogue with Portugal. <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2019/11/experts-committee-against-torture-express-concern-about-racially-motivated>
- Vala, J. (2009). Editorial: Expressions of “new” racism. *International Journal of Psychology*, *44*(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/00207590802057548>
- Vala, J. (2013). Racisms: Social Representations, Racial Prejudice and Normative Pressures. *Papers on Social Representations*, *22*, 1–29.
- Vala, J. (2021). *Racismo, Hoje: Portugal em Contexto Europeu*. (1st ed.). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (2015). *Expressões dos Racismos em Portugal*. (2nd ed.). Imprensa de Ciências Sociais.
- Vala, J., Lopes, D., & Lima, M. (2008). Black immigrants in Portugal: Luso-tropicalism and prejudice. *Journal of Social Issues*, *64*(2), 287–302. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00562.x>
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, *47*(2), 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Vittrup, B. (2016). Early Childhood Teachers Approches To Multicultural Education. *Multicultural Education*, 37–41.
- Vittrup, B. (2018). Color Blind or Color Conscious? White American Mothers’ Approaches to Racial Socialization. *Journal of Family Issues*, *39*(3), 668–692. <https://doi.org/10.1177/0192513X16676858>

- Vuletich, H. A., & Payne, B. K. (2019). Stability and Change in Implicit Bias. *Psychological Science*, 30(6), 854–862. <https://doi.org/10.1177/0956797619844270>
- West, K., Greenland, K., & van Laar, C. (2021). Implicit racism, colour blindness, and narrow definitions of discrimination: Why some White people prefer ‘All Lives Matter’ to ‘Black Lives Matter.’ *British Journal of Social Psychology*, 60(4), 1136–1153. <https://doi.org/10.1111/bjso.12458>
- Wieviorka, M. (1998). Le racisme, une introduction. *La Découverte*. <https://doi.org/10.3917/dec.wievi.1998.01>
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Intolerance, prejudice and discrimination: A European report* (N. Langenbacher, Ed.). Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/do/07908-20110311.pdf>
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents’ Development of Personal Agency. The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skills. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). Greenwich: Information Age.

Anexos

Anexo A – Questionário



Caríssimo/a Professor(a).

Obrigado por considerar participar neste estudo, em que pretendemos analisar de que forma os professores percecionam o contexto escolar relativamente a aspetos de diversidade social e cultural, assim como identificar fatores que estejam associados a variações nessas perceções. No final do estudo apresentamos uma explicação mais detalhada dos objetivos e da literatura que lhe serviu de apoio.

O estudo decorre no âmbito da dissertação de mestrado da Catarina Martins, do mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Crianças e Jovens em risco do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, sob orientação científica do Professor Ricardo Borges Rodrigues (ricardo.rodrigues@iscte-iul.pt).

Participação

A sua participação no estudo envolve a resposta a um inquérito online com a duração aproximada de 15 minutos. A sua participação no estudo é voluntária e os dados recolhidos são confidenciais e anónimos. A análise dos dados será realizada para o conjunto dos participantes, e os resultados serão utilizados para fins estritamente académicos e científicos. Poderá interromper a sua participação no estudo a qualquer momento.

Pedimos-lhe que leia com atenção as perguntas apresentadas e que nos responda de forma espontânea e sincera - não existem respostas certas ou erradas.

Vouchers

Ao concluir a sua participação no estudo pode habilitar-se a ganhar um vale do supermercado LIDL, que será sorteado entre os participantes do estudo. Serão sorteados 5 vales, cada um no valor de 20 euros. Para poder participar no sorteio deverá indicar no final do questionário o seu interesse e será remetido/a para outro questionário, sem qualquer associação a este.

Contactos

Se tiver alguma questão sobre o estudo, poderá enviar um email para Catarina Martins (Catarina_Candeias@iscte-iul.pt) ou Ricardo Rodrigues (ricardo.rodrigues@iscte-iul.pt).

Agradecemos, desde já, a sua amável colaboração e o tempo que nos possa dispensar.

Muito obrigado.

Aceito participar no estudo

Não aceito participar no estudo

Na minha escola há uma sensação de segurança e estabilidade.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola é muito importante cumprir as regras e os regulamentos.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola é muito importante ser organizado e metódico.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola somos incentivados a desenvolver ideias por nós próprios.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola somos incentivados a procurar novas formas de fazer o nosso trabalho.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola somos incentivados a procurar formas inovadoras de resolver problemas.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola as pessoas ajudam-se umas às outras.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola há um ambiente de apoio.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola há um ambiente motivador.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola exige-se aos professores um elevado nível de desempenho.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola é muito importante ter sucesso.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na minha escola valoriza-se muito a posição no ranking das escolas.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Nas perguntas seguintes iremos apresentar os termos 'Português Afrodescendente' e 'Português de Origem Portuguesa'.

Na definição destes termos, pedimos-lhe que considere a definição abaixo, desenvolvida e apresentada pelo Grupo de Trabalho Censos 2021 –Questões “Étnico-Raciais” (Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 7363/2018).

Português Afrodescendente: Português negro; cidadão português de origem africana.

Português de Origem Portuguesa: Português branco; cidadão português de origem portuguesa ou europeia.

Os alunos Portugueses Afrodescendentes não têm as mesmas oportunidades que os alunos Portugueses de origem Portuguesa.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Os alunos Portugueses de origem Portuguesa têm certos privilégios por causa da sua cor de pele.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Tendo em conta a discriminação racial, são necessárias ações de discriminação positiva para atingir a igualdade nas escolas.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

É importante que os líderes políticos falem sobre racismo para ajudar a resolver os problemas de desigualdade nas escolas.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Nas escolas, o racismo pode ter sido um problema no passado, no entanto, já não é um problema importante atualmente.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Na escola, quem se esforça tem as mesmas hipóteses de ser bem sucedido, independentemente do seu grupo racial.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Consigo realizar atividades pedagógicas para ajudar os alunos a desenvolverem estratégias para lidarem com incidentes raciais, preconceitos e estereótipos.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Consigo desenvolver estratégias de ensino capazes de desconstruir mitos sobre a comunidade Portuguesa Afrodescendente.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Consigo analisar os materiais educativos quanto ao seu eventual conteúdo estereotípico e preconceituoso

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Consgo adaptar as estratégias de ensino de modo a responder às necessidades dos alunos Portugueses Afrodescendentes.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Consgo desenvolver atividades que aumentem a autoconfiança dos alunos Portugueses Afrodescendentes.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Consgo que os alunos Portugueses Afrodescendentes e Portugueses de origem Portuguesa trabalhem em conjunto.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Consgo identificar práticas escolares que podem prejudicar os alunos Portugueses Afrodescendentes.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Sinto-me empenhado/a em ajudar os alunos Portugueses Afrodescendentes a atingir bons resultados.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Sinto-me entusiasmado/a em ensinar os alunos Portugueses Afrodescendentes.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

De forma geral, os alunos Portugueses Afrodescendentes são pouco ambiciosos.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Sinto admiração pelos alunos Portugueses Afrodescendentes.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Os alunos Portugueses Afrodescendentes afetam negativamente a qualidade da escola.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Os alunos Portugueses Afrodescendentes afetam negativamente a qualidade da escola.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Turmas homogêneas em termos raciais têm melhor aproveitamento escolar.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

A prática pedagógica é dificultada pela presença de diferentes grupos raciais na escola.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

A presença de alunos Portugueses Afrodescendentes na turma valoriza as aprendizagens de todos os alunos.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

A presença de alunos Portugueses Afrodescendentes na sala de aula contribui para o enriquecimento da experiência de todos os alunos.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

A presença de alunos Portugueses Afrodescendentes na sala de aula é uma possibilidade de crescimento pessoal de todos os alunos.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Os alunos Portugueses Afrodescendentes e Portugueses de origem Portuguesa podem aprender muito uns com os outros.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Os professores apreciam lecionar a turmas que integrem uma maioria de alunos Portugueses Afrodescendentes.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Os professores valorizam a presença de alunos Portugueses Afrodescendentes na escola.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

Os professores consideram que a presença de alunos Portugueses Afrodescendentes gera mais conflitos na sala de aula.

Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Discordo parcialmente (3)	Nem concordo nem discordo (4)	Concordo parcialmente (5)	Concordo (6)	Concordo totalmente (7)
----------------------------	-----------------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

De seguida iremos apresentar várias possibilidades de turmas com diferentes composições a nível étnico-racial:

- Turma só com alunos de origem Portuguesa;
- Turma com maioria de alunos de origem Portuguesa;
- Turma com maioria de alunos Afrodescendentes;
- Turma só com alunos Afrodescendentes;

A questão que se segue será a última antes das questões finais de caracterização sociodemográfica.

Selecione a opção ou opções (pode selecionar mais do que uma) que melhor representa(m) as suas expetativas espontâneas, sem outra informação sobre essa turma, e para cada um dos aspetos referidos.

	Turma só com alunos de origem Portuguesa	Turma com maioria de alunos de origem Portuguesa	Turma com maioria de alunos de origem Afrodescendente	Turma só com alunos Afrodescendentes
A que tipo de turma(s) seria mais fácil lecionar? - expetativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A que tipo de turma(s) lhe daria mais satisfação lecionar? - atitude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que tipo de turma(s) teria melhores resultados? - expetativa face à qualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que tipo de turma(s) teria pior comportamento? - expetativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selecione a opção ou opções (pode selecionar mais do que uma) que melhor representa(m) as suas expetativas espontâneas, sem outra informação sobre essa turma, e para cada um dos aspetos referidos.

	Turma só com alunos de origem Portuguesa	Turma com maioria de alunos de origem Portuguesa	Turma com maioria de alunos de origem Afrodescendente	Turma só com alunos Afrodescendentes
A que tipo de turma(s) seria mais cansativo lecionar? - expetativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A que tipo de turma(s) mais leciona ou lecionou?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A qual destes tipos de turma(s) nunca lecionou?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para terminar, gostaríamos que, por favor, respondesse a algumas questões de caracterização geral.

Idade:

Entre os 20 e os 30 anos.

Entre os 30 e os 40 anos.

Entre os 40 e os 50 anos

Entre os 50 e os 60 anos

Mais do que 60 anos.

Género:

Feminino

Masculino

Não-binário

Outro. Qual?

Qual ou quais das seguintes opções considera que melhor descreve(m) a sua pertença e/ou origem étnico-racial?

Branco /Português branco /De origem europeia

Negro/Português Negro/Afrodescendente/De origem africana

Asiático/Português de origem asiática/De origem asiática

Cigano/ Português cigano/Roma/ De origem cigana

Outro grupo. Qual?

Origem mista. Quais?

Quais as suas habilitações literárias?

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra formação. Qual?

Ciclos que leciona?

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

Ensino Secundário

Já lecionou a disciplina de cidadania e desenvolvimento?

Sim

Não

Pense na turma com maior diversidade étnico-racial que atualmente leciona e indique, por favor, a percentagem de alunos:

Portugueses
Afrodescendentes
Portugueses de
origem Portuguesa

Pense na turma com maior diversidade étnico-racial que já lecionou no passado e indique, por favor, a percentagem de alunos:

Portugueses
Afrodescendentes
Portugueses de
origem Portuguesa

Nome do seu agrupamento.

No contexto da investigação realizada até à data em Portugal, e procurando perceber melhor o fenómeno da diversidade social e cultural em contexto educativo, designadamente as perspetivas dos professores, neste estudo pretende-se caracterizar as atitudes dos professores relativamente à diversidade étnico-racial nas escolas e identificar fatores explicativos das diferentes perceções dos professores; por exemplo, o estudo avalia o papel da autoeficácia percebida dos professores para mobilizar estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, ou ainda, o clima de escola.

No estudo avaliámos um conjunto de fatores que têm sido identificados na literatura como importantes para a explicação da perspetiva dos professores face à diversidade étnico-racial nas escolas, designadamente:

- Autoeficácia percebida dos professores: Crença dos professores acerca das suas competências para ensinar. É um forte preditor do desempenho académico dos alunos, bem como do bem-estar do professor (Geerlings et al., 2018). Exemplo de item: "Conseguo realizar atividades pedagógicas para ajudar os alunos a desenvolverem estratégias para lidarem com incidentes raciais, preconceitos e estereótipos".
- Ideologia "Colorblind": Crença de que todos os indivíduos são iguais, que têm as mesmas oportunidades, e que o grupo étnico-racial a que estes pertencem não tem qualquer importância na sociedade (Hachfeld et al., 2015). Exemplo de item: "Na escola, quem se esforça tem as mesmas hipóteses de ser bem-sucedido, independentemente do seu grupo racial".
- Clima escolar: Ambiente físico, social e emocional vivido e sentido na escola, que resulta dos padrões de comportamentos e objetivos de todos os elementos que participam na escola, bem como das normas, refletindo a "personalidade" da escola (Anderson, 1982). Exemplo de item: "Na minha escola há uma sensação de segurança e estabilidade".
- Atitudes dos professores face a alunos Portugueses Afrodescendentes: Forma como os professores percecionam alunos Portugueses Afrodescendentes (Glock et al., 2019). Exemplo de item: "Sinto-me entusiasmado/a em ensinar os alunos Portugueses Afrodescendentes".

Os resultados deste estudo, de âmbito nacional, serão partilhados com as comunidades educativas que assim o desejem, apoiando a implementação da atual estratégia nacional para a integração e valorização da diversidade social e cultural nos contextos educativos. Concretamente, os resultados obtidos podem apoiar os agrupamentos, as suas direções e o corpo docente na reflexão em curso sobre as ações e projetos de melhoria no domínio da diversidade social e cultural, e informar o desenho de ações de capacitação dirigidas aos professores e à comunidade educativa em geral.

Caso pretenda obter mais informação sobre esta temática, sugerimos que consulte:

Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. In *Source: Review of Educational Research* (Vol. 52, Issue 3).

Casa-nova, M. J. (2005). (I) Migrantes , diversidades e desigualdades no sistema educativo português : balanço e perspetivas. 181–215.

Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology, 67*, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>

Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology, 89*(4), 616–634. <https://doi.org/10.1111/bjep.12248>

Guerra, R., Rodrigues, R. B., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., & Alexandre, J. (2019). INCLUSÃO E DESEMPENHO ACADÉMICO DE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES: O PAPEL DAS DINÂMICAS DE ACULTURAÇÃO. Observatório das Migrações, ACM, IP. www.om.acm.gov.pt/om@acm.gov.pt

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education, 48*, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>

Selecione, por favor, se pretende participar no sorteio para os vouchers.

Pretendo participar no sorteio.

Não pretendo participar no sorteio.

Anexo B – Itens originais e respetivos itens traduzidos e adaptados para cada instrumento

Atitudes face a alunos Afrodescendentes	
Item Original	Item traduzido e adaptado
I feel personally invested in helping African American students achieve	Sinto-me empenhado/a em ajudar alunos Portugueses Afrodescendentes a atingir bons resultados
I would feel excited about teaching in a predominantly African American school	Sento-me entusiasmado/a em ensinar alunos Portugueses Afrodescendentes
On the whole, Blacks have less ambition than Whites	De forma geral, alunos Portugueses Afrodescendentes são pouco ambiciosos
Black students have a negative effect on the quality of a school	Alunos Afrodescendentes afetam negativamente a qualidade da escola
Com que frequência sente admiração pelos negros?	Sinto admiração pelos alunos Portugueses Afrodescendentes

Atitudes face à diversidade racial	
Item Original	Item traduzido e adaptado
Turmas homogéneas têm melhor aproveitamento escolar	Turmas homogéneas em termos raciais têm melhor aproveitamento escolar
Os alunos de diferentes grupos étnico-culturais estão integrados na escola e contribuem para o enriquecimento da prática pedagógica	A prática pedagógica é dificultada pela presença de diferentes grupos raciais na escola
Os professores constataam que a presença de alunos de etnia cigana na turma pode valorizar as aprendizagens.	A presença de alunos Afrodescendentes na turma valoriza as aprendizagens de todos os alunos
A presença de alunos de grupos minoritários na sala de aula contribui para o enriquecimento da experiência de todos os alunos.	A presença de alunos Portugueses Afrodescendentes na sala de aula contribui para o enriquecimento da experiência de todos os alunos
Considero a presença de alunos de grupos minoritários na sala de aula como uma possibilidade de crescimento pessoal de todos os alunos	A presença de alunos Portugueses Afrodescendentes na sala de aula uma possibilidade de crescimento pessoal de todos os alunos

Os alunos de grupos minoritários e do grupo maioritário podem aprender muito uns com os outros	Os alunos Portugueses Afrodescendentes e Portugueses brancos podem aprender muito uns com os outros
Os professores não evitam lecionar turma as que integrem alunos de etnia cigana	Os professores apreciam lecionar a turmas que integrem uma maioria de alunos Afrodescendentes
Os professores valorizam a presença de alunos de etnia cigana na escola	Os professores valorizam a presença de alunos Afrodescendentes na escola
To teach students cultural differences only creates a conflict in the classroom	Os professores consideram que a presença de alunos Afrodescendentes gera mais conflitos na sala de aula

Autoeficácia dos professores para a diversidade	
Item de Tavares (adaptado do original)	Item adaptado para o estudo
Consigo realizar atividades pedagógicas para ajudar os alunos a desenvolverem estratégias para lidarem com incidentes raciais	Consigo realizar atividades pedagógicas para ajudar os alunos a desenvolverem estratégias para lidarem com incidentes raciais, preconceitos e estereótipos.
Consigo adaptar as estratégias de ensino de modo a responder às necessidades dos alunos de grupos minoritários	Consigo adaptar as estratégias de ensino de modo a responder às necessidades dos alunos Portugueses Afrodescendentes.
Consigo desenvolver materiais apropriados para a sala de aula multicultural	Consigo desenvolver materiais apropriados para a sala de aula multicultural.
Consigo desenvolver estratégias de ensino capazes de desconstruir mitos sobre grupos minoritários	Consigo desenvolver estratégias de ensino capazes de desconstruir mitos sobre a comunidade Portuguesa Afrodescendente.
Consigo analisar os materiais educativos quanto ao seu eventual conteúdo estereotípico e/ou preconceituoso	Consigo analisar os materiais educativos quanto ao seu eventual conteúdo estereotípico e/ou preconceituoso.
Consigo desenvolver atividades que aumentem a autoconfiança dos alunos de grupos minoritários	Consigo desenvolver atividades que aumentem a autoconfiança dos alunos Portugueses Afrodescendentes.
Consigo ensinar sobre de que modo o preconceito afeta as pessoas	Consigo ensinar sobre de que modo o preconceito afeta as pessoas.
Consigo que os alunos dos grupos minoritários e do grupo maioritário trabalhem em conjunto	Consigo que os alunos Portugueses Afrodescendentes e Portugueses brancos trabalhem em conjunto
Consigo identificar práticas escolares que podem prejudicar alunos de grupos minoritários	Consigo identificar práticas escolares que podem prejudicar alunos Portugueses Afrodescendentes
Consigo identificar soluções para problemas que possam surgir como resultado da diversidade	Consigo identificar soluções para problemas que possam surgir como resultado da diversidade.

Ideologia *Colorblind*

Item Original	Item Adaptado
White people in the U.S. have certain advantages because of the color of their skin	Portugueses brancos têm certos privilégios por causa da sua cor de pele
Racial and ethnic minorities do not have the same opportunities as white people in the U.S.	Portugueses Afrodescendentes não têm as mesmas oportunidades que Portugueses brancos
Everyone who works hard, no matter what race they are, has an equal chance to become rich	Quem se esforça tem as mesmas hipóteses de ser bem sucedido, independentemente da raça
Due to racial discrimination, programs such as affirmative action are necessary to help create equality	Tendo em conta a discriminação racial, programas de ações afirmativas são necessárias para criar igualdade
It is important for political leaders to talk about racism to help work through or solve society's problems	É importante que os líderes políticos falem sobre racismo para ajudar a resolver os problemas da sociedade
Racism may have been a problem in the past, it is not an important problem today	Racismo pode ter sido um problema no passado, no entanto, já não é um problema importante atualmente

Anexo C – Output do teste do modelo 10

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 4.2 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
 Documentation available in Hayes (2022). www.guilford.com/p/hayes3

Model : 10
 Y : AFDR
 X : ATAFRO
 M : AUTOEF
 W : COLORBL
 Z : CLIMA

Covariates:
 Q47 Q68

Sample
 Size: 125

OUTCOME VARIABLE:
 AUTOEF

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
,6537	,4273	,3552	12,4718	7,0000	117,0000	,0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	5,6475	,2626	21,5082	,0000	5,1274	6,1675
ATAFRO	,5485	,0709	7,7325	,0000	,4080	,6889
COLORBL	,0182	,0514	,3542	,7238	-,0836	,1200
Int_1	-,0144	,0651	-,2218	,8249	-,1433	,1144
CLIMA	,1107	,0635	1,7441	,0838	-,0150	,2364
Int_2	,2225	,0779	2,8571	,0051	,0683	,3767
Q47	-,0014	,0559	-,0251	,9800	-,1122	,1093
Q68	-,0308	,1085	-,2835	,7773	-,2456	,1841

Product terms key:

Int_1 : ATAFRO x COLORBL
 Int_2 : ATAFRO x CLIMA

Covariance matrix of regression parameter estimates:

	constant	ATAFRO	COLORBL	Int_1	CLIMA	Int_2	Q47	Q68
constant	,0689	-,0050	-,0019	,0001	,0015	-,0009	-,0113	-,0179
ATAFRO	-,0050	,0050	,0002	-,0004	-,0012	,0005	,0010	,0009
COLORBL	-,0019	,0002	,0026	-,0001	-,0002	,0006	,0004	,0003
Int_1	,0001	-,0004	-,0001	,0042	,0007	-,0002	-,0001	,0003
CLIMA	,0015	-,0012	-,0002	,0007	,0040	-,0007	-,0001	-,0006

Int_2	-,0009	,0005	,0006	-,0002	-,0007	,0061	-,0002	,0005
Q47	-,0113	,0010	,0004	-,0001	-,0001	-,0002	,0031	,0002
Q68	-,0179	,0009	,0003	,0003	-,0006	,0005	,0002	,0118

Test(s) of highest order unconditional interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
X*W	,0002	,0492	1,0000	117,0000	,8249
X*Z	,0400	8,1630	1,0000	117,0000	,0051
BOTH(X)	,0400	4,0855	2,0000	117,0000	,0193

Focal predict: ATAFRO (X)
 Mod var: COLORBL (W)
 Mod var: CLIMA (Z)

Conditional effects of the focal predictor at values of the moderator(s):

COLORBL	CLIMA	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-1,0673	-,8944	,3649	,1196	3,0511	,0028	,1280	,6017
-1,0673	,0000	,5639	,1040	5,4230	,0000	,3579	,7698
-1,0673	,8944	,7628	,1305	5,8474	,0000	,5045	1,0212
,0000	-,8944	,3495	,0947	3,6903	,0003	,1619	,5371
,0000	,0000	,5485	,0709	7,7325	,0000	,4080	,6889
,0000	,8944	,7474	,1039	7,1946	,0000	,5417	,9532
1,0673	-,8944	,3341	,1152	2,8995	,0045	,1059	,5623
1,0673	,0000	,5331	,0943	5,6529	,0000	,3463	,7198
1,0673	,8944	,7321	,1192	6,1414	,0000	,4960	,9681

Data for visualizing the conditional effect of the focal predictor:

Paste text below into a SPSS syntax window and execute to produce plot.

DATA LIST FREE/

ATAFRO COLORBL CLIMA AUTOEF .

BEGIN DATA.

-,8157	-1,0673	-,8944	5,1819
,0000	-1,0673	-,8944	5,4795
,8157	-1,0673	-,8944	5,7772
-,8157	-1,0673	,0000	5,1186
,0000	-1,0673	,0000	5,5785
,8157	-1,0673	,0000	6,0385
-,8157	-1,0673	,8944	5,0553
,0000	-1,0673	,8944	5,6775
,8157	-1,0673	,8944	6,2998
-,8157	,0000	-,8944	5,2139
,0000	,0000	-,8944	5,4989
,8157	,0000	-,8944	5,7840
-,8157	,0000	,0000	5,1506
,0000	,0000	,0000	5,5980
,8157	,0000	,0000	6,0453
-,8157	,0000	,8944	5,0873
,0000	,0000	,8944	5,6970
,8157	,0000	,8944	6,3066
-,8157	1,0673	-,8944	5,2459
,0000	1,0673	-,8944	5,5184
,8157	1,0673	-,8944	5,7909
-,8157	1,0673	,0000	5,1826

,0000	1,0673	,0000	5,6174
,8157	1,0673	,0000	6,0522
-,8157	1,0673	,8944	5,1193
,0000	1,0673	,8944	5,7164
,8157	1,0673	,8944	6,3135

END DATA.

GRAPH/SCATTERPLOT=

ATAFRO WITH AUTOEF BY COLORBL /PANEL ROWVAR= CLIMA .

OUTCOME VARIABLE:

AFDR

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
,6715	,4509	,3387	11,9061	8,0000	116,0000	,0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	4,1436	,5707	7,2612	,0000	3,0134	5,2739
ATAFRO	,4604	,0851	5,4083	,0000	,2918	,6291
AUTOEF	,1158	,0903	1,2823	,2023	-,0630	,2946
COLORBL	-,0759	,0502	-1,5127	,1331	-,1754	,0235
Int_1	-,1075	,0635	-1,6913	,0935	-,2333	,0184
CLIMA	,0895	,0628	1,4256	,1567	-,0348	,2138
Int_2	,2713	,0786	3,4496	,0008	,1155	,4270
Q47	,0578	,0546	1,0584	,2921	-,0504	,1659
Q68	,0676	,1060	,6376	,5250	-,1423	,2774

Product terms key:

Int_1 : ATAFRO x COLORBL
 Int_2 : ATAFRO x CLIMA

Covariance matrix of regression parameter estimates:

	constant	ATAFRO	AUTOEF	COLORBL	Int_1	CLIMA	Int_2	Q47	Q68
constant	,3256	,0205	-,0460	-,0010	-,0006	,0066	,0094	-,0109	-,0185
ATAFRO	,0205	,0072	-,0045	,0003	-,0005	-,0006	,0015	,0010	,0007
AUTOEF	-,0460	-,0045	,0081	-,0001	,0001	-,0009	-,0018	,0000	,0003
COLORBL	-,0010	,0003	-,0001	,0025	-,0001	-,0001	,0006	,0004	,0003
Int_1	-,0006	-,0005	,0001	-,0001	,0040	,0007	-,0002	-,0001	,0003
CLIMA	,0066	-,0006	-,0009	-,0001	,0007	,0039	-,0005	-,0001	-,0006
Int_2	,0094	,0015	-,0018	,0006	-,0002	-,0005	,0062	-,0002	,0004
Q47	-,0109	,0010	,0000	,0004	-,0001	-,0001	-,0002	,0030	,0002
Q68	-,0185	,0007	,0003	,0003	,0003	-,0006	,0004	,0002	,0112

Test(s) of X by M interaction:

F	df1	df2	p
,1208	1,0000	115,0000	,7288

Test(s) of highest order unconditional interaction(s):

R2-chng	F	df1	df2	p	
X*W	,0135	2,8607	1,0000	116,0000	,0935
X*Z	,0563	11,9000	1,0000	116,0000	,0008
BOTH(X)	,0673	7,1072	2,0000	116,0000	,0012

 Focal predict: ATAFRO (X)
 Mod var: COLORBL (W)
 Mod var: CLIMA (Z)

Conditional effects of the focal predictor at values of the moderator(s):

COLORBL	CLIMA	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-1,0673	-,8944	,3325	,1213	2,7404	,0071	,0922	,5728
-1,0673	,0000	,5751	,1136	5,0640	,0000	,3502	,8001
-1,0673	,8944	,8178	,1448	5,6472	,0000	,5310	1,1046
,0000	-,8944	,2178	,0977	2,2292	,0277	,0243	,4113
,0000	,0000	,4604	,0851	5,4083	,0000	,2918	,6291
,0000	,8944	,7031	,1218	5,7708	,0000	,4618	,9444
1,0673	-,8944	,1031	,1165	,8853	,3778	-,1276	,3338
1,0673	,0000	,3458	,1039	3,3279	,0012	,1400	,5515
1,0673	,8944	,5884	,1338	4,3961	,0000	,3233	,8535

Data for visualizing the conditional effect of the focal predictor:
 Paste text below into a SPSS syntax window and execute to produce plot.

```

DATA LIST FREE/
  ATAFRO COLORBL CLIMA AFDR .
BEGIN DATA.
  -,8157 -1,0673 -,8944 4,8274
  ,0000 -1,0673 -,8944 5,0987
  ,8157 -1,0673 -,8944 5,3699
  -,8157 -1,0673 ,0000 4,7096
  ,0000 -1,0673 ,0000 5,1787
  ,8157 -1,0673 ,0000 5,6478
  -,8157 -1,0673 ,8944 4,5917
  ,0000 -1,0673 ,8944 5,2587
  ,8157 -1,0673 ,8944 5,9258
  -,8157 ,0000 -,8944 4,8399
  ,0000 ,0000 -,8944 5,0176
  ,8157 ,0000 -,8944 5,1953
  -,8157 ,0000 ,0000 4,7221
  ,0000 ,0000 ,0000 5,0976
  ,8157 ,0000 ,0000 5,4732
  -,8157 ,0000 ,8944 4,6042
  ,0000 ,0000 ,8944 5,1777
  ,8157 ,0000 ,8944 5,7512
  -,8157 1,0673 -,8944 4,8524
  ,0000 1,0673 -,8944 4,9366
  ,8157 1,0673 -,8944 5,0207
  -,8157 1,0673 ,0000 4,7346
  ,0000 1,0673 ,0000 5,0166
  ,8157 1,0673 ,0000 5,2986
  -,8157 1,0673 ,8944 4,6167
  ,0000 1,0673 ,8944 5,0966
  ,8157 1,0673 ,8944 5,5766
END DATA.
GRAPH/SCATTERPLOT=
  ATAFRO WITH AFDR BY COLORBL /PANEL ROWVAR= CLIMA .

```

***** CORRELATIONS BETWEEN MODEL RESIDUALS *****

	AUTOEF	AFDR
AUTOEF	1,0000	,0000
AFDR	,0000	1,0000

***** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y *****

Conditional direct effects of X on Y

COLORBL	CLIMA	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-1,0673	-,8944	,3325	,1213	2,7404	,0071	,0922	,5728
-1,0673	,0000	,5751	,1136	5,0640	,0000	,3502	,8001
-1,0673	,8944	,8178	,1448	5,6472	,0000	,5310	1,1046
,0000	-,8944	,2178	,0977	2,2292	,0277	,0243	,4113
,0000	,0000	,4604	,0851	5,4083	,0000	,2918	,6291
,0000	,8944	,7031	,1218	5,7708	,0000	,4618	,9444
1,0673	-,8944	,1031	,1165	,8853	,3778	-,1276	,3338
1,0673	,0000	,3458	,1039	3,3279	,0012	,1400	,5515
1,0673	,8944	,5884	,1338	4,3961	,0000	,3233	,8535

Conditional indirect effects of X on Y:

INDIRECT EFFECT:

ATAFRO -> AUTOEF -> AFDR

COLORBL	CLIMA	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
-1,0673	-,8944	,0422	,0382	-,0258	,1252
-1,0673	,0000	,0653	,0577	-,0373	,1911
-1,0673	,8944	,0883	,0796	-,0482	,2664
,0000	-,8944	,0405	,0377	-,0255	,1256
,0000	,0000	,0635	,0564	-,0386	,1880
,0000	,8944	,0865	,0779	-,0498	,2630
1,0673	-,8944	,0387	,0404	-,0264	,1354
1,0673	,0000	,0617	,0573	-,0376	,1928
1,0673	,8944	,0847	,0779	-,0506	,2629

Indices of partial moderated mediation:

Index	BootSE	BootLLCI	BootULCI
COLORBL	-,0017	,0106	-,0257
CLIMA	,0258	,0267	-,0128

Pairwise contrasts between conditional indirect effects (Effect1 minus Effect2)

Effect1	Effect2	Contrast	BootSE	BootLLCI	BootULCI
,0653	,0422	,0230	,0239	-,0114	,0821
,0883	,0422	,0461	,0477	-,0229	,1642
,0405	,0422	-,0018	,0113	-,0274	,0219
,0635	,0422	,0213	,0242	-,0128	,0823
,0865	,0422	,0443	,0467	-,0233	,1624
,0387	,0422	-,0036	,0226	-,0548	,0438
,0617	,0422	,0195	,0293	-,0215	,0960
,0847	,0422	,0425	,0484	-,0256	,1647
,0883	,0653	,0230	,0239	-,0114	,0821
,0405	,0653	-,0248	,0284	-,0964	,0120
,0635	,0653	-,0018	,0113	-,0274	,0219

,0865	,0653	,0213	,0242	-,0128	,0823
,0387	,0653	-,0266	,0361	-,1195	,0217
,0617	,0653	-,0036	,0226	-,0548	,0438
,0847	,0653	,0195	,0293	-,0215	,0960
,0405	,0883	-,0478	,0513	-,1734	,0225
,0635	,0883	-,0248	,0284	-,0964	,0120
,0865	,0883	-,0018	,0113	-,0274	,0219
,0387	,0883	-,0496	,0569	-,1927	,0240
,0617	,0883	-,0266	,0361	-,1195	,0217
,0847	,0883	-,0036	,0226	-,0548	,0438
,0635	,0405	,0230	,0239	-,0114	,0821
,0865	,0405	,0461	,0477	-,0229	,1642
,0387	,0405	-,0018	,0113	-,0274	,0219
,0617	,0405	,0213	,0242	-,0128	,0823
,0847	,0405	,0443	,0467	-,0233	,1624
,0865	,0635	,0230	,0239	-,0114	,0821
,0387	,0635	-,0248	,0284	-,0964	,0120
,0617	,0635	-,0018	,0113	-,0274	,0219
,0847	,0635	,0213	,0242	-,0128	,0823
,0387	,0865	-,0478	,0513	-,1734	,0225
,0617	,0865	-,0248	,0284	-,0964	,0120
,0847	,0865	-,0018	,0113	-,0274	,0219
,0617	,0387	,0230	,0239	-,0114	,0821
,0847	,0387	,0461	,0477	-,0229	,1642
,0847	,0617	,0230	,0239	-,0114	,0821

Bootstrap estimates were saved to a file

Map of column names to model coefficients:

	Conseqnt	Antecednt
COL1	AUTOEF	constant
COL2	AUTOEF	ATAFRO
COL3	AUTOEF	COLORBL
COL4	AUTOEF	Int_1
COL5	AUTOEF	CLIMA
COL6	AUTOEF	Int_2
COL7	AUTOEF	Q47
COL8	AUTOEF	Q68
COL9	AFDR	constant
COL10	AFDR	ATAFRO
COL11	AFDR	AUTOEF
COL12	AFDR	COLORBL
COL13	AFDR	Int_1
COL14	AFDR	CLIMA
COL15	AFDR	Int_2
COL16	AFDR	Q47
COL17	AFDR	Q68

***** BOOTSTRAP RESULTS FOR REGRESSION MODEL PARAMETERS

OUTCOME VARIABLE:

AUTOEF

	Coeff	BootMean	BootSE	BootLLCI	BootULCI
constant	5,6475	5,6371	,2994	5,0769	6,2683
ATAFRO	,5485	,5525	,0725	,4089	,6952
COLORBL	,0182	,0147	,0495	-,0807	,1104
Int_1	-,0144	-,0096	,0732	-,1567	,1270
CLIMA	,1107	,1132	,0760	-,0310	,2613
Int_2	,2225	,2155	,0822	,0513	,3724
Q47	-,0014	,0036	,0681	-,1370	,1328
Q68	-,0308	-,0358	,1129	-,2566	,1846

OUTCOME VARIABLE:
AFDR

	Coeff	BootMean	BootSE	BootLLCI	BootULCI
constant	4,1436	4,1503	,5991	2,9319	5,3035
ATAFRO	,4604	,4617	,1032	,2573	,6541
AUTOEF	,1158	,1148	,0972	-,0691	,3195
COLORBL	-,0759	-,0747	,0524	-,1776	,0263
Int_1	-,1075	-,1054	,0730	-,2488	,0323
CLIMA	,0895	,0846	,0646	-,0361	,2157
Int_2	,2713	,2683	,0993	,0747	,4649
Q47	,0578	,0607	,0556	-,0472	,1698
Q68	,0676	,0632	,1036	-,1385	,2709

***** ANALYSIS NOTES AND ERRORS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95,0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:
5000

W values in conditional tables are the mean and +/- SD from the mean.

Z values in conditional tables are the mean and +/- SD from the mean.

NOTE: Missing data resulted in the deletion of the following row(s) of data from the analysis:

58 61 105 108 117 129 130

NOTE: The following variables were mean centered prior to analysis:
COLORBL CLIMA ATAFRO

NOTE: Standardized coefficients are not available for models with moderators.

----- END MATRIX -----

Anexo D – Quadro dos resultados do modelo de Investigação com a moderadora Inovação (vs. Estabilidade)

					R^2
Variável mediadora: Autoeficácia para a diversidade					0,37
Efeito direto	Coef.	Erro-Padrão	t	p	
Atitudes face a alunos Afrodescendentes (X)	0,57	0,07	7,92	< 0,001	
Valor Inovação (vs. Estabilidade) (W)	- 0,1	0,05	0,26	0,8	
Interação X*W	0,05	0,05	1,12	0,3	
Variável dependente: Atitudes face à diversidade racial					0,38
	Coef.	Erro-Padrão	t	p	
Atitudes face a alunos Afrodescendentes (X)	0,39	0,09	4,42	< 0,001	
Autoeficácia para a diversidade	0,24	0,09	2,58	0,01	
Valor Inovação (vs. Estabilidade) (W)	0,03	0,05	0,61	0,55	
Interação X*W	- 0,03	0,05	- 0,58	0,56	

Bootstrapping para efeito indireto das atitudes face aos alunos afrodescendentes nas atitudes face à diversidade racial via a autoeficácia para a diversidade, para diferentes valores da moderadora Inovação (vs. Estabilidade)

	Efeito	Erro-Padrão	LI 95% IC	LS 95% IC
-1DP	0,12	0,07	- 0,0004	0,28
M	0,13	0,07	- 0,0004	0,30
+1DP	0,15	0,08	- 0,0005	0,32

N = 125. Estão reportados os coeficientes não estandardizados. 5000 amostras *bootstrap*; LI - limite inferior; LS - limite superior; IC - Intervalo de confiança.