



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Competência intercultural e bem-estar profissional dos professores: o papel moderador do clima escolar e da diversidade étnica e cultural dos alunos

Mariana Nobre Tavares

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadores:

Doutor Ricardo Borges Rodrigues, Professor Auxiliar Convidado,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Iva Tendais, Investigadora Auxiliar,
ICS – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

novembro, 2021



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Competência intercultural e bem-estar profissional dos professores: o papel moderador do clima escolar e da diversidade étnica e cultural dos alunos

Mariana Nobre Tavares

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientadores:

Doutor Ricardo Borges Rodrigues, Professor Auxiliar,
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Iva Tendais, Investigadora Auxiliar,
ICS – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

novembro, 2021

Agradecimentos

Ao professor Ricardo e à professora Iva, pela orientação, paciência, disponibilidade, partilha de conhecimento e palavras de motivação e conforto, mas, acima de tudo, por acreditarem.

À minha família. Aos meus pais, pela educação que me proporcionaram, pelo exemplo que são e por me deixarem ir sem nunca olhar para trás. Ao meu irmão e à Marina, por estarem sempre.

À Rita, à Inês, à Luísa e ao Rodrigo, por me mostrarem que as mudanças podem ser boas quando estamos rodeados de amor e com as pessoas certas.

À Adriana, à Andreia, à Catarina, à Inês e à Maria Inês, por todo o amor, partilha, aventura e alegria, que seja para sempre uma festa bonita.

À Margarida, porque o caminho é tão melhor quando partilhado.

Ao Nuno, pelo por-do-sol, todos os dias. Pela bonita história de amor.

Resumo

A crescente diversidade étnica e cultural, entre a população estudantil, tem colocado alguns desafios adicionais aos professores capazes de influenciar negativamente o seu bem-estar profissional, principalmente quando não possuem competências para lidar com salas de aula étnica e culturalmente diversas. O clima escolar ao estar relacionado com a disponibilidade de recursos na escola, por exemplo, uma rede de apoio, pode afetar, de forma positiva, o bem-estar profissional dos professores. O presente estudo teve como objetivo caracterizar a competência intercultural dos professores e explorar a relação entre a competência intercultural dos professores, através do Quadro de Referência para uma Cultura da Democracia, proposto pelo Conselho da Europa, e o seu bem-estar profissional, bem como testar o papel moderador do clima escolar e da diversidade étnica e cultural nesta relação. A recolha de dados foi realizada através de um questionário *online*, resultando numa amostra de 312 professores a lecionar no 1.º, 2.º, 3.º ciclo ou no ensino secundário de escolas portuguesas com maior probabilidade de diversidade étnica e cultural na população estudantil. Os resultados indicam elevados níveis de proficiência ao nível da competência intercultural por parte dos professores, assim como elevados níveis de bem-estar profissional. De igual modo, verificou-se que o clima escolar se encontra associado a maiores níveis de bem-estar profissional e que o grau de diversidade étnica e cultural dos alunos se encontra negativamente associado ao bem-estar profissional dos professores. Ainda, o clima escolar moderou a relação entre algumas dimensões da competência intercultural e o bem-estar profissional do professor.

Palavras-chave: Competência Intercultural; Quadro de Referência para uma Cultura da Democracia; Bem-Estar Profissional; Clima Escola; Diversidade Étnica e Cultural.

Códigos de Classificação da APA:

2930 Culture & Ethnology

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

Abstract

The increasing ethnic and cultural diversity among the student population has posed some additional challenges to teachers that can negatively influence their professional well-being, especially when they lack the skills to deal with ethnically and culturally diverse classrooms. The school climate as it relates to the availability of resources in the school, for example, a support network, can positively affect teachers' professional well-being. The present study aimed to characterize teachers' intercultural competence and to explore the relationship between teachers' intercultural competence through the Reference Framework of Competences for Democratic Culture proposed by the Council of Europe and their professional well-being, as well as to test the moderating role of school climate and ethnic and cultural diversity in this relationship. Data collection was carried out through an online survey, resulting in a sample of 312 teachers teaching in 1st, 2nd, 3rd cycle or secondary education in Portuguese schools most likely to have ethnic and cultural diversity in the student population. The results indicate high levels of proficiency in intercultural competence among teachers, as well as high levels of professional well-being. Similarly, it was found that the school climate is associated with lower levels of professional well-being and the degree of ethnic and cultural diversity of students is negatively associated with teachers' professional well-being. Furthermore, the school climate moderated the relationship between some dimensions of intercultural competence and teachers' professional well-being.

Keywords: Intercultural Competence; Reference Framework of Competences for Democratic Culture; Professional Well-Being; School Climate; Ethnic and Cultural Diversity.

APA Classification Codes:

2930 Culture & Ethnology

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	iii
Abstract	v
Índice.....	vii
Índice de Quadros	xi
Índice de Figuras.....	xi
Glossário.....	xiii
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico	3
1.1. Quadro de Referência sobre Competências para a Cultura Democrática (RFCDC)....	5
1.1.1. Valores	9
1.1.2. Atitudes	13
1.1.3. Capacidades	16
1.1.4. Conhecimento e Compreensão Crítica	17
1.2. Bem-Estar Profissional dos Professores	18
1.3. Clima Escolar	20
1.4. Contexto Português: A diversidade étnica e cultural dos alunos	21
1.5. O presente estudo: Objetivos e hipóteses.....	24
Capítulo II. Método	27
2.1. Contexto do Estudo	27
2.2. Participantes	29
2.3. Instrumentos	31
2.3.1. Questionário de Valores de Retrato (PVQ21).....	32
2.3.2. Apreciação da Diversidade Cultural.....	33
2.3.3. Atitudes em Relação à Integração.....	33
2.3.4. Eficácia com a Diversidade	34
2.3.5. Tomada de Perspetiva Empática.....	34
2.3.6. Descritores do Conhecimento e Compreensão Crítica	35

2.3.7. Satisfação com o Ambiente de Trabalho Atual	35
2.3.8. Clima Escolar	36
2.3.9. Gini-Simpson Index (GSI) (índice de Diversidade)	36
2.3.10. Questionário Sociodemográfico.....	37
2.3.10.1. Sobre os Alunos.....	37
2.3.10.2. Sobre os Professores participantes.....	37
2.4. Procedimento.....	37
2.5. Estratégia Analítica	38
Capítulo III. Resultados.....	41
3.1. Análise de Componentes Principais.....	41
3.2. Análises Descritivas.....	43
3.2.1. Competência Intercultural dos Professores	43
3.2.1.1. Valores.....	43
3.2.1.2. Atitudes.....	43
3.2.1.3. Capacidades	43
3.2.1.4. Conhecimento e Compreensão Crítica.....	44
3.2.2. Bem-Estar Profissional dos Professores.....	44
3.2.3. Clima Escolar	44
3.2.4. Diversidade Étnica e Cultural dos Alunos	44
3.3. Análises Correlacionais das Variáveis do Estudo.....	46
3.3.1. Competência Intercultural e Bem-Estar Profissional dos Professores	46
3.3.1.1. Valores.....	46
3.3.1.2. Atitudes.....	46
3.3.1.3. Capacidades	46
3.3.1.4. Conhecimento e Compreensão Crítica.....	46
3.3.2. Clima Escolar e Bem-Estar Profissional dos Professores	47
3.3.3. Diversidade Étnica e Cultural dos Alunos e Bem-Estar Profissional dos Professores.....	47
3.3.4. Outras Associações.....	47

3.4. Análise do Papel Moderador da Diversidade Étnica e Cultural e do Clima Escolar	51
Capítulo IV. Discussão.....	59
4.1. Quadro de Referência sobre Competências para a Cultura Democrática (RFCDC): Escolha e Limitações.....	64
4.2. Limitações do Estudo e Sugestões de Investigação Futura	65
4.3. Implicações para a Prática.....	66
Conclusão.....	67
Referências Bibliográficas	69
Anexos	77
Anexo A – Nota Metodológica.....	77
Anexo B – Declaração do Orientador.....	78
Anexo D – Consentimento Informado	79
Anexo D - Questionário.....	80

Índice de Quadros

Tabela 1.1. Definição Conceptual dos Valores Humanos de Schwartz.....	10
Tabela 2.1. Informação Sociodemográfica sobre a Turma.....	28
Tabela 2.2. Informação Sociodemográfica sobre o Professor.....	29
Tabela 3.1. Análise de Componentes Principais.....	41
Tabela 3.2. Matriz de Componentes Após Rotação. Tomada de Perspetiva Empática	42
Tabela 3.3. Estatísticas Descritivas das Variáveis do Estudo.....	45
Tabela 3.4. Correlações de <i>Pearson</i>	50
Tabela 3.5. Análise do Modelo.....	55

Índice de Figuras

Figura 1.1. Quadro de Referência sobre Competências para a Cultura Democrática.....	8
Figura 1.2. Modelo de Valores Humano.....	12
Figura 1.3. Modelo do Estudo. Competência Intercultural do Professor (Valores, Atitudes, Capacidades, Conhecimento e Compreensão Crítica) como preditor do Bem-Estar Profissional do Professor e moderado pelo Clima Escolar e pela Diversidade Étnica e Cultural dos Alunos.....	26
Figura 3.1. Efeito de Moderação do Clima Escolar (inovação vs. estabilidade) na Relação entre as Atitudes (eficácia com a diversidade) do Professor e o seu Bem-estar Profissional.....	52
Figura 3.2. Efeito de Moderação do Clima Escolar (suporte vs. performance) na Relação entre os Valores do Professor (autotranscendência vs. autopromoção) e o seu Bem-estar Profissional.....	53
Figura 3.3. Efeito da Moderação do Clima Escolar (suporte vs. performance) na Relação entre as Capacidades (facilidade na tomada de perspetiva empática) do Professor e o seu Bem-estar Profissional.....	54

Glossário

Apreciação da diversidade cultural: A atitude que considera a diversidade étnica, cultural, religiosa, entre outras, como positiva e enriquecedora (Hachfeld et al., 2011; Leutwyler et al., 2018).

Atitudes: Orientação geral mental de um indivíduo para com o outro ou alguma coisa (e.g., um problema). As atitudes são constituídas por quatro elementos: (a) opinião ou convicção em relação ao objeto das atitudes; (b) sentimento ou emoção relativa a esse objeto; (c) avaliação (positiva ou negativa) sobre o objeto; e (d) tendência do indivíduo para se comportar de uma determinada maneira face ao objeto das atitudes (Council of Europe, 2016).

Autoeficácia: Atitude do professor para consigo próprio. Está associada à autoavaliação e à confiança nas suas capacidades e competências em relação às exigências da tarefa a executar (Aelterman et al., 2007; Council of Europe, 2016). No fundo, refere-se à crença realista do professor na sua capacidade em lidar, com sucesso, com as obrigações, desafios e tarefas inerentes ao seu papel profissional (Barni et al., 2019; Caprara et al, 2006).

Bem-estar profissional dos professores: Estado emocional positivo, para o qual contribuem fatores ambientais específicos, as expectativas e as necessidades pessoais (Aelterman, 2007).

Capacidades: Aptidões para a execução de padrões complexos e bem organizados de pensamentos e/ou comportamentos, demonstrando provas de adaptabilidade individual para alcançar um fim ou objetivo específico (Council of Europe, 2016).

Clima escolar: “O clima escolar refere-se à qualidade e ao carácter da vida escolar. É baseado em padrões de experiência da vida escolar dos alunos, dos pais e dos colaboradores e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais” (National School Climate Council, 2007, pp. 5).

Competência Intercultural: “A capacidade de mobilizar e aplicar os recursos psicológicos relevantes (valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica) para responder de maneira eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades apresentadas pelas situações interculturais” (Council of Europe, 2016, pp. 23).

Conhecimento e compreensão crítica: O conhecimento diz respeito ao conjunto de informações que determinado indivíduo possui e a compreensão à capacidade em entender e avaliar os significados (Council of Europe, 2016). A compreensão crítica refere-se à avaliação ativa e crítica do que foi compreendido e interpretado pelo indivíduo, em oposição a uma interpretação automática, irrefletida e habitual (Council of Europe, 2016).

Empatia: A empatia expressa a ideia de se sentir na pele do outro (Duan & Hill, 1996). Segundo Cecety & Jackson (2004), a empatia implica saber, compreender e partilhar o que o outro está a sentir ou a experienciar, incluindo o significado que lhe atribui, e responder, de forma adequada, à experiência do outro (Grant, 2013; Smith, 17 2006). Assim, a empatia envolve a capacidade do indivíduo de se descentralizar da sua perspetiva e, através da imaginação, compreender, tão sensível e cuidadosamente quanto possível, o quadro de referência e o ponto de vista do outro (Council of Europe, 2016; Grant, 2013).

Empatia etnocultural: Empatia dirigida aos indivíduos pertencentes a grupos étnicos, raciais e culturais diferentes do grupo do próprio indivíduo (Wang et al., 2003).

Multi e interculturalismo: O multiculturalismo reconhece a igualdade de direitos e de oportunidades, o direito à diferença e à conservação de vivências culturais e a possibilidade de coexistência de identidade étnicas e culturais, enquanto o interculturalismo para além da defesa dos princípios da igualdade e da diferença, introduz o princípio da interação positiva e coexistência de vários grupos culturais e étnicos distintos (Jabeen, 2019; Romero, 2010).

Práticas de aprendizagem inclusivas: Conjunto de estratégias, princípios e práticas relacionadas com o desenvolvimento curricular que visam proporcionar a todos os alunos uma educação o mais equitativa possível, reduzindo as barreiras ao ensino e à aprendizagem, evitando assim a segregação dos alunos (Nunes & Madureira, 2015).

Quadro de Referência sobre Competências para a Cultura Democrática (RFCDC): Modelo teórico de competências democráticas e interculturais, proposto pelo Conselho da Europa em 2016.

Recursos Psicológicos: Competências individuais específicas (Council of Europe, 2016).

Valores: Os valores motivam a ação, e, ao mesmo tempo, servem de princípios orientadores para decidir de que forma o indivíduo deve agir oferecendo normas e/ou critérios para (a) avaliar as ações do próprio ou de outro indivíduo; (b) justificar comportamentos, atitudes e opiniões; (c) decidir entre várias possibilidades; (d) planear o seu comportamento; e (e) tentar influenciar outros indivíduos (Council of Europe, 2016; Schwartz, 1992, 1994, 2003).

Introdução

Num mundo onde se assiste a grandes ondas de migração, à maior crise de refugiados e ao crescimento constante da diversidade étnica e cultural, a competência intercultural desempenha um papel significativo ao permitir às diferentes pessoas de diferentes origens e culturas compreenderem-se e comunicarem entre si (Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2019). Ainda que a sociedade Portuguesa seja predominantemente uma sociedade multicultural, preconceitos, xenofobia, racismo e atitudes negativas face a minorias étnicas ainda são uma realidade (Mlinar & Krammer, 2021).

As últimas duas décadas, trouxeram grandes mudanças à experiência da escolaridade tanto para os professores, como para os alunos (Forghani-Arani et al., 2019). Fruto da migração, os professores são confrontados com alunos diferentes, em termos étnicos, culturais, sociais e linguísticos. Em Portugal, no ano letivo 2018/2019 encontravam-se 52 641 alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico e secundário, um acréscimo de 8 203 alunos (+18.50%) em relação ao ano letivo anterior, representando 5.30% do total de alunos matriculados no ensino básico e secundário em Portugal no ano letivo em questão (Monteiro, 2020; Oliveira, 2020). Encontravam-se igualmente matriculados, no ensino básico e secundário, 22 570 alunos pertencentes à comunidade cigana (DGEEC, 2020).

O aumento da diversidade étnica e cultural entre os alunos coloca um conjunto de desafios acrescidos às práticas de ensino dos professores, aos quais os professores precisam de se ajustar. Esses desafios, juntamente com a falta de conhecimento e habilidades para lidar com contextos étnicos e culturalmente diversos, têm sido associados a menores níveis de bem-estar profissional dos professores (Gutentag, 2018; Tatar & Horenczyk, 2003). No entanto, o bem-estar profissional dos professores, para além de ser um fator importante por si só, uma vez que está associado com o seu desempenho, com a sua eficácia e com a qualidade do seu ensino, está igualmente associado com o bem-estar e sucesso académico dos alunos (Barbieri et al., 2019; De Stasio, 2017; Hansen 2021; OECD, 2019a; O'Sullivan et al., 2021). Todos os alunos merecem experienciar elevados níveis de bem-estar nas suas escolas, assim como uma educação de qualidade (Forghani-Arani et al., 2019). Um outro fator importante para o bem-estar profissional dos professores, prende-se com o clima da sua escola, uma vez que está relacionado com a qualidade da vida escolar, com a disponibilidade de recursos existentes na escola, como uma rede de apoio, e com as práticas e políticas escolares pelas quais os professores regem a sua atividade (Aelterman et al., 2007; Barbieri et al., 2019). Por exemplo, um maior ajustamento entre as atitudes do professor e as da escola está associado a maiores níveis de bem-estar profissional (Tatar & Horenczyk, 2003). Igualmente, um clima de escola mais positivo está associado a maiores níveis de bem-estar

profissional e de autoeficácia dos professores (Gutentag, 2018; National School Climate Center, 2021; Rovai et al., 2005).

Neste âmbito, o presente estudo tem como objetivo caracterizar a competência intercultural dos professores e explorar a relação entre esta competência e o seu bem-estar profissional. Ainda, pretende analisar em que medida esta relação entre a competência e o bem-estar profissional dos professores é moderada pelo clima escolar e pelo grau de diversidade étnica e cultural dos alunos ao nível da turma. Para tal, a competência intercultural será analisada em função do Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática (RFCDC), proposto pelo Conselho da Europa em 2016.

Assim, este estudo visa contribuir para a evidência científica sobre a competência intercultural dos professores portugueses, ao caracterizar esta competência, assim como o seu impacto no bem-estar profissional dos professores e o papel da escola e da diversidade étnica e cultural dos alunos nesta relação, sobre o qual há pouco conhecimento.

Capítulo I. Enquadramento Teórico

Através da diversidade étnica e cultural observada no corpo estudantil, também as escolas refletem a tendência de uma sociedade plural (Gutentag, 2018; Silva & da Silva, 2018). Para além da inclusão de alunos de diferentes origens étnicas e culturais (Mlinar & Krammer, 2021), os professores são cruciais e, em parte, responsáveis pela transmissão de valores aos seus alunos (Berson & Oreg, 2016). Em consonância, a maioria dos sistemas educativos incluem na sua visão o ideal de educar e transmitir valores considerados imprescindíveis para a vida ativa em sociedade e para o respeito pela diversidade (Berson & Oreg, 2016; Jabeen, 2019; Mlinar & Krammer, 2021). O principal objetivo da educação não é exclusivamente o desenvolvimento de capacidades, atitudes, competências e conhecimento, mas também, ajudar as crianças e os jovens, em colaboração com os seus pais e familiares, a tornarem-se progressivamente membros inclusivos, responsáveis e ativos da sociedade (Declaração de Paris, 2015). Assim, a educação desempenha um papel crucial no estabelecimento dos princípios e valores que determinam e governam o carácter da sociedade (Trachtenberg et al., 2020).

Os professores devem ser capazes de interagir em salas de aula étnica e culturalmente diversas, fruto da diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa, e proporcionar a todos os seus alunos as melhores oportunidades de aprendizagem num ambiente de trabalho positivo, de igualdade e respeito (Dubbeld et al., 2019; Guyton & Wesche, 2005; Hachfeld et al., 2015; Jabeen, 2019; Romijn et al., 2020). No entanto, a investigação tem vindo a revelar alguma dificuldade, por parte dos professores, tanto novatos como experientes, em relação à crescente diversidade étnica e cultural nas salas de aula (e.g., Hachfeld et al., 2015; Trachtenberg et al., 2020). Ainda que muitos dos professores tenham crescido numa sociedade étnica e culturalmente diversa, a dificuldade sentida deve-se, entre outras, à falta de competências para lidar e ensinar em salas diversas em termos étnicos e culturais (Dubbeld et al., 2019; Trachtenberg et al., 2020; Romijn et al., 2020). Em 38 países participantes no *Teaching and Learning International Survey* (TALIS)¹ 2018 (OECD, 2019b), em média, 12.70% dos professores indicaram uma grande necessidade de desenvolvimento profissional neste domínio, acrescentado que podem sentir-se desafiados em ambientes de ensino multiculturais (OECD, 2019b). O aumento global da percentagem de professores que expressam necessidade de formação, sugere que estes percecionam este fenómeno como suscetível de aumentar nos próximos anos (OECD, 2019b).

¹ *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) são inquéritos promovidos pela OCDE sobre o ensino e aprendizagem que incidem, principalmente, sobre o ambiente de aprendizagem e sobre as condições de trabalho dos professores e dos diretores nas escolas.

A falta de competência, por parte do professor, aliada à aprendizagem de uma nova língua que, normalmente, é a língua de instrução, ao perfil socioeconómico e à condição de imigrante do aluno, por exemplo, pode contribuir para o aumento das dificuldades sentidas pelos alunos pertencentes a grupos minoritários (Monteiro, 2020; Oliveira, 2020). Em geral, estes alunos apresentam um desempenho académico inferior quando comparados aos do grupo maioritário (Hachfeld et al., 2015; Monteiro, 2020; OECD, 2019c; Oliveira, 2020), embora muitos dos professores não reconheçam ou não consideram existir diferenças ao nível do desempenho académico entre os alunos dos grupos minoritários e maioritário (Guerra et al., 2019). A falta de reconhecimento desta diferença pode bloquear a adoção de estratégias educativas, por parte dos professores, capazes de reduzir a discrepância verificada no desempenho académico dos alunos (Guerra et al., 2019). Tendo como objetivo minimizar estas diferenças, os sistemas educativos dos países da OCDE (Organização Europeia de Cooperação Económica) encontram-se a trabalhar no sentido de melhorar a qualidade de educação para todos, adotando um quadro centrado no aluno (OECD, 2019b).

Adicionalmente, a distância social entre os diferentes grupos étnicos, culturais e/ou religiosos, com especial destaque para os alunos das comunidades ciganas, uma vez que experienciam mais pobreza severa e discriminação do que qualquer outro grupo minoritário, representa um desafio acrescido para a educação (Leutwyler et al., 2018). Por exemplo, em Portugal a comunidade cigana ainda permanece como um grupo não (re)conhecido (Silva & da Silva, 2018).

Numa sociedade étnica e culturalmente diversa, os professores têm a responsabilidade acrescida de proporcionar práticas de aprendizagem inclusivas – conjunto de estratégias, princípios e práticas relacionadas com o desenvolvimento curricular que visam proporcionar a todos os alunos uma educação o mais equitativa possível, reduzindo as barreiras ao ensino e à aprendizagem, evitando assim a segregação dos alunos (Nunes & Madureira, 2015) – que acabarão por estabelecer um caminho para a interação construtiva, compreensão e para o estabelecimento de relações positivas entre todos os seus alunos (Trachtenberg et al., 2020). Para tal, os professores necessitam compreender o multi e inter culturalismo – o multiculturalismo reconhece a igualdade de direitos e de oportunidades, o direito à diferença e à conservação de vivências culturais e a possibilidade de coexistência de identidade étnicas e culturais, enquanto o interculturalismo para além da defesa dos princípios da igualdade e da diferença, introduz o princípio da interação positiva e coexistência de vários grupos culturais e étnicos distintos (Jabeen, 2019; Romero, 2010) – e desenvolver competências específicas e proficiência para orientarem e educarem os seus alunos no exercício da cidadania democrática nas sociedades multiculturais, especialmente a competência intercultural, uma vez que conduz a um ensino mais eficaz por parte dos professores

(Trachtenberg et al., 2020). Por exemplo, o Conselho da Europa tem-se ancorado na Educação Intercultural como a abordagem política preferida para dar resposta aos desafios inerentes às sociedades democráticas culturalmente diversificadas (Barrett, 2020; Trachtenberg et al., 2020), uma vez que a educação intercultural, através da aprendizagem sobre outras culturas, pretende alcançar a convivência sustentável através da criação de compreensão, respeito e diálogo entre os vários grupos étnicos e culturais (Unesco, 2006). Assim, a abordagem ao interculturalismo baseia-se nos direitos humanos universais, nos valores fundamentais partilhados, no respeito pela diversidade cultural, pelo património comum e pela igual dignidade (Barrett, 2020).

Um professor não-interculturalmente competente não será capaz de promover a competência intercultural entre os seus alunos (Trachtenberg et al., 2020) o que poderá resultar em consequências negativas para si (por exemplo, níveis de bem-estar profissional e autoeficácia negativos) e para o aluno (por exemplo, ao nível do desempenho, comportamental e cognitivo) (Mankin et al., 2018). A falta de competência, por parte do professor, limita a utilização da diversidade étnica e cultural dos alunos como uma mais-valia para as suas práticas de ensino inclusivas (Murphy & Mannix-McNamara, 2021).

Vários modelos teóricos sobre competência intercultural têm sido propostos ao longo dos anos (Barrett, 2018), variando consideravelmente em termos de conteúdo e estrutura (Council of Europe, 2016). O modelo proposto pelo Conselho da Europa (2016) – o Quadro de Referência sobre Competências para a Cultura Democrática (RFCDC) – procurou sintetizar e desenvolver os melhores aspetos dos diferentes modelos existentes (Council of Europe, 2016).

1.1. Quadro de Referência sobre Competências para a Cultura Democrática (RFCDC)

Em 2016, uma equipa multidisciplinar de peritos do Conselho da Europa elaborou o Quadro de Referência sobre Competências para a Cultura Democrática (RFCDC), doravante designado por Quadro de Referência, convictos que os sistemas educativos devem assumir a preparação para o exercício da cidadania numa cultura da democracia nas sociedades multiculturais (Council of Europe, 2016; Council of Europe, 2018a). Como tal, o Quadro de Referência é um modelo teórico de competências democráticas e interculturais compostas por recursos psicológicos, ou seja, competências individuais específicas, que podem e devem ser utilizados dentro dos sistemas educativos, que são indispensáveis à participação e convivência nas sociedades democráticas e multiculturais (Barrett, 2020; Council of Europe, 2016). Este modelo tem como objetivo capacitar e não depreciar ou excluir os indivíduos (Council of Europe, 2018a).

O Quadro de Referência é o resultado das principais vertentes políticas que guiam o Conselho da Europa na proteção e promoção dos direitos humanos e da democracia: o programa Educação para a Cidadania Democrática/Educação para os Direitos Humanos (EDC/HRE) e a Educação Intercultural (EI) (Barrett, 2020). As competências democráticas e interculturais serão tanto mais importantes, quanto mais étnica e culturalmente diversas se tornarem as nações (Council of Europe, 2016).

O Conselho da Europa define competência intercultural como “a capacidade de mobilizar e aplicar os recursos psicológicos relevantes (valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica) para responder de maneira eficaz e apropriada às exigências, desafios e oportunidades apresentadas pelas situações interculturais” (Council of Europe, 2016, pp. 23). Os autores tratam a competência como um processo dinâmico, uma vez que o indivíduo necessita selecionar, ativar, organizar e coordenar os recursos psicológicos indicados para, posteriormente, os aplicar face a situações concretas ou imprevistas, permitindo que o seu comportamento de adaptação seja eficaz e apropriado (Council of Europe, 2016). O pressuposto subjacente à aquisição da competência intercultural baseia-se, essencialmente, no reconhecimento da diversidade como uma mais-valia (Trachtenberg et al., 2020). A competência intercultural é, portanto, uma construção mais ampla do que a tolerância ou o respeito (Barrett, 2020).

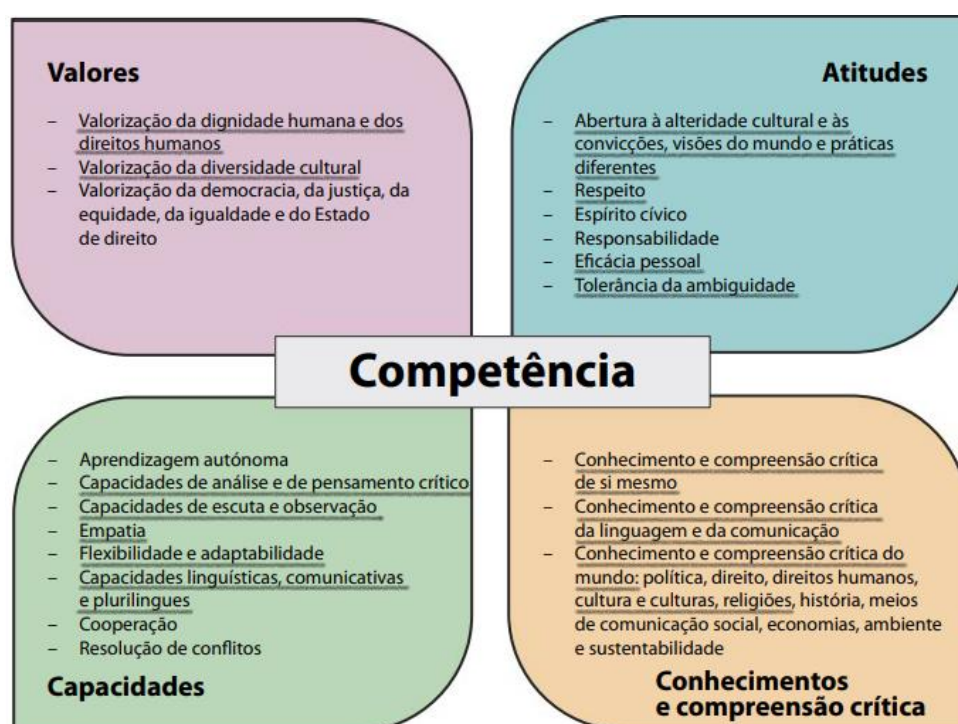
Falamos de um contexto intercultural quando um indivíduo vê o outro (ou grupo de indivíduos) como sendo culturalmente diferente(s) de si, por exemplo, indivíduos de diferentes países e/ou grupos regionais, diferenças linguísticas, étnicas ou religiosas, entre outros (Barrett, 2020; Council of Europe, 2016). De acordo com Barrett (2018), numa situação intercultural, os indivíduos não respondem ao outro com base nas suas características individuais, mas consoante a sua filiação cultural (Barrett, 2018). Aqui, o diálogo intercultural, ou seja, a troca de diferentes pontos de vista entre indivíduos (ou grupo) com referências culturais diferentes entre si (Council of Europe, 2016), desempenha um papel primordial ao permitir que as divisões étnicas, nacionais, religiosas, linguísticas, entre outras, sejam atenuadas com base nos direitos humanos universais, nos valores fundamentais partilhados e no respeito pela dignidade (Barrett, 2020), mesmo que, por vezes, seja um processo difícil, como é o caso das relações conflituosas entre grupos culturais (Council of Europe, 2016).

Como referido anteriormente, o modelo teórico proposto pelo Conselho da Europa procurou fazer a síntese integrativa de diferentes modelos teóricos de competências democrática e intercultural existentes, tendo como objetivo identificar os recursos psicológicos que compõem as competências referidas (Council of Europe, 2016). Primeiramente, a equipa responsável definiu os conceitos de competência democrática e intercultural e, a partir dessa

definição, auditou um total de 101 quadros de competências, entre os quais 48 eram exclusivos da competência intercultural (Barrett, 2018). Em seguida, e após a identificação de 55 potenciais recursos psicológicos, fruto do processo de análise anterior, estes foram agrupados por dimensões de conteúdo (Council of Europe, 2016). No entanto, e por uma questão de praticidade e de facilidade na gestão do modelo, os peritos elaboraram um conjunto de critérios, tendo como objetivo a sistematização do conteúdo e redução do número de recursos psicológicos a incluir no Quadro de Referência (Council of Europe, 2016). Para tal, cada recurso psicológico tinha que satisfazer os seguintes critérios: (a) conceptualmente claros; (b) formulados a um nível geral e não específico; (c) não relacionados a uma função profissional em particular, mas passíveis de adaptação, se necessário, a certos grupos profissionais; (d) não limitados a um único, ou pequeno número, de modelos teóricos de competências democrática e intercultural; (e) excluir os comportamentos pelos quais os recursos psicológicos se manifestam; (f) conceptualmente distintos de outros recursos psicológicos; e, (g) recursos psicológicos não genéricos (Council of Europe, 2016). Ainda, e para contribuir para a redução do número de recursos psicológicos a incluir no Quadro de Referência, os peritos adotaram um conjunto de considerações pragmáticas. Estas considerações pragmáticas defendiam que o modelo deveria ser (a) multifuncional; (b) flexível; (c) aberto; (d) dinâmico; (e) não dogmático; e, (f) fácil de utilizar (Council of Europe, 2016). Foi igualmente decidido que todos os recursos psicológicos a incluir no modelo tinham que ser passíveis de ser ensinados, aprendidos e avaliados (Council of Europe, 2016).

A aplicação dos critérios e das considerações pragmáticas, anteriormente enumeradas, conduziu à definição de 20 recursos psicológicos intrínsecos às competências democrática e intercultural a incluir no Quadro de Referência. Estes foram agrupados em quatro dimensões: Valores, Atitudes, Capacidades e Conhecimento e Compreensão Crítica – figura 1.1. – (Council of Europe, 2016). Dos 20 recursos psicológicos identificados, 14 constituem a competência intercultural (sublinhados na Figura 1.1.) (Barrett, 2018). Os restantes recursos psicológicos foram omitidos da análise do modelo de competência intercultural por possuírem uma maior relevância para a competência democrática (Barrett, 2018).

Figura 1.1.



Quadro de Referência sobre Competências para a Cultura Democrática (RFCDC) (Retirado de Council of Europe, 2016)

De acordo com este modelo, a resposta apropriada e eficaz às situações interculturais depende da aprendizagem e treino dos recursos psicológicos preconizados no modelo, uma vez que estes não são adquiridos automaticamente (Council of Europe, 2016). Em situações da vida real, estes raramente são mobilizados e aplicados individualmente, dado que o comportamento competente pressupõe a ativação e aplicação de um conjunto de recursos psicológicos em função das exigências, desafios e oportunidades de uma determinada situação ou das necessidades e objetivos do indivíduo (Council of Europe, 2016). Neste sentido, os recursos psicológicos que compõem valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica, devem ser tratados como um todo interdependente que pode ser mobilizado e aplicado em situações interculturais (Barrett, 2018). Paralelamente, o processo de aquisição destas competências individuais é dinâmico e nunca está completo, uma vez que as circunstâncias podem se alterar, e, por isso, considera-se que os indivíduos, no contexto do presente estudo, os professores, possam necessitar de adquirir novos recursos psicológicos ou incrementar os que já possuem, para além de que nenhum grau de proficiência de uma determinada competência é considerado inadequado (Council of Europe, 2018a). Ao estimular o domínio dos recursos psicológicos a própria competência intercultural é impulsionada (Barrett, 2018).

Caberá a cada professor/escola decidir como adaptar e implementar o Quadro de Referência em função do seu contexto e/ou propósito, ainda que os recursos psicológicos tenham sido desenvolvidos de forma que todos os Estados Membros do Conselho da Europa possam adaptá-los às suas necessidades e/ou aos perfis culturais da sua sociedade (Council of Europe, 2016; 2018a). Além do mais, os contextos tendem a responder às alterações históricas, culturais, tecnológicas e económicas pelo que não é possível antecipar tais acontecimentos e, por isso, os professores deverão rever as suas práticas de ensino e avaliação à medida que as alterações vão ocorrendo (Council of Europe, 2018a). Neste sentido, é essencial ter em consideração o contexto económico, político e cultural da educação como parte do processo do desenvolvimento ou aquisição da competência intercultural dos professores (Sánchez et al., 2020). A competência intercultural deve ser promovida e adquirida pelos professores das várias disciplinas ou unidades curriculares e dos vários níveis do ensino formal, desde o pré-escolar ao universitário, incluindo o ensino profissional e vocacional e a educação de adultos (Barrett, 2020; Council of Europe, 2018a). Isto porque o Conselho da Europa acredita que uma abordagem transcurricular ao Quadro de Referência será mais eficaz na promoção da competência intercultural (Barrett, 2020; Council of Europe, 2018a).

1.1.1. Valores

No contexto do Quadro de Referência, os valores são essenciais para conceptualizar as competências que permitem ao indivíduo participar eficazmente numa cultura da democracia numa sociedade plural (Council of Europe, 2016). Neste Quadro de Referência, a conceptualização de Schwartz (1992) é adotada, e os valores são definidos como as crenças gerais que os indivíduos têm sobre determinados objetivos (Council of Europe, 2016).

Os valores motivam a ação, e, ao mesmo tempo, servem de princípios orientadores para decidir de que forma o indivíduo deve agir oferecendo normas e/ou critérios para (a) avaliar as ações do próprio ou de outro indivíduo; (b) justificar comportamentos, atitudes e opiniões; (c) decidir entre várias possibilidades; (d) planear o seu comportamento; e (e) tentar influenciar outros indivíduos (Council of Europe, 2016; Schwartz, 1992, 1994, 2003). Os valores transcendem contextos e ações específicas e possuem qualidades normativas e prescritivas sobre o que se deve pensar ou fazer em determinadas situações (Council of Europe, 2016; Schwartz, 1992, 1994, 2003). Para além disso, são orientações básicas que se presume estarem subjacentes e influenciam a variação individual (Schwartz, 2003). Os indivíduos diferem na hierarquia de valores, ainda que, e, uma vez consolidados, normalmente no início da idade adulta, os valores sejam relativamente estáveis ao longo do tempo, sendo a sua

formação central na socialização dos indivíduos (Berson & Oreg, 2016; Schwartz, 1992, 1994, 2003). Em situações interculturais, os valores são especialmente poderosos, uma vez que oferecem padrões de avaliação e critérios de ação que orientam o indivíduo na participação eficaz numa cultura da democracia (Trachtenberg et al., 2020).

Schwartz (1992) identificou dez valores motivacionais básicos distintos. A característica diferenciadora assenta no seu conteúdo motivacional, na medida em que os valores representam, sob a forma de objetivos conscientes, três requisitos universais da existência humana: necessidades do indivíduo como organismo biológico, requisitos de interação social coordenada e necessidades de sobrevivência e bem-estar dos grupos (Schwartz, 1992, 1994, 2003). Os dez valores motivacionais identificados por Schwartz são comuns a todos os indivíduos, independentemente do seu contexto cultural grupos (Schwartz, 1992, 1994, 2003). Estes encontram-se organizados numa estrutura integrada de valores, circular e bidimensional, composta por quatro orientações fundamentais de ordem superior ((a) autotranscendência: universalismo e benevolência; (b) conservação: tradição, conformismo e segurança; (c) autopromoção: realização e poder; e (d) abertura à mudança: autonomia, estimulação e hedonismo) que se organizam em duas dimensões/eixos conceptuais básicos e bipolares (autotranscendência vs. autopromoção e abertura à mudança vs. conservação) (Schwartz, 1992, 1994, 2003) (tabela 1.1; cf. Figura 1.2.).

Tabela 1.1.

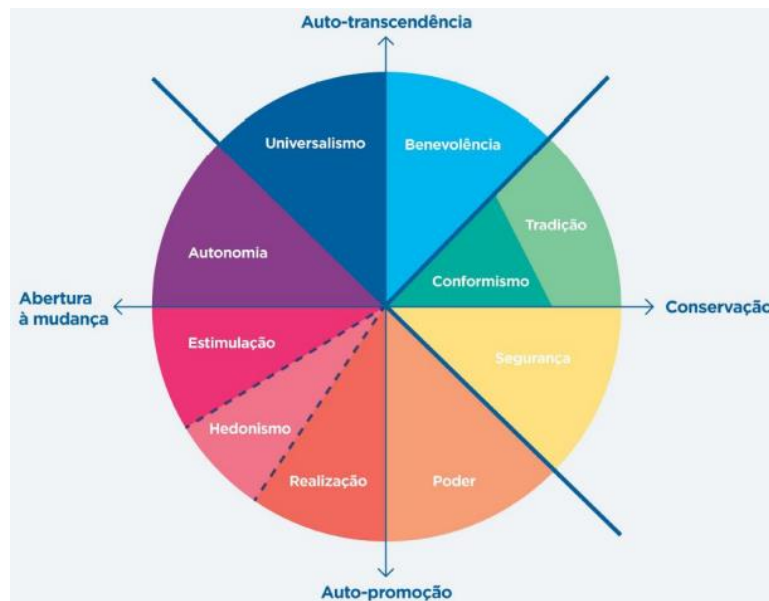
Definição Conceptual dos Valores Humanos de Schwartz (1994)

Valor	Definição Conceptual
Universalismo	Compreensão, apreciação, tolerância e proteção do bem-estar dos indivíduos e da natureza.
Benevolência	Preocupação, preservação e reforço do bem-estar de indivíduos próximos.
Tradição	Respeito, aceitação e compromisso para com as ideias e costumes tradicionais culturais e religiosos.
Conformismo	Restrição de ações, opiniões ou impulsos que possam magoar ou prejudicar os outros indivíduos e violar expectativas ou normas sociais.
Segurança	Segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações sociais e de si próprio.
Realização	Sucesso pessoal através da demonstração de competência de acordo com os critérios sociais.
Poder	Estatuto e prestígio social, controlo ou domínio sobre pessoas e recursos.

Autonomia	Independência de pensamento e de ação, criatividade e exploração.
Estimulação	Entusiasmo, novidade e desafios na vida.
Hedonismo	Prazer e gratificação pessoal.

Os valores relacionam-se de forma dinâmica entre si, sendo que as ações que procuram alcançar um determinado valor têm consequências psicológicas, comportamentais e sociais que podem estar em consonância ou em conflitualidade com a procura de outro valor (Schwartz, 1992, 1994, 2003). A estrutura circular do modelo retrata o padrão das relações de proximidade/complementaridade e oposição/antagonismo entre os valores identificados, uma vez que representa um continuum motivacional (Schwartz, 1992, 1994, 2003) (cf. Figura 1.2.). Então, quanto mais próximos os valores forem entre si, mais semelhantes serão as suas motivações subjacentes e, por outro lado, quanto mais afastados forem os valores entre si, mais antagónicas serão as suas motivações subjacentes (Schwartz, 1992, 1994, 2003). Assim, a autotranscendência vs. autopromoção (primeiro eixo) reflete o conflito entre a aceitação dos outros indivíduos como iguais e a preocupação com os seus interesses e bem-estar em oposição à valorização do sucesso e interesse individual e do domínio sobre os outros indivíduos (Granjo & Peixoto, 2013; Schwartz, 1992, 2003), enquanto a abertura à mudança vs. conservação (segundo eixo) representa o conflito entre o desejo de autonomia intelectual, liberdade de ação independente e orientação/prontidão para a mudança e novas experiências ao invés da obediência, autorrestricção, preservação de práticas tradicionais, resistência à mudança e proteção da estabilidade (Granjo & Peixoto, 2013; Schwartz, 1992, 2003) (cf. Figura 1.2.).

Figura 1.2.



Modelo de Valores Humanos (adaptado Schwartz, 1992; retirado de Ramos & Rodrigues, 2020)

Os valores de benevolência, universalismo, autonomia, estimulação e realização são valores que satisfazem necessidades de desenvolvimento, pelo que a sua realização é preditora de bem-estar (Sagiv & Schwartz, 2000). Pelo contrário, valores de poder, segurança e conformismo estão associados à procura de compensação de insuficiências primárias (e.g., saúde, segurança), pelo que estão mais propensos a níveis negativos de bem-estar (Sagiv & Schwartz, 2000). Para além disso, a congruência entre a hierarquia de valores pessoais e os valores prevalecentes nos ambientes do indivíduo é crucial para o seu bem-estar, independentemente dos valores aos quais é atribuído uma maior importância (Sagiv & Schwartz, 2000). É mais provável que os indivíduos experienciem níveis mais elevados de bem-estar em ambientes que se assemelham consigo do que em ambientes diferentes (Sagiv & Schwartz, 2000). Segundo os autores, existem três mecanismos explicativos: recursos ambientais, as sanções sociais e o conflito interno. O primeiro mecanismo sugere que os ambientes podem ser vistos como um conjunto de oportunidades, ou constrangimentos, para a realização de objetivos pessoais. Ambientes que sejam congruentes com o indivíduo disponibilizam um conjunto de recursos para que este consiga concretizar os seus objetivos, para além de poder expressar os seus valores. Assim, em tais ambientes é mais provável que o indivíduo experiencie níveis mais elevados de bem-estar (Sagiv & Schwartz, 2000). Por outro lado, os ambientes incongruentes com o indivíduo dificultam a realização de objetivos, por exemplo, pelo que a probabilidade de experienciar níveis mais negativos de bem-estar é maior (Sagiv & Schwartz, 2000). Os ambientes podem, de igual modo, ser vistos como um

conjunto de expectativas, apoiadas por sanções implícitas ou explícitas (Sagiv & Schwartz, 2000). Neste sentido, o segundo mecanismo, sanções sociais, destaca o papel que as normas prevalecentes em ambientes específicos do indivíduo têm sobre o seu bem-estar (Benish-Weisman et al., 2019; Sagiv & Schwartz, 2000). Os indivíduos que cumpram e partilhem das normas prevalecentes podem beneficiar de apoio social e podem ver o seu ponto de vista fortalecido, o que irá reforçar o seu bem-estar (Sagiv & Schwartz, 2000). Os indivíduos que rejeitam as normas vigentes podem ser ignorados, ou até mesmo, castigados, o que terá consequências negativas para o seu bem-estar (Sagiv & Schwartz, 2000). Por último, quando o indivíduo deve tomar decisões, a valorização de conjuntos de valores incompatíveis, por exemplo, os valores adquiridos anteriormente pelo próprio e os valores predominantes num novo ambiente, pode provocar um conflito interno de valores que está associado a menores níveis de bem-estar (Sagiv & Schwartz, 2000). É importante referir que a congruência de valores pode afetar mais o bem-estar do indivíduo em alguns ambientes do que noutros, dependendo da importância que este lhes atribui (Benish-Weisman et al., 2019; Sagiv & Schwartz, 2000).

1.1.2. Atitudes

O Quadro de Referência conceptualiza as atitudes como a orientação geral mental de um indivíduo para com o outro ou alguma coisa (e.g., um problema) (Council of Europe, 2016). Acrescenta que, normalmente, as atitudes são constituídas por quatro elementos: (a) opinião ou convicção em relação ao objeto das atitudes; (b) sentimento ou emoção relativa a esse objeto; (c) avaliação (positiva ou negativa) sobre o objeto; e (d) tendência do indivíduo para se comportar de uma determinada maneira face ao objeto das atitudes (Council of Europe, 2016).

Embora os professores necessitem de criar um ambiente de sala de aula, ou mesmo na escola, onde os seus alunos possam desenvolver atitudes positivas face à diversidade, tal só é possível se o próprio professor as tiver desenvolvido (Mlinar & Krammer, 2021). A apreciação da diversidade cultural é definida como uma atitude que considera a diversidade étnica, cultural, religiosa, entre outras, como positiva e enriquecedora (Hachfeld et al., 2011; Leutwyler et al., 2018). Os professores que valorizam a diversidade étnica e cultural, habitualmente, estão interessados em compreender as diferentes origens culturais dos seus alunos e tendem a valorizar essas diferenças no contexto escolar, uma vez que acreditam que todos os alunos podem sair beneficiados ao conhecer diferentes contextos e perspetivas culturais (Council of Europe, 2016; Trachtenberg et al., 2020), para além de que, normalmente, estão abertos a novas experiências (Leutwyler et al., 2018; Leutwyler &

Meierhans, 2016). Quando os alunos veem o seu professor como objeto de identificação, as suas atitudes perante à diversidade serão influenciadas pelas atitudes dos professores face à diversidade étnica e cultural presente sala de aula e/ou na escola (Mlinar & Krammer, 2021; Vezzali et al., 2012). A equipa responsável pelo Quadro de Referência reconhece que, ao longo do seu trabalho, em alguns quadros de competência intercultural, os valores tendem a aparecer associados às atitudes (Council of Europe, 2016). Ainda que este modelo incorpore a valorização da diversidade cultural na dimensão valores, optou-se, no entanto, por apresentar esta competência individual na dimensão atitudes. Em primeiro lugar, porque na dimensão valores foram considerados valores motivacionais mais gerais que guiam o comportamento do indivíduo em vários contextos. Em segundo lugar, a apreciação da diversidade cultural pressupõe uma convicção, um sentimento, uma avaliação e uma tendência de comportamentos face à diversidade étnica e cultural, correspondendo em grande medida a uma atitude.

Os professores com atitudes positivas em relação à integração de alunos pertencentes a grupos minoritários tendem a apoiar a preservação das suas origens e estão menos preocupados em alcançar a conformidade dos alunos com a cultura dominante (Buchori & Dobinson, 2012; Leutwyler et al., 2018; Makarova & Herzog, 2013). No entanto, na comunidade científica existe uma grande discussão sobre a melhor forma de acolher a crescente diversidade étnica e cultural nas escolas. Por um lado, e especialmente os investigadores americanos (e.g., Banks, 2004; Gay, 2002), estabeleceram importantes pilares sobre a educação multicultural e argumentam que esta não pode ser vista apenas como uma reforma curricular, mas que visa a mudança de crenças e atitudes de todos os envolvidos no processo educativo (Banks, 2004; Hachfeld et al., 2015). Por outro lado, outros investigadores têm argumentado que a abordagem *colorblind* é predominante nos ambientes educacionais, ou seja, os professores procuram ignorar ou minimizar as diferenças entre os alunos dos vários grupos étnicos e culturais tratando todos de igual forma e, assim, não alterar as práticas de ensino para acomodar a diversidade cultural (Hachfeld et al., 2015). As duas abordagens partilham atitudes positivas em relação à diversidade, mas variam na ênfase dada às diferenças étnicas e culturais (Hachfeld et al., 2015). Enquanto a abordagem multicultural dos professores reconhece as diferenças e antecedentes culturais dos alunos como enriquecedoras e introduz essas diferenças nas suas práticas de ensino, a abordagem *colorblind* procura minimizar as diferenças entre os alunos, considerando as semelhanças e os pontos em comum entre os alunos (Hachfeld et al., 2015). Os resultados de vários estudos indicam que tratar todos os alunos de igual forma nem sempre é a melhor solução para os alunos dos grupos minoritários (Hachfeld et al., 2015; Vorauer et al., 2009; Wolsko et al., 2000). Em vez de promover a igualdade, a abordagem *colorblind* pode “cegar” e,

consequentemente, promover a discriminação (Hachfeld et al., 2015). Alguns professores acreditam que falar sobre as diferenças culturais, étnicas, religiosas, entre outras, reforçará os preconceitos, mas, na verdade, não se falar sobre essas diferenças poderá reforçar falsas imagens e estereótipos (Barrett, 2018). As práticas educacionais multiculturais têm ainda a vantagem de ser benéficas, do ponto de vista acadêmico, também para os alunos pertencentes ao grupo minoritário (Gutentag, 2018; Hachfeld et al., 2015). Contudo, a valorização das diferenças deve ser feita tanto quanto a valorização das semelhanças dos alunos (Mlinar & Krammer, 2021).

As atitudes positivas em relação ao multiculturalismo em contextos educativos são qualidades desejáveis para boas práticas de ensino, considerando que os professores com atitudes multiculturais mais favoráveis se empenham mais no ensino aos grupos minoritários o que aumenta o interesse e o envolvimento destes alunos na escola, assim como os seus resultados académicos (Abacioglu et al., 2020; Mlinar & Krammer, 2021). Ainda, as crenças e atitudes positivas dos professores em relação aos estudantes pertencentes a grupos minoritários facilitam a inclusão num ambiente de integração, uma vez que tais atitudes positivas estão forte e positivamente relacionadas com a motivação para ensinar e trabalhar com estes alunos (Dubbeld et al., 2019).

Paralelamente, a autoeficácia² dos professores tem ganho progressivamente um papel importante na investigação, dado as suas implicações para o bem-estar dos professores, para as práticas instrucionais e eficácia do ensino e para os resultados académicos dos alunos (Aelterman et al., 2007; Barni et al, 2019). A autoeficácia é uma atitude do professor para consigo próprio e está associada à autoavaliação e à confiança nas suas capacidades e competências em relação às exigências da tarefa a executar (Aelterman et al., 2007; Council of Europe, 2016). No fundo, refere-se à crença realista do professor na sua capacidade em lidar, com sucesso, com as obrigações, desafios e tarefas inerentes ao seu papel profissional (Barni et al., 2019; Caprara et al, 2006). Barni e colaboradores (2019) propõem que a autoeficácia é um poderoso impulso que influencia o comportamento dos professores e o esforço que estes colocam na sua atividade de docência, para além do efeito protetor na confrontação com a adversidade ou com situações potencialmente stressantes (Kitsantas, 2012; Klusmann et al., 2008; Schwarzer & Hallum, 2008).

A investigação tem demonstrado que os professores com elevados níveis de autoeficácia experienciam níveis mais baixos de *stress* relacionado com o seu trabalho, níveis mais elevados de bem-estar e satisfação profissional e menos dificuldades em lidar com o mau

² O conceito de autoeficácia é apresentado no Quadro de Referência como eficácia pessoal (Council of Europe, 2016).

comportamento dos seus alunos (Aelterman et al., 2007; Barni et al., 2019; Caprara et al., 2006; Klusmann et al., 2008). De igual modo, esta atitude tem estado associada a melhores práticas de ensino, inclusive com alunos com pior desempenho académico (Kitsantas, 2012). Além disso, tem uma relação positiva com a manutenção de um clima de aceitação e segurança na sala de aula e com a preocupação em apoiar e satisfazer as necessidades dos vários alunos (Guyton & Wesche, 2005). Em contextos multiculturais, esta foi igualmente associada a práticas de ensino culturalmente responsáveis – uso de características culturais, experiências e perspetivas de alunos étnica e culturalmente diversos como um canal para um ensino mais eficaz (Gay, 2002) – (Hachfeld et al., 2015; Gay, 2002; Siwatu, 2011), uma vez que os professores demonstram estar mais abertos a novos métodos de ensino e a planear e preparar as suas aulas com mais cuidado (Hachfeld et al., 2015; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Kitsantas, 2012), e à confiança no tratamento e resolução de conflitos culturais na sua sala de aula (Hachfeld et al., 2015; Siwatu & Starker, 2010).

Em suma, as atitudes dos professores influenciam o seu ensino e a sua capacidade de resposta às necessidades dos vários alunos e podem facilitar ou dificultar, consoante a orientação das suas atitudes, a implementação de um currículo escolar orientado para o respeito pelas diferenças (Mlinar & Krammer, 2021).

1.1.3. Capacidades

A equipa de peritos responsável pelo Quadro de Referência refere-se às capacidades como as aptidões para a execução de padrões complexos e bem organizados de pensamentos e/ou comportamentos, demonstrando provas de adaptabilidade individual para alcançar um fim ou objetivo específico (Council of Europe, 2016). Para que os indivíduos consigam evoluir e adaptar-se à crescente diversidade, incluindo nas salas de aula, é necessário mais do que tolerância e respeito (Wang et al., 2003). A empatia, principalmente a empatia etnocultural, tem sido sugerida pelos investigadores como uma capacidade promissora para a promoção da compreensão, da consciência e da aceitação de indivíduos de diferentes origens étnicas e culturais, tanto a nível cognitivo como afetivo (Wang et al., 2003).

Embora não exista uma definição consensual, a empatia expressa a ideia de se sentir na pele do outro (Duan & Hill, 1996). Segundo Cecety & Jackson (2004), a empatia implica saber, compreender e partilhar o que o outro está a sentir ou a experienciar, incluindo o significado que lhe atribui, e responder, de forma adequada, à experiência do outro (Grant, 2013; Smith, 2006). Assim, a empatia envolve a capacidade do indivíduo de se descentralizar da sua perspetiva e, através da imaginação, compreender, tão sensível e cuidadosamente quanto possível, o quadro de referência e o ponto de vista do outro (Council of Europe, 2016; Grant,

2013). Como tal, a capacidade empática auxilia na compreensão dos diversos pontos de vista o que contribui para a redução de conflitos (Davis, 1983; Oliveira, 2018), bem como de comportamentos egoístas e impulsivos que afetariam o nível do bem-estar do indivíduo (Gazzaniga, 2008; Vinayak & Judge 2018), para além de potenciar comportamentos altruístas (Vinayak & Judge 2018).

Por sua vez, o conceito de empatia etnocultural tem sido utilizado para situar o conceito de empatia em ambientes transculturais, uma vez que corresponde à empatia, mas dirigida aos indivíduos pertencentes a grupos étnicos, raciais e culturais diferentes do grupo do próprio indivíduo (Wang et al., 2003). Esta é uma característica individual que pode ser aprendida e desenvolvida e contribuir para a mudança nas atitudes dos indivíduos em relação a outros indivíduos que experienciam opressão, por exemplo (Wang et al., 2003).

Os professores empáticos compreendem a forma como os seus alunos experienciam as situações da vida escolar, incluindo na própria sala de aula (Forghani-Arani et al., 2019). Por exemplo, quando os professores reconhecem e compreendem os sentimentos e o contexto dos seus alunos, estes tendem a apresentar um melhor desempenho académico, uma vez os professores compreendem melhor as suas necessidades e proporcionam uma resposta adequada face às mesmas (Carnicer & Calderón, 2014; Gay, 2000), para além de que os alunos se sentem mais preparados para se aceitarem e estabelecerem relações com os seus pares (Forghani-Arani et al., 2019).

1.1.4. Conhecimento e Compreensão Crítica

No âmbito do Quadro de Referência, o conhecimento é entendido como o conjunto de informações que determinado indivíduo possui e a compreensão como a capacidade em entender e avaliar os significados (Council of Europe, 2016). No entanto, o modelo adota a designação *compreensão crítica* para se referir à avaliação ativa e crítica do que foi compreendido e interpretado pelo indivíduo, em oposição a uma interpretação automática, irrefletida e habitual (Council of Europe, 2016).

Neste caso, os professores devem ser capazes de compreender os contextos históricos, políticos e estruturais que conduzem aos preconceitos e discriminação na educação (Forghani-Arani et al., 2019). Para tal, é necessário desenvolver o conhecimento sobre as várias dimensões da diversidade e das diferenças culturais, a consciência sobre mecanismos estereotipados na construção do seu conhecimento e dos seus alunos, assim como desenvolver a atenção sobre os contextos social, cultural e linguístico dos alunos no que diz respeito à aprendizagem e ao ensino destes (Forghani-Arani et al., 2019).

Por exemplo, a consciência e a compreensão de si, enquanto indivíduo e professor, são vitais para a participação eficaz e apropriada na sociedade, mas também na sala de aula (Council of Europe, 2016). Os professores que refletem sobre a sua identidade e perspetiva cultural e sobre as suas estratégias de ensino culturalmente sensíveis aumentam a sua consciência cultural e o seu ensino torna-se mais eficaz e culturalmente relevante, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua consciência e competência intercultural (Mitchell, 2009; Mlinar & Krammer, 2021). Vários fatores contribuem para o desenvolvimento da competência intercultural, nomeadamente a auto-consciencialização (Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2019). Assim, é de extrema importância que os professores tenham oportunidade para se envolverem em conversas e debates sobre a diversidade étnica e cultural (Mlinar & Krammer, 2021). Durante a formação de professores é importante promover o seu autoconhecimento, designadamente sobre os seus preconceitos, implícitos ou explícitos, dado que os professores tendem a transmitir as suas crenças culturais no ensino (Forghani-Arani et al., 2019).

1.2. Bem-Estar Profissional dos Professores

Ser professor é uma profissão que permite o alcance de elevados níveis de satisfação profissional, mas ao mesmo tempo desafiante, sendo uma das profissões com níveis elevados de *stress* laboral (Barbieri et al., 2019; Boshoff et al., 2018; Mankin et al., 2018).

O bem-estar profissional dos professores refere-se a um estado emocional positivo, para o qual contribuem fatores ambientais específicos, as expectativas e as necessidades pessoais (Aelterman, 2007). Por exemplo, o conteúdo do trabalho, o clima escolar, a gestão escolar, condições físicas e materiais, níveis de autonomia, oportunidades de formação, a forma como as políticas escolares encorajam ou facilitam o desenvolvimento da carreira e as relações interpessoais são fatores relacionados com o local de trabalho capazes de influenciar o bem-estar dos professores (Barbieri et al., 2019; Butt & Ratallick, 2002; Collett, 2021; Hakanen et al., 2006; OECD, 2020).

No entanto, o bem-estar profissional dos professores, que compreende a satisfação com trabalho atual e com a profissão em si (Barbieri et al., 2019), não está apenas relacionado com o contexto profissional, uma vez que a personalidade ou a experiência passada do professor pode influenciar a forma como este encara os fatores escolares e as exigências da profissão (Aelterman, 2007; Barbieri et al., 2019). Assim, para além dos fatores relacionados com o local de trabalho e a profissão, fatores individuais e sociais influenciam, positiva ou negativamente, o seu bem-estar, sendo que apenas alguns dos fatores estão dentro da esfera de controlo dos professores (Aelterman, 2007; Hansen, 2021). Por exemplo, um professor pode estar satisfeito com a sua profissão, uma vez que cumpre os seus objetivos pessoais,

mas, ao mesmo tempo, estar insatisfeito com o seu trabalho e com as condições de trabalho atuais (OECD, 2019a). Naturalmente, a satisfação com o trabalho atual é mais dependente de fatores relacionados com a escola atual do professor (Barbieri et al., 2019; OECD, 2019a).

A investigação realizada na área do bem-estar dos professores revela que o seu bem-estar profissional influencia diretamente o seu desempenho e a qualidade do seu trabalho o que terá consequências na educação das crianças e dos jovens (De Stasio, 2017; Hansen, 2021; OECD, 2019a). Além do mais, os investigadores têm vindo a demonstrar como o bem-estar dos professores e o bem-estar dos seus alunos são recíprocos (O'Sullivan et al., 2021). O bem-estar do professor poderá ser um fator significativo do bem-estar do aluno e vice-versa (Barbieri et al., 2019; Hansen, 2021; O'Sullivan et al., 2021). Por exemplo, um baixo nível de bem-estar profissional pode levar a que os professores sejam menos eficazes nas suas práticas de ensino, estando mais propensos a exibir comportamentos ou emoções negativas e menos capazes de se envolverem na gestão positiva da sala de aula e do comportamento dos seus alunos, o que resultará em consequências negativas para os alunos (Harding et al., 2019).

À medida que as salas de aula se tornam mais diversas em termos étnicos e culturais, muitos dos professores desejam ser mais inclusivos, cultural e etnicamente sensíveis, éticos e pedagogicamente reativos nas suas práticas instrutivas (Murphy & Mannix-McNamara, 2021). No entanto, uma maior diversidade étnica, cultural e linguística entre os alunos pode apresentar alguns desafios e tensões acrescidas que afetam o bem-estar dos professores (Collett, 2021; Murphy & Mannix-McNamara, 2021).

Na sua investigação, O'Sullivan e colaboradores (2021) ilustraram um conjunto de situações capazes de afetar o bem-estar profissional dos professores, em resultado do seu sentimento de impotência face à integração destes alunos, por exemplo, aqueles que por questões culturais e religiosas estão proibidos de participar em aulas de religião, educação física, dança, música ou de brincar com os colegas durante os intervalos. O choque cultural sentido pelos professores pode induzir alguma ansiedade e preocupação, tal como alguma resistência para lidar com as exigências colocadas pelos contextos educativos multiculturais (Tatar & Horenczyk, 2003). Ainda, o mau comportamento dos alunos, que inclui o comportamento ruidoso, a falta de motivação, os baixos resultados académicos, os problemas de disciplina, entre outros, é uma das principais causas do reduzido bem-estar profissional entre os professores e da sua baixa autoeficácia e satisfação profissional (OECD, 2020; Tatar & Horenczyk, 2003). Tendencialmente, o comportamento dos alunos imigrantes é percebido como “diferente” e a comunicação com os próprios alunos e com as respetivas famílias é sentida como mais problemática tanto linguística como culturalmente (O'Sullivan et al., 2021;

Tatar & Horenczyk, 2003). A própria orientação da escola face à diversidade étnica e cultural dos alunos também influencia o bem-estar dos professores (Tatar & Horenczyk, 2003).

Por exemplo, Tatar e Horenczyk (2003) tinham como objetivo compreender até que ponto o bem-estar do professor era afetado negativamente pelo contacto diário com um corpo estudantil étnico e culturalmente heterogéneo. Concluíram que, de facto, a diversidade tinha um impacto negativo no bem-estar dos professores, principalmente quando estes não reconheciam e não promoviam o pluralismo cultural (Tatar & Horenczyk, 2003). Os esforços dedicados ao negar a diversidade e as suas exigências educativas são mais prejudiciais para o bem-estar dos professores, do que os esforços necessários para lidar com a heterogeneidade existente nas salas de aula (Tatar & Horenczyk, 2003). A prática de atividades inclusivas e a competência para lidar com uma população estudantil étnica e culturalmente heterogénea terá um impacto positivo no sentimento de bem-estar dos alunos, que, por sua vez, terá impacto no bem-estar dos professores (Soini et al., 2010).

O bem-estar profissional dos professores é mais suscetível de resultar de situações em que os professores podem exercer autonomia nas suas salas de aula, podem fundamentar as suas práticas profissionais em valores como os de liberdade, respeito, justiça social e quando podem contar com o apoio e aconselhamento de outros professores (Barbieri et al., 2019; Soini et al., 2010; Sullivan, 2021). O reconhecimento e a utilização de um sistema de apoio para lidar com o *stress* laboral é um recurso importante para os professores, capaz de aumentar os seus níveis de satisfação profissional e de bem-estar (Barbieri et al., 2019; Soini et al., 2010).

1.3. Clima Escolar

“O clima escolar refere-se à qualidade e ao carácter da vida escolar. É baseado em padrões de experiência da vida escolar dos alunos, dos pais e dos colaboradores e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais” (National School Climate Council, 2007, pp. 5). O clima escolar não é necessariamente experienciado da mesma forma por todos os seus membros, o que faz com que exista alguma variabilidade nas perceções individuais sobre o mesmo (Loukas, 2007). Para além disso, o clima escolar é uma das características que permite distinguir uma escola de outras (Hoy & Miskel, 1987), inclusive alguns investigadores consideram útil pensar no clima escolar como se este fosse a personalidade de cada escola (Rovai et al., 2005). O clima da escola tem influência sobre o comportamento dos seus membros (Hoy & Miskel, 1987), uma vez que lhes proporciona uma identidade e gera compromisso para com a organização

escolar (Dubbled et al., 2019). Este está sujeito a alterações consoante as mudanças nas políticas escolares, por exemplo (Rovai et al., 2005).

A investigação educacional tem vindo a demonstrar, consistentemente, que o clima escolar positivo, caracterizado pela forte comunidade colaborativa de aprendizagem, por um ambiente estimulador, respeitador, seguro e de confiança, pelos relacionamentos interpessoais e pelo sentido de justiça (Moro et al., 2019; National School Climate Council, 2007), está associado a melhores resultados académicos (National School Climate Center, 2021; Rovai et al., 2005), a maiores níveis de autoeficácia e de bem-estar dos professores (Gutentag, 2018). O clima escolar desempenha um papel especialmente importante no bem-estar dos professores, uma vez que está relacionado com a disponibilidade de recursos existentes na escola, incluindo uma rede de apoio e/ou com as práticas e políticas locais/escolares (Aelterman et al., 2007; Barbieri et al., 2019). Para além de que as perceções e as atitudes dos professores na sua escola são influenciadas por aspetos relacionados com a organização e política escolar, especialmente em relação à diversidade cultural e étnica (Dubbled et al., 2019).

O grau de qualidade da educação de cada escola depende da sua capacidade em refletir os valores e princípios da democracia e em reconhecer e enfrentar o efeito potencial da diversidade de antecedentes culturais dos alunos na sua aprendizagem, fornecendo recursos e ferramentas para minimizar a exclusão e ambientes hostis (OECD, 2019b; Sánchez et al., 2020). Os professores tendem a guiar o seu comportamento pela forma como a própria escola encara os desafios associados a uma maior diversidade étnica e cultural no seu meio (Aelterman et al., 2007; Barbieri et al., 2019). Um maior ajustamento entre as atitudes da escola e as dos professores está associado a uma menor probabilidade de conflitos e um maior nível de bem-estar, para além de que os efeitos benéficos do clima escolar tendem a aumentar os efeitos benéficos das atitudes do professor face ao multiculturalismo, ou ao contrário (Tatar & Horenczyk, 2003), uma vez que a perceção dos professores sobre a sua escola como pluralista está relacionada com as suas atitudes e comportamento face aos alunos imigrantes (Tatar & Horenczyk, 2003). Por exemplo, Tatar e Horenczyk (2003) concluíram no seu estudo que a diversidade tinha menos impacto negativo no bem-estar dos professores quando os próprios se reviam em práticas defensoras do pluralismo cultural, assim como a sua escola.

1.4. Contexto Português: A diversidade étnica e cultural dos alunos

No final da década passada (em 2020), residiam em Portugal mais de meio milhão de estrangeiros, coexistindo diferentes perfis migratórios no país (Monteiro, 2020; Oliveira, 2020).

A imigração tem sido um dos temas mais relevantes da atualidade, não só pela intensificação dos fluxos migratórios, mas, também, pelos contributos (ao nível demográfico, económico, cultural e social) e desafios que a imigração representa para o país de acolhimento (Oliveira, 2020). Ao longo das últimas décadas, o sistema educativo tem vindo a acompanhar e a responder ao próprio crescimento e diversificação dos fluxos migratórios do país, acolhendo e integrando a diversidade cultural e linguística no seu meio (Monteiro, 2020).

Tendo em consideração os objetivos do presente estudo, a caracterização do contexto português, ao nível da educação, tem por base os dados fornecidos pela Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC)³ e pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA)⁴. De forma a garantir a comparabilidade da informação recolhida, considera-se apenas os alunos estrangeiros e de etnia cigana matriculados no sistema público de Educação em Portugal Continental, em ensino obrigatório, no ano letivo de 2018/2019. Embora caracterize a maioria, é preciso ter presente que não reflete com exatidão a sua totalidade. Alunos com nacionalidade estrangeira que nasceram em Portugal e não possuem qualquer experiência migratória (descendentes de imigrantes que herdaram a nacionalidade dos seus pais) e alunos imigrantes que adquiriram a nacionalidade portuguesa não fazem parte destes dados (Oliveira, 2020).

Na última década, verificou-se um aumento significativo do número de alunos de nacionalidade e/ou origem imigrante no sistema educativo português (Monteiro, 2020; OECD, 2019c; Oliveira, 2020). Como referido anteriormente, no ano letivo de 2018/2019, encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 52 641 alunos de nacionalidade estrangeira, representando 5.30% do total de alunos matriculados no mesmo ano letivo (Oliveira, 2020). Nesse ano letivo, encontravam-se no meio académico 170 diferentes nacionalidades, das quais Brasil, Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Ucrânia, Roménia, São Tomé e Príncipe, China, Moldávia, França, Venezuela, Nepal, Espanha, Reino Unido e Índia correspondiam às 15 nacionalidades numericamente mais representativas nos vários níveis de ensino (Oliveira, 2020).

³ Organismo do Ministério da Educação e do Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior que procura garantir a produção e análise estatística de dados relacionados com a educação e ciência.

⁴ Programa desenvolvido pela OCDE com o intuito de avaliar, com uma frequência trianual, a literacia de jovens de 15 anos em três domínios: leitura, ciência e matemática, e refletir sobre o desempenho dos sistemas educativos dos países membros e parceiros (OECD, 2019c). A literacia refere-se à capacidade dos alunos em mobilizar e aplicar os seus conhecimentos e competências, adquiridas ao longo do percurso escolar, e de analisar, raciocinar e comunicar eficazmente à medida que identificam, interpretam e resolvem problemas concretos do dia-a-dia (PISA, 2019c).

Os alunos estrangeiros necessitam de se ajustar a regras, expectativas e objetivos escolares que podem ser diferentes dos do seu país de origem (Monteiro, 2020; Oliveira, 2020). De uma forma geral, os alunos imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter bons resultados académicos quando comparados com os alunos nacionais do país de acolhimento, Portugal não é exceção (Monteiro, 2020; OECD, 2019c; Oliveira, 2020). Ainda, os alunos imigrantes de 1ª geração tendem a apresentar resultados académicos significativamente inferiores aos dos alunos imigrantes de 2ª geração, o que traduz as exigências de adaptação que os primeiros enfrentam quando comparados com alunos que, embora os seus pais sejam cidadãos estrangeiros, já nasceram e cresceram no país de acolhimento, integrando há mais tempo o sistema nacional de educação (Monteiro, 2020; OECD, 2019c). Ainda que persistam alguns desafios, como a elevada segregação dos alunos imigrantes nas escolas portuguesas, a distância entre os níveis de desempenho académico diminuiu entre os alunos estrangeiros e nacionais, evidenciando uma franca evolução positiva (Monteiro, 2020; OECD, 2019c; Oliveira, 2020). Portugal surge como um dos países onde a probabilidade de os alunos imigrantes estarem concentrados em escolas que os alunos não-imigrantes têm baixa probabilidade de frequentar é maior (Monteiro, 2020; OECD, 2019c; Oliveira, 2020). No ano letivo 2018/2019 a taxa de transição dos alunos estrangeiros situou-se nos 83%, sendo a taxa de sucesso escolar mais elevada nas alunas do sexo feminino e no ensino básico (Monteiro, 2020; Oliveira, 2020).

No que diz respeito aos níveis de educação escolar obrigatória em Portugal, no ano letivo de 2018/2019, o 1º ciclo do ensino básico foi o nível que reuniu o maior número de alunos estrangeiros (33.47%), seguindo-se do 3º ciclo (27.70%) (Oliveira, 2020). No ensino secundário, a maioria dos alunos estrangeiros frequentava o ensino regular (67%), embora a percentagem de alunos inscritos em cursos profissionais fosse ligeiramente superior no grupo de alunos estrangeiros (diferença de 4%) (Monteiro, 2020). No que toca ao sexo, e no ano letivo de referência, a distribuição dos alunos estrangeiros evidenciou uma ligeira prevalência do sexo feminino (50.1%) nos níveis de ensino obrigatório (Oliveira, 2020). A maioria dos alunos estrangeiros encontrava-se na Área Metropolitana de Lisboa (55%), seguindo-se a região do Norte (16%), o Centro (14%), o Algarve (11%) e o Alentejo (4%) (Oliveira, 2020).

A Comunidade Cigana é uma das minorias étnicas mais representativas em Portugal, embora o seu número exato não seja conhecido. Em 2017, Santos e Moreira, estimaram a residência de 37 mil pessoas Ciganas em Portugal. Mais recentemente, o Comité Europeu de Direitos Sociais do Conselho da Europa (2021; cit. por Porfírio, 2021) estima entre 45 mil a 50 mil residentes Ciganos, considerando uma estimativa mais realista por incluir as famílias Ciganas que não estão referenciadas pelos organismos públicos e aquelas que não possuem uma residência fixa. No âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades

Ciganas, a DGEEC publicou, em 2020, o “Perfil Escolas das Comunidades Ciganas” onde apresenta um conjunto de estatísticas relativas aos alunos provenientes das Comunidades Ciganas matriculados no ano letivo 2018/2019 em 567 agrupamento de escolas e escolas não agrupadas públicas localizadas em Portugal Continental.

No ano letivo de 2018/2019, também como referido anteriormente, encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 22 570 alunos Ciganos (DGEEC, 2020). O 1º ciclo do ensino básico foi o ciclo que reuniu o maior número de alunos provenientes de Comunidades Ciganas (49%), seguindo-se o 2º ciclo e o 3º ciclo (27% e 21%, respetivamente). Apenas 3% dos alunos matriculados estavam a frequentar o ensino secundário. No que toca ao sexo, e no ano letivo de referência, 52% dos alunos Ciganos inscritos no ensino obrigatório eram ao sexo masculino (DGEEC, 2020). Ainda, nesse ano letivo, 76% dos alunos Ciganos transitaram de ano, sendo a taxa de sucesso escolar mais elevada nos alunos do sexo masculino e no ensino básico (DGEEC, 2020). Relativamente ao desempenho académico, não são conhecidos os dados para a população Cigana. A população Cigana encontra-se distribuída de forma desigual pelo território português. No ano letivo de 2018/2019, 42% dos alunos estavam matriculados na região Norte, 21% na Área Metropolitana de Lisboa, 18% na zona Centro, 15% no Alentejo e, finalmente, 5% no Algarve (DGEEC, 2020).

1.5. O presente estudo: Objetivos e hipóteses

As alterações étnicas e culturais no sistema escolar salientam a urgência em responder adequadamente às necessidades de todos os alunos. A integração dos alunos estrangeiros e o seu desempenho académico são problemáticas que assumem um papel de extrema importância entre as entidades nacionais e internacionais (Monteiro, 2020; Oliveira, 2020). Segundo os últimos dados do *PISA 2018* (OECD, 2019c), os alunos pertencentes a grupos minoritários, como os alunos imigrantes ou estrangeiros ou ciganos, revelam maiores dificuldades em obter resultados académicos ao mesmo nível dos alunos pertencentes ao grupo maioritário, para além de apresentarem, à priori, um quadro de desvantagem, incluindo discriminação (Forghani-Arani et al., 2019). Ainda que Portugal seja um dos países que mais valoriza o desenvolvimento de políticas de integração para imigrantes, aliada à sua visão favorável sobre a imigração (Oliveira, 2020), preconceitos, xenofobia, racismo e atitudes negativas face a minorias étnicas ainda são uma realidade (Mlinar & Krammer, 2021). O ensino em salas de aula étnica e culturalmente diversas coloca desafios adicionais ao professor capaz de influenciar, negativamente, o seu bem-estar profissional, principalmente quando este não possui competências para lidar com tais contextos (Trachtenberg et al.,

2020). O clima escolar, no entanto, pode afetar, de forma significativa, o bem-estar dos professores (O'Sullivan et al., 2021) ao estar relacionado com a disponibilidade de recursos na escola, por exemplo, uma rede de apoio, na qual os professores podem procurar ajuda para lidar com alguns desafios que sentem ao longo da sua atividade (Aelterman et al., 2007; Barbieri et al., 2019).

O presente estudo tem como objetivo caracterizar a competência intercultural dos professores que se encontram a lecionar nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos ou no ensino secundário de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas portuguesas com maior probabilidade de diversidade étnica e cultural na população estudantil. Pretende, ainda, explorar a relação entre a competência intercultural dos professores e o seu bem-estar profissional, bem como testar o papel moderador do clima escolar e da diversidade étnica e cultural nesta relação.

Os resultados deste estudo podem contribuir para o conhecimento sobre a competência intercultural dos professores de escolas portuguesas de modo a informar a política educativa neste domínio, designadamente no que se refere aos planos de capacitação e de desenvolvimento profissional dos professores. Ainda, e tendo em consideração que a literacia e o sucesso escolar são um dos pontos-chave dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas, o presente estudo insere-se no objetivo 4, Educação de Qualidade, que defende o acesso universal a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (ODS, 2021).

Com base na literatura formulam-se as seguintes hipóteses:

H1: A competência intercultural dos professores estão positivamente correlacionadas com o seu bem-estar profissional, designadamente: os valores autotranscendência (vs. autopromoção) e abertura à mudança (vs. conservação) (h1a), as atitudes (apreciação da diversidade cultural, atitudes em relação à integração e eficácia com a diversidade) (h1b), as capacidades (h1c) e o conhecimento e compreensão crítica (h1d).

H2: O clima escolar de está positivamente associado com o bem-estar profissional do professor:

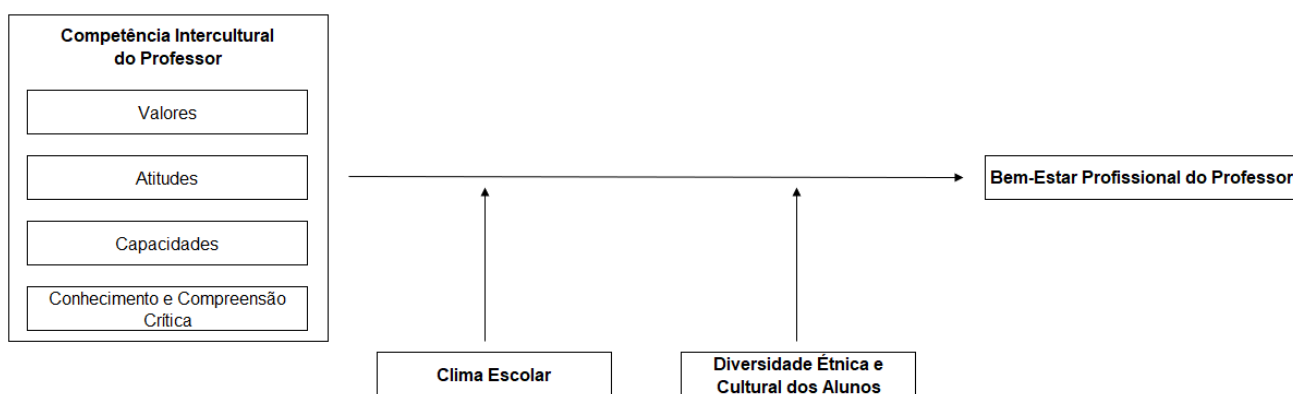
H3: A diversidade étnica e cultural dos alunos está negativamente associada com o bem-estar profissional do professor;

H4: O clima escolar modera a relação entre a competência intercultural dos professores e o seu bem-estar profissional, especificamente: os valores autotranscendência e abertura à mudança (h4a), as atitudes (apreciação da diversidade cultural, atitudes em relação à integração e eficácia com a diversidade) (h4b), as capacidades (h4c) e o conhecimento e

compreensão crítica (h4d). Concretamente, espera-se que a associação positiva entre a competência intercultural e o bem-estar profissional dos professores seja mais forte em climas de escola de maior suporte e de inovação;

H5: A diversidade étnica e cultural dos alunos modera a relação entre a competência intercultural dos professores e o seu bem-estar profissional, nomeadamente: os valores autotranscendência (vs. autopromoção) e abertura à mudança (vs. conservação) (h5a), as atitudes (apreciação da diversidade cultural, atitudes em relação à integração e eficácia com a diversidade) (h5b), as capacidades (h5c) e o conhecimento e compreensão crítica (h5d). Concretamente, espera-se que a associação positiva entre a competência intercultural e o bem-estar profissional dos professores seja mais forte para níveis mais elevados de diversidade na turma.

Figura 1.3.



Modelo do Estudo. Competência Intercultural do Professor (Valores, Atitudes, Capacidades, Conhecimento e Compreensão Crítica) como preditor do Bem-Estar Profissional do Professor e moderado pelo Clima Escolar e pela Diversidade Étnica e Cultural dos Alunos.

Capítulo II. Método

2.1. Contexto do Estudo

A recolha de dados foi realizada junto de professores a lecionar em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas portuguesas que apresentam uma população escolar diversa em termos étnicos e culturais, designadamente a presença de alunos estrangeiros, e/ou autóctones afrodescendentes e/ou de etnia cigana. Para selecionar esta amostra, e, embora não tenha sido possível selecionar os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com base em critérios objetivos de diversidade, foram contactados os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas pertencentes à Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas distinguidas pelo Selo Intercultural Escolas (duas iniciativas conjuntas do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.), da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência (DGE) e da Fundação Aga Khan Portugal) e, ainda, os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que integram o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEEIP) (uma iniciativa do Governo Português). Das 231 escolas contactadas, 51 aceitaram participar no presente estudo (22.08%).

Face aos objetivos do estudo, os participantes foram convidados a responder a um inquérito pensando na turma, das várias a que lecionavam no corrente ano letivo, com maior diversidade étnica e cultural, ou seja, com o maior número de alunos pertencentes aos grupos minoritários. Para tal, e tendo por base o Grupo de Trabalho Censos 2021 – Questões “Étnico-Raciais”⁵ (2019), foi definido como grupo maioritário o conjunto de pessoas com nacionalidade e origem portuguesa brancas e como grupos minoritários o conjunto de pessoas com nacionalidade portuguesa e pertencentes a uma minoria étnica (e.g., Roma/Ciganos), nacionalidade portuguesa e origem imigrante (e.g., norte-americana, sul-americana, africana, da europa central, da europa de leste e asiática) e nacionalidade estrangeira.

Foram identificadas 312 turmas, correspondendo a um total de 6246 alunos, maioritariamente do sexo masculino ($M = 51.46\%$), em que 66.67% dos alunos tinham nacionalidade e origem portuguesa, 4.83% nacionalidade portuguesa e pertencentes a uma minoria étnica, 18.16% nacionalidade portuguesa e origem imigrante e 10.34% nacionalidade estrangeira. Embora as turmas identificadas fossem constituídas, maioritariamente, por

⁵ Este grupo, criado pelo Despacho n.º 7363/2018, teve como objetivo a elaboração um conjunto de recomendações, sobre a caracterização e composição étnico-racial da população em Portugal, a incluir no questionário que serviu de base aos Censos 2021 (Alto Comissariado para as Migrações, 2021).

alunos de nacionalidade e origem portuguesa, 68.10% das turmas possuíam níveis de diversidade superiores a 15%. Das turmas identificadas, 26.22% pertenciam ao 1.º ciclo, 19.74% ao 2.º ciclo, 33.33% ao 3.º ciclo e, finalmente, 20.71% ao ensino secundário/profissional. Em média, 13.48% das turmas tinham, pelo menos, um aluno que tinha ficado retido no mesmo ano letivo (cf. Tabela 2.1.).

Tabela 2.1.

Informação Sociodemográfica sobre a Turma

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>M</i>
Alunos	6246		
Sexo			
Feminino			47.65
Masculino			51.46
Nacionalidade e origem			
Nacionalidade e origem portuguesa	4164	66.67%	
Nacionalidade portuguesa e pertencentes a uma minoria étnica	302	4.83%	
Nacionalidade portuguesa e origem imigrante	1134	18.16%	
Nacionalidade estrangeira	646	10.34%	
Turma	312		
Níveis de diversidade			
Inferiores a 15%	96	31.90%	
Superior a 15%	205	68.10%	
Ciclo de ensino			
1.º ciclo	81	26.22%	
2.º ciclo	61	19.74%	
3.º ciclo	103	33.33%	
Secundário/Profissional	64	20.71%	
Retenção de, pelo menos, um aluno			13.48

Nota. *M* = Média. *DP*= Desvio Padrão.

2.2. Participantes

Participaram no presente estudo 312 professores de escolas portuguesas, incluindo os arquipélagos dos Açores (3.25%) e da Madeira (11.04%), na sua maioria do sexo feminino (76.40%), com idades compreendidas entre os 24 e 67 anos ($M = 44.77$; $DP = 7.85$) (cf. Tabela 2.2.). A maioria dos professores inquiridos tinham nacionalidade e origem portuguesa (94.10%) (cf. Tabela 2.2.).

No que diz respeito à sua atividade de docência, os participantes exerciam a sua profissão, em média, há 23.13 anos ($DP = 9.40$; Min. = 0.00; Máx. = 44.00), sendo que 46.41% dos inquiridos indicaram estar a exercer a sua atividade há mais de 10 anos no agrupamento de escolas ou escola não agrupada atual (cf. Tabela 2.2.). Relativamente ao ciclo de ensino, 25.41% dos professores indicou estar a lecionar no 1.º ciclo de ensino, sendo este o mais referido na amostra (cf. Tabela 2.2.). Ainda, 20.14% dos professores indicou lecionar em mais do que um ciclo de ensino (cf. Tabela 2.2.).

Finalmente, e no que concerne ao grupo de recrutamento do professor⁶, o ensino básico – 1º ciclo (22.52%), educação física (7.95%), física e química (6.62%) e história (6.62%) foram os grupos numericamente mais representados da área disciplinar dos inquiridos (cf. Tabela 2.2.).

Tabela 2.2.

Informação Sociodemográfica sobre o Professor

	<i>n</i>	%	<i>M (DP)</i>
Sexo			
Feminino	233	76.40%	
Masculino	72	23.60%	
Idade			49.77 (7.85)
Nacionalidade e origem			
Nacionalidade e origem portuguesa	287	94.10%	
Nacionalidade portuguesa e pertencentes a uma minoria étnica	0	0%	
Nacionalidade portuguesa e origem imigrante	16	5.25%	

⁶ “A habilitação específica para lecionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar (...) dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 27/2006).

Nacionalidade estrangeira	2	0.66%	
Localização			
Portugal Continental	264	85.71%	
Arquipélago dos Açores	10	3.25%	
Arquipélago da Madeira	34	11.04%	
Atividade de docência (anos)			23.13 (9.40)
Atividade de docência no agrupamento de escolas/escola não agrupada atual			
Menos de um ano	44	14.38%	
1 e 3 anos	55	17.97%	
4 e 10 anos	65	21.24%	
Mais de 10 anos	142	46.41%	
Ciclo de Ensino			
1.º ciclo	77	25.41%	
2.º ciclo	45	14.85%	
3.º ciclo	69	22.77%	
Secundário/Profissional	51	16.83%	
1.º e 2.º ciclo	3	0.99%	
1.º e 3.º ciclo	2	0.66%	
1.º, 2.º e 3.º ciclo	7	2.31%	
2.º e 3.º ciclo	15	4.95%	
2.º, 3.º ciclo e secundário/profissional	2	0.66%	
3.º ciclo e secundário/profissional	32	10.56%	
Grupo de recrutamento			
Educação Tecnológica	1	0.33%	
Língua Gestual Portuguesa	1	0.33%	
Música	1	0.33%	
Ciências Agro-pecuárias	2	0.66%	
Filosofia	2	0.66%	
Economia e Contabilidade	3	0.99%	
Francês	4	1.32%	
Educação Moral e Religiosa	5	1.66%	

Português e Francês	5	1.66%
Educação Musical	7	2.32%
Português e Estudos Sociais/História	7	2.32%
Educação Visual e Tecnológica	8	2.65%
Informática	9	2.98%
Artes Visuais	10	3.31%
Educação Especial	10	3.31%
Inglês	10	3.31%
Português e Inglês	10	3.31%
Biologia e Geologia	11	3.64%
Geografia	11	3.64%
Matemática e Ciências da Natureza	11	3.64%
Matemática	18	5.96%
Português	18	5.96%
Física e Química	20	6.62%
História	20	6.62%
Educação Física	24	7.95%
Ensino Básico - 1º ciclo	68	22.52%
Outro	6	1.99%

Nota. M = Média. DP= Desvio Padrão.

2.3. Instrumentos

Uma vez que a maioria dos instrumentos administrados não possui uma versão portuguesa, nomeadamente *Appreciation of Cultural Diversity* (Leutwyler et al., 2018), *Attitudes Towards Integration* (Leutwyler et al., 2018), *Efficacy with Diversity* (Guyton & Wesche, 2005), *Emphatic Perspective Taking* (Wang et al., 2003), *Satisfaction with the Current Job Environment* (Barbieri et al., 2019) e *School Climate Measure*, foi necessário a sua tradução. Para tal, e através do método tradução-retroversão (Brislin, 1970), os itens, que compõem os diferentes instrumentos, foram traduzidos para português por uma aluna nativa, tendo em atenção as instruções e as opções de resposta. Em seguida, a versão portuguesa foi traduzida para inglês por uma aluna fluente. As duas traduções foram analisadas por um grupo de trabalho, constituído pelas alunas e pelos professores orientadores, onde as três versões foram comparadas e, conseqüentemente, criada a versão portuguesa, tendo em conta o

questionário final. Ainda, e por uma questão de parcimônia, e para não sobrecarregar o inquirido, foram utilizadas algumas subescalas e não a versão completa do instrumento original.

2.3.1. Questionário de Valores de Retrato (PVQ21)

Para medir os dez valores humanos identificados por Schwartz organizados numa estrutura circular bidimensional composta por quatro orientações de ordem superior, foi administrada a escala *Portrait Values Questionnaire* (PVQ21) (Schwartz, 2003; versão adaptada para o European Social Survey (ESS)). O PVQ21 é composto por 21 itens que incluem pequenas descrições, de diferentes pessoas, onde são descritos objetivos, aspirações ou desejos que apontam, implicitamente, para a importância de um único valor. Por exemplo, “uma pessoa para quem é importante ser rica. Quer ter muito dinheiro e coisas caras descreve uma pessoa que preza os valores de poder”. Para cada descrição os inquiridos respondem, em escala tipo *Likert* de 6 pontos, o quão consideram aquela pessoa parecida consigo (1 – “Exatamente como eu” a 6 – “Não tem nada a ver comigo”). Os itens foram previamente traduzidos para português pelos membros do projeto Clave (<https://claveproject.wordpress.com/>) que, amavelmente, cederam a sua versão.

Dado o formato da escala de resposta, as respostas foram alvo de uma recodificação de modo que as pontuações mais elevadas representem uma maior importância do valor medido. Para além disso, tendo como objetivo controlar as diferenças individuais na utilização da escala de resposta, as respostas de cada inquirido foram centradas em torno da sua própria resposta média, tal como recomendado pelo autor. O alfa de Cronbach, na versão adaptada do instrumento para o ESS, variou entre aceitável ($\alpha = 0.74$ – autotranscendência) a bom ($\alpha = 0.81$ – autopromoção) para os quatro valores de ordem superior, enquanto na presente amostra variou entre questionável ($\alpha = 0.67$ – autopromoção) a aceitável ($\alpha = 0.75$ – autotranscendência) (George & Mallery, 2020a). A pontuação da importância para cada valor de ordem superior resulta, igualmente, da média dos itens que compõem cada dimensão.

Uma vez que Schwartz (2003) desaconselha a análise individual dos dez valores humanos, foram analisadas, como sugerido pelo autor, as dimensões conceptuais básicas e bipolares dos valores (autotranscendência vs. autopromoção e abertura à mudança vs. conservação) de forma a obterem-se dados potencialmente mais consistentes. Como tal, as pontuações dos quatro valores de ordem superior foram subtraídas e administradas em duas novas variáveis, uma para cada dimensão. Especificamente, as pontuações do valor autopromoção foram subtraídas às pontuações de autotranscendência e as pontuações de conservação foram subtraídas às pontuações de abertura à mudança. Os resultados variam

entre -5 e 5 pontos para as ambas dimensões, sendo zero o ponto médio, ou seja, nesse caso o inquirido atribui igual importância a ambos os valores. Desta forma, valores mais próximos de 5 indicam maior importância atribuída ao valor autotranscendência e abertura à mudança, e valores mais próximos de -5 indicam maior importância atribuída ao valor autopromoção e conservação.

2.3.2. Apreciação da Diversidade Cultural

Tendo como objetivo aferir em que medida os professores consideram a diversidade étnica e cultural presente na sua sala de aula como enriquecedora, foi aplicada a subescala *Appreciation of Cultural Diversity* (Leutwyler et al., 2018; versão adaptada), composta por sete itens. Para cada item, o inquirido tinha que indicar o seu grau de concordância numa escala tipo *Likert* de sete pontos (1 – “Discordo Totalmente” a 7 – “Concordo Totalmente”) (e.g., “A presença de alunos de grupos minoritários na sala de aula contribui para o enriquecimento da experiência de todos os alunos”). A média das respostas obtidas indica o resultado face à apreciação da diversidade cultural, sendo que quanto maior o valor, maior a apreciação da diversidade. A versão original da medida apresenta uma boa consistência interna ($\alpha = .89$) (George & Mallery, 2020a). Na presente amostra, obteve-se um alfa de Cronbach de .95 que indica a excelente consistência interna da medida (George & Mallery, 2020a).

2.3.3. Atitudes em Relação à Integração

As atitudes dos participantes em relação à integração de alunos pertencentes a grupos minoritários foram medidas através da subescala *Attitudes Towards Integration* (Leutwyler et al., 2018; versão adaptada), composta por cinco itens. Os inquiridos foram solicitados a indicar o seu grau de concordância, entre 1 e 7 (1– “Discordo Totalmente” a 7 – “Concordo Totalmente”; escala tipo *Likert* de sete pontos), face às afirmações apresentadas (e.g., “É importante apoiar os alunos de grupos minoritários a utilizarem, também, a sua língua materna”). Foi calculada a média dos itens, em que valores mais elevados correspondem a atitudes mais positivas face à integração de alunos pertencentes a grupos minoritários. Na versão original da medida, o alfa de Cronbach ($\alpha = .83$) demonstrou a boa consistência interna da medida (George & Mallery, 2020a). O mesmo acontece nesta amostra ($\alpha = .86$).

2.3.4. Eficácia com a Diversidade

Para medir as percepções dos inquiridos sobre a eficácia do seu ensino em ambientes multiculturais foi administrada a secção C da escala *Efficacy with Diversity* (Guyton & Wesche, 2005; versão adaptada). Esta é composta por 17 itens. Face aos itens apresentados (e.g., “Consigo realizar atividades pedagógicas para ajudar os alunos a desenvolverem estratégias para lidarem com incidentes raciais”), os inquiridos responderam usando uma escala de resposta de tipo *Likert* de sete pontos (1 – “Acho que não consigo fazer isto muito bem” a 7 – “Acho que consigo fazer isto muito bem”). O grau de eficácia com a diversidade é dado pela média dos itens onde pontuações mais elevadas indicam uma maior autoeficácia no ensino culturalmente responsável. O alfa de Cronbach, na versão original do instrumento, indica como excelente a consistência interna da medida ($\alpha = .93$) (George & Mallery, 2020a). Ainda que no presente estudo só seja contemplada a secção C do instrumento original, a sua consistência interna é igualmente excelente ($\alpha = .97$) (George & Mallery, 2020a).

2.3.5. Tomada de Perspetiva Empática

Tendo como objetivo analisar o esforço dos professores em compreender e responder adequadamente às experiências e emoções dos alunos pertencentes a diferentes grupos minoritários, os participantes foram convidados a indicar o seu grau de concordância, numa escala tipo *Likert*, de 1 – “Concordo Totalmente” a 7 – “Discordo Totalmente”, em relação a cinco afirmações, da subescala *Emphatic Perspective Taking* (Wang et al., 2003; versão adaptada) (e.g., “É fácil para mim compreender como seria se fosse uma pessoa de outra origem racial ou étnica que não a minha”). Embora a estrutura original da subescala utilizada seja constituída por uma única componente, com uma consistência interna aceitável ($\alpha = .75$) (George & Mallery, 2020a), na presente amostra, e através da análise de componentes principais, não se verificou a estrutura original. Desta análise, resultaram duas componentes: uma constituída por três itens, redigidos na positiva – facilidade na tomada de perspetiva empática ($\alpha = .76$) –; e segunda constituída por dois itens formulados na negativa – dificuldade na tomada de perspetiva empática (Spearman-Brown = .62) – (para mais detalhe ver seção 3.1. Análise de Componentes Principais, pág. 41). O resultado, para cada uma das dimensões, foi obtido através da média das respostas dos inquiridos, após a inversão dos scores dos dois itens formulados na negativa, em que valores mais elevados correspondem a uma maior facilidade na tomada de perspetiva empática.

2.3.6. Descritores do Conhecimento e Compreensão Crítica

Os descritores, propostos no Quadro de Referências das Competências para a Cultura Democrática do Conselho da Europa (2018b; versão adaptada), consistem em afirmações, previamente testadas por escolas e por professores voluntários de 16 Estados-Membros, descritivas do comportamento observável de um indivíduo relativamente a uma determinada competência revelando, assim, o nível de domínio do indivíduo. Para o presente estudo foram selecionados 14, de 100, descritores correspondentes à dimensão Conhecimento e Compreensão Crítica. Os descritores encontram-se organizados em três dimensões: (a) Conhecimento e Compreensão Crítica de Si (3 itens; α de Cronbach = .87; e.g., “Consigo descrever de que modo os meus pensamentos e emoções influenciam o meu comportamento”); (b) Conhecimento e Compreensão Crítica da Linguagem e da Comunicação (2 itens; coeficiente de Spearman-Brown = .87; e.g., “Consigo refletir criticamente sobre as diferentes formas de comunicar que são empregues, em pelo menos, um outro grupo social ou cultura”); e (c) Conhecimento e Compreensão Crítica do Mundo (9 itens; α de Cronbach = .95; e.g., “Consigo explicar porque é que todas as culturas evoluem e mudam constantemente”). A escala de resposta usada é de tipo *Likert* de sete pontos (1 – “Discordo Totalmente” a 7 – “Concordo Totalmente”). O nível de Conhecimento e Compreensão Crítica para cada dimensão é obtido pela média das respostas dos participantes aos itens, em que valores mais elevados indicam um maior nível de Conhecimento e Compreensão Crítica de aspetos centrais para uma cultura democrática. Não é conhecido o alfa para cada uma das subescalas da versão original do instrumento.

2.3.7. Satisfação com o Ambiente de Trabalho Atual

Para avaliar o grau de satisfação do inquirido com o ambiente do seu local de trabalho atual foi aplicada a escala *Satisfaction with the Current Job Environment* (Barbieri et al., 2019; versão adaptada) constituída por quatro itens (e.g., “Recomendaria a minha escola como um bom sítio para trabalhar”). Através de uma escala de resposta de concordância de 1 a 7 pontos (1 – “Discordo Totalmente” a “7 – Concordo Totalmente”; escala tipo *Likert*) o inquirido indicou o seu grau de satisfação. Este é obtido pela média das respostas dos participantes aos itens, em que valores mais elevados indicam um maior grau de satisfação profissional com o ambiente de trabalho. Para esta amostra, o alfa de Cronbach (α = .88) evidenciou a boa consistência interna da medida (George & Mallery, 2020a). Não é conhecido o alfa para a versão original do instrumento.

2.3.8. Clima Escolar

Para avaliar os valores da escola foi administrada a escala *School Climate Measure* (Berson & Oreg, 2016; versão adaptada) composta por 12 itens agrupados em quatro dimensões: Estabilidade (3 itens; e.g., “Há uma sensação de segurança e estabilidade”), Inovação (3 itens; e.g., “Somos incentivados a desenvolver ideias por nós próprios”), Suporte (3 itens; e.g., “As pessoas ajudam-se umas às outras”) e Performance (3 itens; e.g., “Exige-se aos professores um elevado nível de desempenho”). As dimensões propostas por Berson e Oreg (2016) correspondem a cada um dos valores humanos de ordem superior identificados por Schwartz (1992), isto é, a dimensão estabilidade corresponde ao valor conservação, a inovação à abertura à mudança, o suporte à autotranscendência e, por último, a dimensão performance corresponde ao valor de autopromoção. Para cada item, o participante indicou em que medida as afirmações descritas se aplicam na sua escola, usando, para o efeito, uma escala de resposta de tipo *Likert* de 7 pontos (1 – “Discordo Totalmente” a 7 – “Concordo Totalmente”). Valores superiores indicam um clima escolar mais positivo, para cada uma das dimensões. O alfa de Cronbach, na versão original do instrumento, variou entre aceitável ($\alpha = .74$ – performance) a excelente ($\alpha = .93$ – suporte) para as quatro dimensões do clima escolar (George & Mallery, 2020). O mesmo se verificou para a amostra do presente estudo ($\alpha = .72$ – performance) a excelente ($\alpha = .94$ – suporte).

Através da execução de duas novas variáveis, as pontuações da dimensão do clima escolar estabilidade foram subtraídas às pontuações de inovação e as pontuações de performance foram subtraídas às pontuações da dimensão de suporte. Os resultados variam entre -7 e 7 pontos para as ambas dimensões, sendo zero o ponto médio, ou seja, nesse caso o inquirido percebe que sua escola valoriza ambas as dimensões do clima escolar. Assim, pontuações mais próximas de 7 indicam uma maior percepção de um clima escolar inovador e de suporte, enquanto pontuações mais próximas de -7 indicam uma maior percepção de um clima escolar estável e de performance.

2.3.9. Gini-Simpson Index (GSI) (índice de Diversidade)

A diversidade étnica e cultural das turmas foi calculada através do índice Gini-Simpson (Hurlbert, 1971; Simpson, 1949). Este índice tem em consideração o número dos diferentes grupos étnicos presentes nas salas de aula e a sua representação numérica varia entre 0 (todos os alunos são do mesmo grupo étnico) até ao número máximo de etnias presentes nas salas de aula (todos os alunos de diferentes grupos étnicos). No presente estudo, para calcular a diversidade das classes étnicas e culturais presente nas salas de aula dos participantes, foi utilizada a nacionalidade, a origem dos alunos e a pertença a grupos

minoritários, nomeadamente: nacionalidade e origem portuguesa ($n = 4164$; 66.67%), nacionalidade portuguesa e pertença a uma minoria étnica ($n = 302$; 4.84%), nacionalidade portuguesa e origem imigrante ($n = 1134$; 18.16%) e nacionalidade estrangeira ($n = 646$; 10.34%). O valor do índice indica a probabilidade de dois alunos, retirados ao acaso, pertencerem a diferentes grupos étnicos.

2.3.10. Questionário Sociodemográfico

2.3.10.1. Sobre os Alunos.

Foi solicitado aos participantes o preenchimento de um conjunto de informações sociodemográficas sobre a sua turma com mais diversidade cultural e étnica, de forma a proceder à sua caracterização. Deste modo, a informação recolhida contempla o sexo dos alunos, assim como a sua nacionalidade/grupo étnico, o ciclo de ensino a que pertencem e a percentagem de alunos com uma ou mais retenções.

2.3.10.2. Sobre os Professores participantes.

Foi solicitado a cada participante a resposta a um conjunto de questões sociodemográficas, tendo como objetivo único a sua caracterização, designadamente, ao nível pessoal, sexo, idade, nacionalidade e grupo étnico e, ao nível profissional, número de anos de atividade de docência, número de anos/meses de atividade de docência no agrupamento ou escola não agrupada atual, o(s) ciclo(s) de ensino em que leciona e, por fim, o seu grupo de recrutamento.

2.4. Procedimento

A recolha de dados realizou-se por intermédio de um questionário individual online, desenvolvido na plataforma Qualtrics Survey, entre maio e junho de 2020. Dada a natureza do universo em estudo, foi necessário o parecer positivo, por parte da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), para a aplicação do questionário em meio escolar (Despacho N.º 15847/2007). Assim sendo, e de acordo com os procedimentos a cumprir, foi inserido na plataforma a descrição e objetivos do estudo e submetido, em formato PDF, a nota metodológica, a declaração do orientador, o consentimento informado e, por fim, o questionário a administrar em formato PDF (Anexo A, B, C e D, respetivamente).

Após a aprovação por parte da DGE (n.º de inquérito 0771000001), o estudo foi divulgado junto dos diretores/presidentes do conselho executivo dos respetivos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas via email, os quais endereçaram o convite de participação aos seus professores. Antes do seu preenchimento foi apresentado a cada participante o consentimento informado onde estavam enumerados os objetivos do estudo, a sua duração (15 minutos) e os direitos associados à participação, designadamente, confidencialidade e anonimato das respostas, cariz voluntário, a possibilidade de desistência ou remoção das respostas na base de dados. Para o exercício deste último direito foi atribuído um código a cada questionário respondido, gerado aleatoriamente pelo *software*. Após a obtenção do consentimento, o questionário era apresentado. Ainda, e como incentivo à participação, os professores inquiridos poderiam habilitar-se a ganhar 1 dos 20 vouchers LIDL, no valor unitário de 15€. Para tal, aquando da conclusão do questionário, os inquiridos que quisessem participar no sorteio tinham que inserir o seu email, sendo que este não estava associado à sua resposta.

Para este estudo, foram definidos como critérios de inclusão a idade mínima de 18 anos, saber ler e escrever em português e ser professor de um dos níveis de educação escolar obrigatória em Portugal, ou seja, 1.º, 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário/profissional, a lecionar em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas portuguesas com alguma diversidade étnica e cultural.

2.5. Estratégia Analítica

Finda a recolha dos dados, realizou-se uma análise preliminar aos dados. Fruto desta análise, foram eliminadas 222 respostas inválidas (taxa de resposta = 41.58%), duas delas a pedido dos participantes e as restantes por estarem apenas parcialmente completas. Tendo como objetivo verificar a estrutura e quais as dimensões analíticas inerentes às variáveis em estudo foi realizada a respetiva Análise de Componentes Principais para cada um dos instrumentos utilizados. Em consonância com esta análise, determinou-se o Alfa de Cronbach aferindo a consistência interna de cada dimensão. Posteriormente, foi feita a análise descritiva dos índices das variáveis em estudo. Em seguida, foram efetuadas as análises de correlação entre as variáveis, através do coeficiente r de *Pearson*. Por fim, e com o intuito de identificar a competência intercultural dos professores como um possível preditor da variável critério (bem-estar profissional do professor) e o papel das variáveis moderadoras (clima escolar e diversidade étnica e cultural dos alunos), as variáveis em análise foram standardizadas, uma vez que alguns dos instrumentos utilizados têm diferentes escalas de medida, e, logo após, foi realizada uma regressão linear múltipla hierárquica, através do método *enter*, constituída

por dois blocos: no 1º bloco foram incluídas as variáveis preditoras e moderadoras e no 2º bloco as variáveis preditoras e moderadoras e os termos de interação. Os dados foram analisados através do software IBM SPSS versão 27. Para a interpretação dos termos de interação significativos, foi utilizado um *template*, *Interpreting Interaction Effects* (uma folha de cálculo excel), desenvolvido por Jeremy Dawson (2014), disponível em <http://www.jeremydawson.co.uk/slopes.htm>.

Capítulo III. Resultados

Este capítulo encontra-se dividido em quatro partes. Primeiramente, será apresentada a análise de componentes principais, seguindo-se as estatísticas descritivas, as análises correlacionais e, por fim, a análise do modelo de moderação.

3.1. Análise de Componentes Principais

Tendo como objetivo aferir se a estrutura e as dimensões analíticas dos instrumentos utilizados no presente estudo são idênticas às dos estudos originais, foi efetuada a respetiva análise de componentes principais para cada um deles, à exceção do instrumento *Portrait Values Questionnaire* (PVQ21). A análise da estrutura do PVQ21, tal como dos instrumentos que têm por base o modelo circumplexo de Schwartz (1992), é feita com *Multidimensional Scaling* (MDS), um tipo de análise multivariada que é usada para quantificar e visualizar semelhança/dissemelhança entre grupos de itens.

As análises realizadas mostram que os instrumentos utilizados se mantiveram fiéis à sua estrutura original (cf. Tabela 3.1.), salvo a subescala de autorrelato *Emphatic Perspective Taking*. Ao contrário da estrutura original, foram identificados dois fatores (cf. Tabela 3.2.): o primeiro, constituído por três itens formulados na positiva, que se referem à facilidade do professor em colocar-se no lugar do outro; e, o segundo, composto por 2 itens redigidos na negativa, evidencia a dificuldade do professor em colocar-se no lugar do outro. O conjunto das duas componentes explica 69.51% da variância total, sendo que a primeira explica 40.21% da variância total e a segunda explica 29.29% da variância total. Perante o valor do teste de Kaiser-Meyer-Olkin, a matriz de input apresenta uma adequabilidade razoável dos dados para a realização da análise de componentes principais ($KMO = .62$) (George & Mallery, 2020b). Ainda, e segundo o teste Bartlett, as variáveis iniciais estão correlacionadas ($X^2_{(10)} = 300.73$, $p < 0.001$) (cf. Tabela 3.1.).

Tabela 3.1.

Análise de Componentes Principais

Instrumento	Fatores	Variância Explicada	KMO	Teste de Bartlett
Apreciação da diversidade cultural	1	75.92%	.90	$X^2_{(21)} = 2093.39^{***}$
Atitudes em relação à integração	1	63.78%	.82	$X^2_{(10)} = 642.14^{***}$

Eficácia com a diversidade	1	64.89%	.96	$X^2_{(136)} = 4176.58^{***}$
Tomada de perspectiva empática	2	69.51%	.62	$X^2_{(10)} = 300.73^{***}$
Facilidade		40.21%		
Dificuldade		29.29%		
Conhecimento e compreensão crítica	3	77.37%	.92	$X^2_{(92)} = 3682.59^{***}$
De si		21.97%		
Da linguagem e da comunicação		15.27%		
Do mundo		40.13%		
Satisfação com o ambiente de trabalho atual	1	73.32%	.67	$X^2_{(6)} = 991.70^{***}$
Clima Escolar	4	80.91%	.83	$X^2_{(66)} = 2864.71^{***}$
Estabilidade		17.81%		
Inovação		23.77%		
Suporte		23.12%		
Performance		16.21%		

Nota. *** $p < 0.001$

Tabela 3.2.

Matriz de Componentes Após Rotação. Tomada de Perspetiva Empática

	Componentes	
	Facilidade	Dificuldade
Consigo imaginar como se sente uma pessoa de um grupo racializado ou etnia num grupo de pessoas diferentes.	0.88	-0.02
Consigo relacionar-me com a frustração que algumas pessoas sentem em ter menos oportunidades devido à sua origem racial ou étnica.	0.79	-0.04
É fácil para mim compreender como seria se fosse uma pessoa de outra origem racial ou étnica que não a minha.	0.78	-0.10
É difícil para mim colocar-me no lugar de alguém que é racial e/ou etnicamente diferente de mim.	-0.06	0.85
É difícil para mim relacionar-me com histórias em que as pessoas falam de discriminação racial ou étnica que experienciam no seu dia-a-dia.	-0.05	0.85

Nota. Método de extração: Análise de Componentes Principais. Método de rotação: Varimax com critério de Kaiser.

3.2. Análises Descritivas

3.2.1. Competência Intercultural dos Professores

3.2.1.1. Valores.

Embora no presente estudo os quatro valores humanos de ordem superior sejam, como referido anteriormente, variáveis centradas, por uma questão de coerência e facilidade na sua interpretação, optou-se por usar as variáveis originais na análise descritiva individual. Neste sentido, verificou-se que, em média, os professores tendem a atribuir uma maior importância a valores de autotranscendência ($M = 5.18$, $DP = 0.67$), seguidos de abertura à mudança ($M = 4.12$, $DP = 0.82$), de conservação ($M = 4.01$, $DP = 0.83$) e, por fim, de autopromoção ($M = 2.88$, $DP = 0.85$) (cf. Tabela 3.3.).

No que concerne aos diferenciais criados, os resultados da dimensão autotranscendência vs. autopromoção oscilam entre -0.67 e 5.00 pontos com uma média de 2.31 pontos ($DP = 1.03$), enquanto os resultados da dimensão abertura à mudança vs. conservação variam entre -2.83 e 3.67 pontos com uma média de 0.11 pontos ($DP = 1.09$), ou seja, em média, os professores tendem a atribuir maior importância aos valores de autotranscendência e abertura à mudança, respetivamente (cf. Tabela 3.3.).

3.2.1.2. Atitudes.

Na generalidade, os professores apresentaram atitudes bastante positivas em relação aos seus alunos com origem e etnias diferentes. Em média, os professores veem os antecedentes culturais dos seus alunos como uma característica enriquecedora para todos os membros da sua escola ($M = 6.20$, $DP = 1.08$), para além de que tendem a apoiar a preservação das origens dos alunos aquando da sua integração ($M = 5.99$, $DP = 0.99$). Por fim, os professores reveem-se a si e ao seu ensino como eficazes ($M = 5.95$, $DP = 0.90$) (cf. Tabela 3.3.).

3.2.1.3. Capacidades.

Relativamente às capacidades, os professores revelaram, em média, ter facilidade na tomada de perspetiva empática, ou seja, em posicionar-se e compreender aquilo que os indivíduos pertencentes a grupos minoritários sentem e experienciam no seu dia-a-dia ($M = 5.25$; $DP = 1.29$). Como os scores dos itens que compõem a componente dificuldade na tomada de perspetiva empática foram invertidos, e através da média observada, verifica-se a tendência anterior ($M = 4.70$; $DP = 1.81$) (cf. Tabela 3.3.).

3.2.1.4. Conhecimento e Compreensão Crítica.

No que diz respeito à dimensão conhecimento e compreensão crítica os professores indicaram possuir, em média, bons níveis de conhecimento e compreensão crítica, principalmente de si ($M = 5.90$, $DP = 0.94$), seguindo-se o conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação ($M = 5.69$, $DP = 1.10$) e, logo após, do mundo ($M = 5.67$, $DP = 1.02$) (cf. Tabela 3.3.).

3.2.2. Bem-Estar Profissional dos Professores

Em média, os professores relataram níveis elevados de bem-estar profissional ($M = 6.29$, $DP = 0.91$) (cf. Tabela 3.3.).

3.2.3. Clima Escolar

Os professores indicaram que, em média, a sua escola prioriza a estabilidade ($M = 6.01$, $DP = 1.02$), a inovação ($M = 5.64$, $DP = 1.33$), logo após o suporte ($M = 5.62$, $DP = 1.29$) e, por último, a performance ($M = 5.12$, $DP = 1.21$) (cf. Tabela 3.3.). No que diz respeito aos diferenciais criados, os resultados da dimensão inovação vs. estabilidade variam entre -5.33 e 4.00 pontos com uma média de -0.35 pontos ($DP = 1.19$), enquanto os resultados da dimensão suporte vs. performance oscilam entre -6.00 e 5.00 pontos, sendo a sua média de 0.48 pontos ($DP = 1.61$). Assim sendo, em média, os professores inquiridos tendem a percecioner a sua escola como promotora de um clima escolar de estabilidade e de suporte, respetivamente (cf. Tabela 3.3.).

3.2.4. Diversidade Étnica e Cultural dos Alunos

A probabilidade, média, de dois alunos retirados ao acaso pertencerem a grupos étnicos diferentes é de 0.39 ($DP = 0.22$) (cf. Tabela 3.3.).

Tabela 3.3.*Estatísticas Descritivas das Variáveis do Estudo*

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.
Valores				
Autotranscendência	5.18	0.67	3.00	6.00
Conservação	4.01	0.83	1.50	6.00
Autopromoção	2.88	0.85	1.00	6.00
Abertura à mudança	4.12	0.82	1.83	6.00
Autotranscendência vs. autopromoção	2.31	1.03	-0.67	5.00
Abertura à mudança vs. conservação	0.11	1.09	-2.83	3.67
Atitudes				
Apreciação da diversidade cultural	6.20	1.08	1.86	7.00
Atitudes em relação à integração	5.99	0.99	1.80	7.00
Eficácia com a diversidade	5.95	0.90	2.18	7.00
Capacidades				
Tomada de perspectiva empática: facilidade	5.25	1.29	1.67	7.00
Tomada de perspectiva empática: dificuldade	4.70	1.81	1.00	7.00
Conhecimento e Compreensão Crítica				
De si	5.90	0.94	2.00	7.00
Da linguagem e da comunicação	5.69	1.10	2.00	7.00
Do mundo	5.67	1.02	2.00	7.00
Bem-estar dos professores	6.29	0.91	1.50	7.00
Clima Escolar				
Estabilidade	6.01	1.02	1.00	7.00
Inovação	5.64	1.33	1.00	7.00
Suporte	5.62	1.29	1.00	7.00
Performance	5.12	1.21	2.00	7.00
Inovação vs. estabilidade	-0.35	1.19	-5.33	4.00
Suporte vs. performance	0.48	1.61	-6.00	5.00
Diversidade Étnica e Cultural dos Alunos	0.39	0.22	0.00	0.80

3.3. Análises Correlacionais das Variáveis do Estudo

3.3.1. Competência Intercultural e Bem-Estar Profissional dos Professores

3.3.1.1. Valores.

No que toca aos valores humanos, não foi observada nenhuma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão autotranscendência vs. autopromoção e o bem-estar dos professores ($r = .04$, $p = .514$). No entanto, verificou-se que a dimensão abertura à mudança vs. conservação se encontra negativa e marginalmente correlacionada com o bem-estar dos professores ($r = -.10$, $p = .082$), ou seja, quanto maior a importância atribuída aos valores de abertura à mudança, menor é o bem-estar do professor, pelo que a hipótese 1a não foi confirmada (cf. Tabela 3.4.).

3.3.1.2. Atitudes.

As atitudes dos professores demonstraram estar correlacionadas com o seu bem-estar, uma vez que a apreciação da diversidade cultural se encontra positiva e significativamente correlacionada com o seu o bem-estar ($r = .20$, $p = .001$), assim como as atitudes do professor em relação à integração dos seus alunos ($r = .20$, $p = .001$) e a sua perceção de eficácia com a diversidade ($r = .31$, $p < .001$) (cf. Tabela 3.4.). Por outras palavras, os resultados indicam que quanto maior o nível de apreciação da diversidade cultural, mais positivas as atitudes em relação à integração e o nível de autoeficácia do professor, maior é nível do seu bem-estar. Assim sendo, a hipótese 1b foi confirmada.

3.3.1.3. Capacidades.

Não se encontrou nenhuma correlação estatisticamente significativa entre a facilidade e dificuldade na tomada de perspetiva empática dos professores e o seu bem-estar ($r = .07$, $p = .206$; $r = -.01$, $p = .834$, respetivamente) (cf. Tabela 3.4.). Neste sentido, a hipótese 1c não foi confirmada.

3.3.1.4. Conhecimento e Compreensão Crítica.

O conhecimento e a compreensão crítica que o professor tem de si ($r = .21$, $p < .001$), da linguagem e da comunicação ($r = .17$, $p = .004$) e do mundo ($r = .14$, $p = .021$) encontra-se positiva e significativamente correlacionado com o seu bem-estar, ou seja, quanto maior o seu

conhecimento e compreensão crítica nos vários domínios, maior é o nível do seu bem-estar (cf. Tabela 3.4.). Assim, a hipótese 1d foi confirmada.

3.3.2. Clima Escolar e Bem-Estar Profissional dos Professores

Por fim, e no que diz respeito às associações entre as dimensões do clima escolar e o bem-estar do professor verificou-se que a dimensão inovação vs. estabilidade não apresenta nenhuma correlação estatisticamente significativa ($r = .09$, $p = .136$), ao contrário da dimensão suporte vs. performance que se encontra positiva e significativamente correlacionada com o bem-estar do professor ($r = .40$, $p < .001$) o que significa que, quanto maior a percepção de um clima escolar de suporte, maior é o nível de bem-estar do professor (cf. Tabela 3.4.). Desta forma, a segunda hipótese foi confirmada.

3.3.3. Diversidade Étnica e Cultural dos Alunos e Bem-Estar Profissional dos Professores

Verificou-se que a diversidade étnica e cultural dos alunos está negativa e marginalmente correlacionada com o bem-estar dos professores ($r = -.11$, $p = .056$), ou seja, quanto maior a diversidade étnica e cultural das turmas, menor é o bem-estar dos professores (cf. Tabela 3.4.). Posto isto, a terceira hipótese foi confirmada.

3.3.4. Outras Associações

Para além das correlações entre a variável dependente e as variáveis independente e moderadoras, a tabela 3.4. procura sistematizar as restantes correlações de *Pearson* entre as várias variáveis em análise.

A dimensão autotranscendência vs. autopromoção encontra-se correlacionada com as atitudes, com as capacidades e com o conhecimento e compreensão crítica do professor, para além de se encontrar igualmente correlacionada com a dimensão do clima escolar suporte vs. performance, ou seja, quanto maior a importância atribuída ao valor autotranscendência, mais positivas são as atitudes, as capacidades e o conhecimento do professor, tal como uma percepção de um clima escolar de maior suporte. Esta dimensão encontra-se igualmente correlacionada com a outra dimensão dos valores humanos, a abertura à mudança vs. conservação, mas apenas marginalmente. Isto é, quanto maior a importância atribuída ao valor de autotranscendência, maior a importância atribuída ao valor abertura à mudança, ainda que seja marginalmente significativo. Já na dimensão abertura à mudança vs.

conservação, esta encontra-se correlacionada com as três dimensões do conhecimento e compreensão crítica e com a dimensão escolar inovação vs. estabilidade. Por outras palavras, quanto maior a importância atribuída ao valor abertura à mudança, maior o nível de conhecimento e compreensão crítica e maior a percepção de um clima escolar mais inovador. Esta dimensão encontra-se igualmente correlacionada, mas marginalmente, com as atitudes do professor, ou seja, com a apreciação da diversidade cultural, com as atitudes em relação à integração dos alunos e com a eficácia com a diversidade, pelo que, quanto maior a importância atribuída ao valor abertura à mudança, mais positivas são as atitudes do professor, embora marginalmente significativa.

Note-se que as restantes três dimensões que constituem o Quadro de Referência – atitudes, capacidades, conhecimento e compreensão crítica – bem como o clima escolar encontram-se correlacionadas entre si. Para além disso, e no que diz respeito:

(a) às atitudes, a apreciação da diversidade cultural, as atitudes em relação à integração e a eficácia com a diversidade encontram-se correlacionadas com a facilidade na tomada de perspetiva empática, com o conhecimento e compreensão crítica de si, da linguagem e do mundo. Tais correlações significam que quanto mais positivas as atitudes dos professores, maior a facilidade na tomada de perspetiva empática e maior o nível de conhecimento e compreensão crítica, de si, da linguagem e do mundo. Para além disso, as atitudes em relação à integração e a eficácia com a diversidade encontram-se igualmente correlacionadas com a dimensão do clima escolar inovação vs. estabilidade, ou seja, quanto mais positivas forem estas atitudes, maior a percepção de um clima escolar de inovação. Ainda, as atitudes em relação à integração encontram-se correlacionada com a dimensão do clima escolar suporte vs. inovação, assim como a apreciação da diversidade cultural, ainda que de forma marginal. Por outras palavras, quanto mais positivas forem estas atitudes, maior a percepção de um clima escolar de suporte, ainda que uma das relações seja apenas marginalmente significativa;

(b) às capacidades, ambas as dimensões se correlacionam com o conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação e do mundo, ou seja, quanto maiores as capacidades dos professores, maior o seu nível de conhecimento e compreensão crítica sobre a linguagem e comunicação e sobre o mundo. Apenas a facilidade na tomada de perspetiva empática se encontra correlacionada com o conhecimento e compreensão crítica que o professor possui sobre si, assim, quando maior a facilidade na tomada de perspetiva empática, maior será o nível de conhecimento e compreensão do professor sobre si;

(c) ao conhecimento e compreensão crítica, o conhecimento e compreensão crítica do mundo encontra-se correlacionado com a dimensão do clima escolar inovação vs.

estabilidade, ou seja, quando maior o nível de conhecimento e compreensão crítica sobre si, maior a percepção de um clima escolar de inovação.

(d) à diversidade étnica e cultural dos alunos, o grau de diversidade étnica e cultural dos alunos encontra-se correlacionado com a dimensão abertura à mudança vs. conservação e com o conhecimento e compreensão crítica do mundo. Por outras palavras, quando maior o grau de diversidade étnica e cultural dos alunos, maior a importância atribuída ao valor abertura à mudança e maior o nível de conhecimento e compreensão crítica do mundo. Verificou-se, ainda, uma correlação marginal entre esta variável e a eficácia dos professores, com o conhecimento e compreensão sobre si e da linguagem e comunicação e a dimensão do clima escolar suporte vs. performance. Assim, quanto maior o grau de diversidade étnica e cultural dos alunos, maior a eficácia dos professores, maior o nível de conhecimento sobre si e da linguagem e comunicação e maior a percepção sobre um clima de escola de maior suporte, ainda que marginalmente significativa.

Tabela 3.4.

Correlações de Pearson

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. Bem-estar dos professores														
2. Autotranscendência vs. autopromoção	.04													
3. Abertura à mudança vs. consenação	-.10*	.11*												
4. Apreciação da diversidade cultural	.20***	.26***	.11*											
5. Atitudes em relação à integração	.20***	.27***	.10*	.61***										
6. Eficácia com a diversidade	.31***	.25***	.12*	.51***	.57***									
7. Tomada de perspetiva empática: facilidade	.07	.26***	.07	.18***	.17***	.44**								
8. Tomada de perspetiva empática: dificuldade	-.01	.14**	.01	.07	-.03	.08	.13**							
9. Conhecimento e compreensão crítica de si	.21***	.21***	.17***	.34***	.30***	.52***	.35***	.03						
10. Conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação	.17***	.26***	.18***	.31***	.28***	.52***	.46***	.13**	.64***					
11. Conhecimento e compreensão crítica do mundo	.14**	.23***	.19***	.43***	.34***	.60***	.46***	.13**	.63***	.65***				
12. Inovação vs. estabilidade	.09	.09	.14**	.02	.13**	.13**	.08	.04	.05	.09	.19***			
13. Suporte vs. performance	.40	.13*	.07	.10*	.14**	.07	-.05	.02	.06	.05	.03	.23***		
14. Diversidade étnica e cultura dos alunos	-.11*	.01	.13**	.10	.02	.11*	.09	.02	.10*	.11*	.14**	.06	.10*	

Nota. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

3.4. Análise do Papel Moderador da Diversidade Étnica e Cultural e do Clima Escolar

Tendo como objetivo analisar o possível papel preditor da competência intercultural dos professores no seu bem-estar, moderado pelo clima escolar e pela diversidade étnica e cultural dos alunos, foi feita uma análise de regressão linear múltipla hierárquica. Num primeiro momento, foi testado o efeito de sete potenciais variáveis de controlo (sexo, idade, origem/naturalidade, grupo de recrutamento, ciclo de ensino, anos/meses de atividade de docência no total e na escola atual), mas dado que, tanto pelo método *enter* como pelo método *stepwise*, nenhuma variável se revelou estatisticamente significativa, optou-se por não inserir nenhuma destas variáveis no modelo final. Uma vez que se utilizou a entrada das variáveis independentes, moderadoras e dos efeitos de interação por blocos com o método *enter*, obtiveram-se dois modelos estimados. Em seguida são reportados os resultados do modelo que integra todos os preditores e termos de interação.

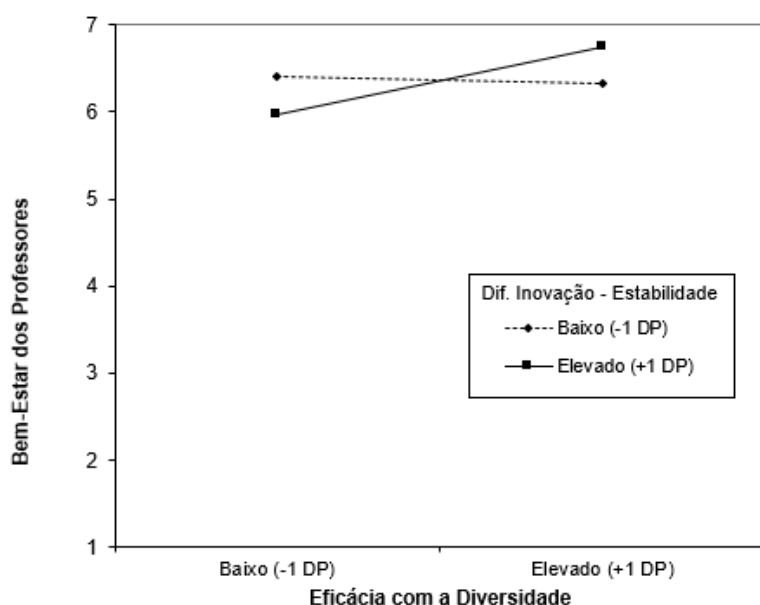
O modelo final explica 32.70% da variação do nível de bem-estar dos professores e é significativo ($F(43;170) = 3.409, p < .001$)⁷ (cf. Tabela 3.5.). Os resultados evidenciam uma relação significativa e positiva entre a eficácia com a diversidade e o bem-estar dos professores ($\beta = .18, t = 2.05, p = .045$) e uma relação marginalmente significativa, mas negativa entre a facilidade na tomada de perspetiva empática e o bem-estar dos professores ($\beta = -.13, t = -1.81, p = .072$) (cf. Tabela 3.5.). Ou seja, níveis mais elevados de eficácia percebida relativamente à diversidade estão associados a níveis superiores de bem-estar, ao contrário de um maior grau de facilidade na tomada de perspetiva empática que está associado a níveis inferiores de bem-estar. De igual forma, também as variáveis moderadoras revelam uma relação significativa com o bem-estar dos professores, mas com direções opostas. Enquanto um clima escolar de suporte tem uma relação positiva com o bem-estar dos professores ($\beta = .22, t = 3.28, p = .001$), o que significa que uma maior perceção de um clima escolar de suporte está associada a níveis superiores de bem-estar, a diversidade étnica e cultural dos alunos tem uma relação negativa ($\beta = -.14, t = -2.32, p = .022$), ou seja, um maior grau de diversidade étnica e cultural dos alunos está associado a níveis inferiores de bem-estar (cf. Tabela 3.5.).

Relativamente à análise dos efeitos de interação e à variável clima escolar, verificou-se que o nível de inovação modera a relação entre a competência intercultural, especificamente a eficácia com a diversidade e o bem-estar dos professores ($\beta = .21, t = 2.11, p = .037$), ou seja, verifica-se parcialmente a hipótese 4b (cf. Tabela 3.5.). No entanto, e como a figura 3.1. sugere, quando o clima escolar é percecionado como inovador (+1 DP), o efeito da eficácia

⁷ Todos os pressupostos foram verificados, à exceção da normalidade dos erros. No entanto, em amostras grandes ($n > 30$) os resultados da regressão não colocam em causa o estudo, desde que a distribuição dos erros não seja muito assimétrica, como é o caso (Laureano, 2020).

com a diversidade e o bem-estar dos professores é positivo e significativo ($\beta = .39, t = 3.60, p < .001$), ou seja, quanto maior é a eficácia com a diversidade, maior é o bem-estar dos professores nas escolas em que os professores percebem o ambiente como inovador. Quando os professores percebem o clima da sua escola como pouco inovador (-1 DP), a relação entre a eficácia com a diversidade e o bem-estar dos professores é nula ($\beta = -.03, t = -3.10, p = .757$). Assim, a relação principal sai reforçada quando o clima escolar é percebido como promotor de inovação, o que significa que a eficácia com a diversidade está associada a um maior nível de bem-estar dos professores, apenas quando o clima escolar é percebido como inovador.

Figura 3.1.



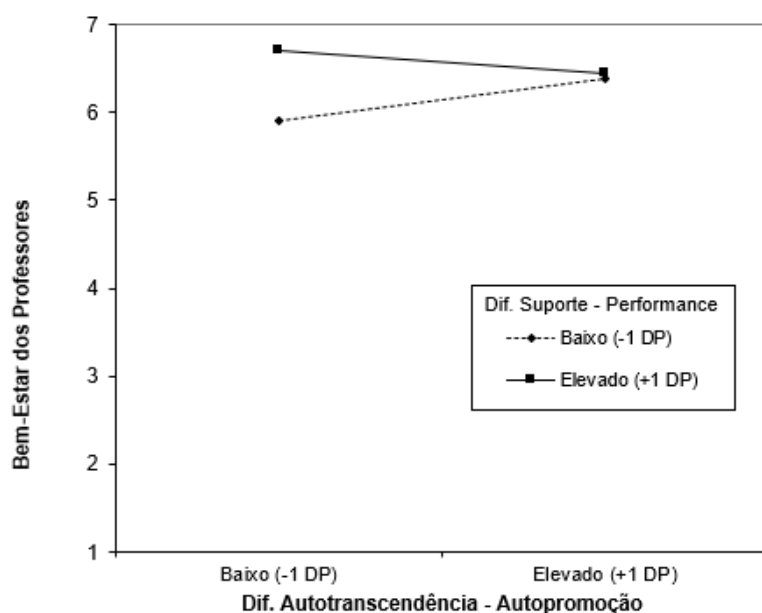
Efeito de Moderação do Clima Escolar (inovação vs. estabilidade) na Relação entre as Atitudes (eficácia com a diversidade) do Professor e o seu Bem-estar Profissional

Por outro lado, um clima escolar de suporte modera a relação entre os valores (a importância relativa do valor da autotranscendência face ao valor da autopromoção) e o bem-estar dos professores ($\beta = -.19, t = -2.45, p = .015$) e, ainda, a relação entre as capacidades (a facilidade na tomada de perspectiva empática) e o bem-estar dos professores ($\beta = .35, t = 3.71, p < .001$), pelo que as hipóteses 4a e 4c se confirmam parcialmente (cf. Tabela 3.5.).

Como observado na figura 3.2., quando o clima escolar é percebido como um clima de suporte (+1 DP) o efeito da autotranscendência (+ 1DP) no bem-estar dos professores é marginalmente significativo, mas negativo ($\beta = -.14, t = -1.76, p = .081$). Em oposição, quando

o clima escolar é percebido como um clima de performance (-1 DP) o efeito da autotranscendência (+ 1DP) no bem-estar dos professores é positivo ($\beta = .24$, $t = 2.42$, $p = .016$). Isto significa que o efeito da autotranscendência no bem-estar dos professores diminui quando os professores percebem a sua escola como uma escola que valoriza o suporte, contrariamente a um clima de performance. Aqui, a relação principal não sai reforçada quando os professores percebem o clima escolar da sua escola como um clima de suporte.

Figura 3.2.

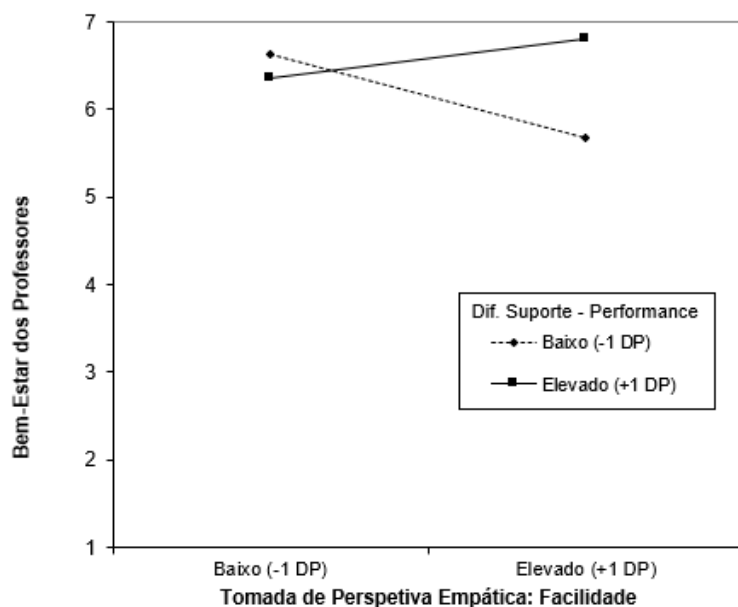


Efeito de Moderação do Clima Escolar (suporte vs. performance) na Relação entre os Valores do Professor (autotranscendência vs. autopromoção) e o seu Bem-estar Profissional

Como a figura 3.3. indica, quando o clima escolar é percebido como um clima de suporte (+1 DP) o efeito da facilidade na tomada de perspectiva empática no bem-estar dos professores é positivo e significativo ($\beta = .22$, $t = 2.59$, $p = .010$). Porém, quando o clima escolar é percebido como um clima de performance (-1 DP) o efeito da facilidade na tomada de perspectiva empática no bem-estar dos professores é significativo, mas negativo ($\beta = -.48$, $t = -4.53$, $p < .001$). Ou seja, o efeito da primeira componente da tomada de perspectiva empática (facilidade) no bem-estar dos professores aumenta quando os professores percebem a sua escola como promotora de suporte, ao contrário de um clima de performance que diminui o efeito principal. Neste caso, a relação principal sai reforçada quando os professores percebem o clima escolar da sua escola como um clima de suporte, uma vez que a facilidade em adotar a perspectiva do outro está associada a um maior nível de

bem-estar dos professores, principalmente quando o clima escolar é percebido como de suporte.

Figura 3.3.



Efeito da Moderação do Clima Escolar (suporte vs. performance) na Relação entre as Capacidades (facilidade na tomada de perspectiva empática) do Professor e o seu Bem-estar Profissional

Nenhuma das dimensões do clima escolar moderou a relação entre o conhecimento e compreensão crítica dos professores, nas suas três componentes, e o bem-estar dos professores (todos p 's > .05), pelo que a hipótese 4d não foi confirmada (cf. Tabela 3.5.).

Por fim, a variável diversidade étnica e cultural dos alunos não modera a relação entre a competência intercultural e o bem-estar dos professores (todos p 's > .05), pelo que a quinta hipótese, e as suas derivações, não foram confirmadas (cf. Tabela 3.5.).

Tabela 3.5.*Análise do Modelo*

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>T</i>
Bloco 1				
Constante	6.30	.05		120.49***
Valores				
Autotranscendência vs. autopromoção	-.01	.06	-.01	-.11
Abertura à mudança vs. conservação	-.11	.06	-.11	-1.85*
Atitudes				
Apreciação da diversidade cultural	-.03	.07	-.03	-.36
Atitudes em relação à integração	.00	.07	.00	-.01
Eficácia com a diversidade	.25	.08	.28	3.22***
Capacidades				
Tomada de perspectiva empática: facilidade	-.11	.07	-.12	-1.63
Tomada de perspectiva empática: dificuldade	-.05	.06	-.05	-.81
Conhecimento e Compreensão Crítica				
De si	.14	.08	.16	1.73*
Da linguagem e da comunicação	.06	.09	.07	.68
Do mundo	-.05	.08	-.06	-.67
Clima Escolar				
Inovação vs. estabilidade	-.02	.06	-.03	-.44
Suporte vs. performance	.36	.06	.40	6.17***
Diversidade étnica e cultura dos alunos	-.17	.06	-.18	-3.03**
R ² = .302				
R ² (ajustado) = .257				
F(13;200) = 6.669***				
Bloco 2				
Constante	6.36	.06		111.22***
Valores				
Autotranscendência vs. autopromoção [A]	.05	.06	.06	.85
Abertura à mudança vs. conservação [B]	-.07	.06	-.08	-1.21

Atitudes				
Apreciação da diversidade cultural [C]	.09	.09	.10	.99
Atitudes em relação à integração [D]	-.03	.08	-.03	-.32
Eficácia com a diversidade [E]	.18	.09	.20	2.05**
Capacidades				
Tomada de perspectiva empática: facilidade [F]	-.13	.07	-.14	-1.81*
Tomada de perspectiva empática: dificuldade [G]	-.05	.06	-.06	-.93
Conhecimento e Compreensão Crítica				
De si [H]	.14	.09	0.16	1.62
Da linguagem e da comunicação [I]	-.02	.09	-.02	-.16
Do mundo [J]	.02	.09	.02	0.23
Clima Escolar				
Inovação vs. estabilidade [K]	.00	.06	-.01	-.08
Suporte vs. performance [L]	.22	.07	.24	3.28***
Diversidade étnica e cultura dos alunos [M]	-.14	.06	-.15	-2.32**
Efeito de interação [A * K]	.07	.08	.07	.92
Efeito de interação [A * L]	-.19	.08	-.23	-2.45**
Efeito de interação [A * M]	.00	.06	.00	.02
Efeito de interação [B * K]	-.04	.06	-.05	-.69
Efeito de interação [B * L]	.07	.07	.08	1.07
Efeito de interação [B * M]	.01	.07	.00	.07
Efeito de interação [C * K]	.04	.08	.05	.53
Efeito de interação [C * L]	.10	.10	.11	1.06
Efeito de interação [C * M]	.07	.09	.07	.73
Efeito de interação [D * K]	-.11	.08	-.12	-1.30
Efeito de interação [D * L]	.16	.11	.15	1.50
Efeito de interação [D * M]	-.16	.10	-.15	-1.56
Efeito de interação [E * K]	.21	.10	.22	2.11**
Efeito de interação [E * L]	-.09	.10	-.10	-.87
Efeito de interação [E * M]	.09	.10	.08	.88
Efeito de interação [F * K]	-.03	.08	-.03	-.32

Efeito de interação [F * L]	.35	.09	.37	3.71***
Efeito de interação [F * M]	-.02	.08	-.02	-0.26
Efeito de interação [G * K]	-.05	.08	-.05	-.67
Efeito de interação [G * L]	.11	.08	.11	1.43
Efeito de interação [G * M]	.07	.06	.07	1.09
Efeito de interação [H * K]	.05	.09	.06	.53
Efeito de interação [H * L]	-.05	.10	-.06	-.50
Efeito de interação [H * M]	.06	.08	.07	.77
Efeito de interação [I * K]	.04	.08	.05	.44
Efeito de interação [I * L]	-.12	.08	-.14	-1.41
Efeito de interação [I * M]	.00	0.10	.00	-.03
Efeito de interação [J * K]	-.15	.10	-.17	-1.51
Efeito de interação [J * L]	-.04	.09	-.05	-0.45
Efeito de interação [J * M]	.09	.10	.09	.92

R2 = .463

R2 (ajustado) = .327

$F(43;170) = 3.409^{***}$

Nota. *** $p \leq 0.001$. ** $p < 0.05$. * $p < 0.10$

Capítulo IV. Discussão

Um professor é interculturalmente competente quando possui as competências necessárias para promover um ambiente de sala de aula capaz de responder adequadamente às necessidades dos vários alunos, reconhecer diversas culturas e defender o acesso equitativo às várias oportunidades educacionais (Gutentag, 2018). No entanto, e embora os elevados níveis de satisfação profissional, que caracterizam a profissão, os professores enfrentam na sua prática diária alguns desafios e tensões capazes de comprometer o seu bem-estar, principalmente quando não se encontram preparados para lidar com tais situações (Barbieri et al., 2019; Boshoff et al, 2018; Mankin et al., 2018). As exigências colocadas pelo ensino em contextos educativos multiculturais introduzem novos desafios propícios a afetar negativamente o bem-estar dos professores (Collett, 2021; Murphy & Mannix-McNamara, 2021). No entanto, o clima escolar pode oferecer um apoio significativo ao bem-estar dos professores (O'Sullivan et al., 2021), uma vez que se encontra relacionado com a disponibilidade de recursos existentes na escola, incluindo uma rede de apoio, orientações, práticas e políticas locais, pelas quais os professores se guiam na sua atividade diária (Aelterman et al., 2007; Barbieri et al., 2019). Posto isto, o presente estudo teve como objetivo caracterizar a competência intercultural dos professores que se encontram a lecionar nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos ou no ensino secundário e explorar a relação entre a competência intercultural dos professores e o seu bem-estar profissional, bem como testar o papel moderador do clima escolar e da diversidade étnica e cultural nesta relação.

No que diz respeito ao bem-estar, os professores inquiridos revelam elevados níveis de bem-estar, pelo que se encontram satisfeitos com a sua profissão atual (Barbieri et al., 2019). No entanto, e embora não seja conhecido o nível de bem-estar dos professores anterior à atual situação pandémica (COVID-19), é importante ter em consideração que este fator afetou, negativamente, o bem-estar dos indivíduos, incluindo professores portugueses (Alves et al., 2021).

O Quadro de Referência (Council of Europe, 2016), o modelo aplicado na presente investigação, decompõem a competência intercultural em quatro dimensões: valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica. Partindo desta conceptualização, a discussão dos resultados será organizada em função destas quatro dimensões.

Verificou-se, na dimensão valores, de facto, tal como em Cordeiro e colaboradores (2018) e Granjo e Peixoto (2013), que os professores portugueses atribuem maior importância às dimensões de valores autotranscendência e abertura à mudança do que valores de conservação e autopromoção. A primeira dimensão dos valores avaliada –

autotranscendência vs. autopromoção –, tal como referido anteriormente, compreende os valores de universalismo e benevolência que refletem a aceitação dos outros como iguais, a compreensão e preocupação com o desenvolvimento e bem-estar dos outros, a responsabilidade e a sabedoria (Cordeiro et al., 2018; Granjo & Peixoto, 2013; Schwartz, 1994). Já a segunda dimensão avaliada – abertura à mudança vs. conservação – integra valores de autodeterminação, estimulação e hedonismo que visam a gratificação pessoal, o desejo de atividades novas, criativas e desafiantes e, ainda, a autonomia intelectual e de ação (Cordeiro et al., 2018; Granjo & Peixoto, 2013; Schwartz, 1994). Tais características, parecem ir ao encontro dos resultados sobre a escolha da profissão de docência (Watt & Richardson, 2007), uma vez que a escolha vocacional dos professores pode ser determinada por um sentido de missão e altruísmo (Borges, 1996) e pela vontade de ajudar os alunos a alcançar o sucesso académico e, assim, contribuir para o desenvolvimento das crianças e dos jovens e da sociedade em geral (Lin et al., 2012). Para além disso, estes valores são, na generalidade dos países, mais importantes do que o valor autopromoção (Silva, 2011).

Verificou-se, ainda, que os professores se autoavaliaram como muito bons nas dimensões atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica. Este estudo tem como amostra professores inseridos em escolas com uma população escolar diversa em termos étnicos e culturais. Esta circunstância pode ajudar a explicar os resultados obtidos – as experiências com sucesso na abordagem a desafios específicos, relacionados com a diversidade étnica e cultural na sala de aula, reforçam o sentimento geral de competência dos professores (Romijn et al., 2020). Para além disso, as escolas que têm como objetivo a valorização da diversidade, por exemplo a Rede de Escolas para a Educação Intercultural, terão, provavelmente, intervenções com o objetivo de capacitar os seus professores. Por exemplo, os professores que receberam formação na área do ensino em contextos multiculturais relataram níveis mais elevados de autoeficácia nestes contextos (OECD, 2019d). E, existe, ainda, a possibilidade de um professor mais sensível às questões étnicas e culturais escolher este tipo de escolas para exercer a sua atividade, uma vez que se identifica mais com os valores e práticas adotadas pela escola. Pelo contrário, e embora os professores devam ser preparados para trabalhar com todos os alunos e ser sensíveis às suas necessidades (Trachtenberg et al., 2020), aqueles que estão limitados a experiências monoculturais, provavelmente, podem sentir que a sua competência intercultural não está adequadamente desenvolvida (Wang et al., 2003). Por exemplo, os professores holandeses, em salas de aula com maior representação de alunos pertencentes a grupos minoritários, sentiram-se mais eficazes no ensino destes alunos, comparativamente aos professores que ensinavam a grupos mais homogêneos (Romijn et al., 2020). É importante referir que ao atingir determinado nível de

proficiência na competência intercultural, não implica que o professor não possa continuar a aumentar o seu domínio sobre a competência intercultural (Council of Europe, 2018b).

No que concerne à dimensão atitudes, os resultados do *TALIS 2018* (OECD, 2019d) demonstraram que os professores portugueses tendem a apresentar níveis elevados de autoeficácia em contextos multiculturais. De igual modo, os resultados do presente estudo confirmam essa conclusão. Verificou-se, ainda, que a eficácia dos professores com a diversidade estava associada ao seu bem-estar.

A investigação tem dado um grande destaque ao estudo da autoeficácia dos professores, dado as suas consequências positivas para o seu bem-estar, para as suas práticas educativas e, conseqüentemente, para a realização académica dos alunos (Aelterman et al., 2007; Barni et al., 2019). Geralmente, a autoeficácia influencia o esforço que os professores colocam na sua prática diária, uma vez que pressupõe uma análise crítica sobre as suas competências, pela abertura e procura de novos métodos de ensino para apoiar e satisfazer as necessidades de todos os alunos, pela confiança no tratamento e resolução de conflitos, pela manutenção de um clima de aceitação e segurança na sala de aula, fatores extremamente importantes em contextos multiculturais (Hachfeld et al., 2015; Guyton & Wesche, 2005; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Kitsantas, 2012; Schunk et al., 2008). Do mesmo modo, no presente estudo, o clima inovador demonstrou a sua relevância ao moderar positivamente a relação entre a eficácia com a diversidade e o bem-estar do professor, ou seja, quanto maior o nível de autoeficácia do professor, maior será o seu nível de bem-estar quando o clima de escola é percecionado como inovador, uma vez que atitudes como a curiosidade, mente aberta, procura por novos métodos de ensino e a resolução de conflitos são características que um clima escolar inovador pretende estimular e apoiar nos professores (Berson & Oreg, 2016; Trachtenberg et al., 2020). O clima escolar inovador encoraja os seus professores a que sejam, efetivamente, mais inovadores para que possam melhorar o seu próprio desempenho, a prosseguirem um desenvolvimento profissional que conduza a melhores práticas e responder de forma mais apropriada às exigências diárias (Forghani-Arani et al., 2019). Para além disso, e como referido, o bem-estar dos professores é mais suscetível de resultar de situações em que os professores podem exercer autonomia nas suas salas de aula (O'Sullivan, 2021).

Ainda, e embora as capacidades do professor avaliadas não estejam associadas com o seu bem-estar profissional, verificou-se que a facilidade na tomada de perspetiva empática é um fator explicativo negativo do bem-estar, ainda que marginalmente. Alguns investigadores apresentaram um lado diferente sobre a empatia, que se relaciona com a partilha de emoções negativas (*stress* empático), e que, conseqüentemente, poderá ter um impacto negativo no

bem-estar dos indivíduos (e.g., Carnicer & Calderón, 2014; Vinayak & Judge, 2018). Os professores, ao terem a facilidade em colocar-se no lugar do seu aluno, tendem a compreendê-lo melhor e a proporcionar respostas mais adequadas consoante as necessidades deste (Carnicer & Calderón, 2014; Forghani-Arani et al., 2019). No entanto, ao terem esta facilidade, os professores conseguem, igualmente, experienciar as emoções negativas sentidas pelos alunos. Com frequência, os alunos pertencentes a grupos minoritários tendem a ter um contexto mais desfavorecido, isto é, dificuldades financeiras, discriminação, segregação, entre outros, e tendem a concentrar-se em bairros problemáticos (O'Sullivan et al., 2021). Lidar com a desvantagem é uma variável a ser reconhecida quando se considera o bem-estar dos professores, uma vez que a probabilidade de impacto negativo no seu bem-estar é maior quando estes trabalham em áreas desfavorecidas, comparativamente àqueles que trabalham em áreas não desfavorecidas (O'Sullivan et al., 2021). Assim, níveis muito elevados de *stress* empático podem originar um efeito negativo no bem-estar dos professores interferindo, inclusive, com a sua objetividade profissional, podendo levá-los a tomar decisões erradas ou injustas ou impossibilitar uma resposta adequada às necessidades dos alunos (Carnicer & Calderón, 2014). Porém, os resultados deste estudo demonstram que um clima escolar de suporte condiciona positivamente esta relação, ou seja, a facilidade na tomada de perspetiva empática é um preditor positivo do bem-estar do professor quando este perceciona a sua escola como uma escola de suporte. Ao providenciar um sistema de apoio, o contexto escolar proporciona recursos que permitem ajudar os professores a lidar com os desafios, também emocionais, que estão associados ao trabalho com alunos de contextos diversos. Ao permitirem a partilha de frustrações, por exemplo, atribuir e organizar o significado das suas experiências e servir como suporte a determinadas ações/adoção de estratégias, a escola torna-se um fator protetor do bem-estar profissional dos professores. Intervenções baseadas nestas estratégias são recomendadas para aumentar os níveis de bem-estar profissional dos professores (Tatar & Horenczyk, 2003).

Apesar de na análise univariada se ter encontrado uma correlação negativa marginal, entre a dimensão abertura à mudança vs. conservação e o bem-estar dos professores, nenhuma das dimensões dos valores humanos revelou ser um preditor significativo do bem-estar dos professores na análise multivariada. Ainda assim, o clima escolar fez emergir, através do termo de interação, uma relação positiva entre uma maior importância atribuída a valores de autotranscendência e o bem-estar dos professores, ou seja, quanto maior a importância atribuída a valores de autotranscendência, maior o nível de bem-estar dos professores quando o clima de escola é percecionado como de performance. Como tal, a congruência de valores do professor e os da escola não estão associados ao seu bem-estar, contrariamente ao proposto por Sagiv e Schwartz (2000). À semelhança de Benish-Weisman

e colaboradores (2019), no presente estudo não se confirmou a hipótese de que a congruência de valores entre o indivíduo e o meio estejam associados a maior bem-estar. Benish-Weisman e colaboradores (2019) argumentam que um clima competitivo pode não proporcionar muitas oportunidades para os indivíduos experienciarem sucesso, se se sentirem competentes e bem-sucedidos, e isto ser particularmente negativo para o bem-estar dos indivíduos que atribuem grande importância aos valores da autopromoção. Neste tipo de ambientes muito competitivos, professores focados na promoção do bem-estar e dos interesses dos seus alunos e pares (que atribuem maior importância à autotranscendência), podem providenciar maior suporte e, por essa via, ter mais oportunidades de reforço social, incluindo maior distintividade e valorização, beneficiando assim o seu bem-estar.

É igualmente importante referir que, quando o clima escolar é de suporte, o bem-estar dos professores é elevado quer atribuam maior importância à autotranscendência ou à autopromoção. Do mesmo modo, o estudo de Benish-Weisman e colaboradores (2019) mostra que mesmo os alunos que dão pouca importância à autotranscendência beneficiam de um ambiente em que a autotranscendência é valorizada. Este é um dado especialmente importante para intervenções nas escolas que visem aumentar o bem-estar dos professores, uma vez que demonstra a importância do ambiente social para o bem-estar dos indivíduos.

Em relação à última dimensão da competência intercultural dos professores, ainda que na análise multivariada o conhecimento e a compreensão crítica não tenham sido identificados como preditores do bem-estar do professor, estes encontram-se positivamente correlacionados com o seu bem-estar na análise univariada. Estas associações podem ser explicadas pelo facto de, o professor ao conhecer e compreender melhor os contextos históricos e políticos, por exemplo, várias formas de comunicação, conseguir ser mais eficaz no seu ensino e proporcionar a todos os alunos uma resposta mais adequada e personalizada (Forghani-Arani et al., 2019).

Por fim, ainda que o efeito principal da diversidade étnica e cultural dos alunos no bem-estar dos professores seja significativo e negativo, esta não modera a relação entre nenhuma das dimensões da competência intercultural dos professores e o seu bem-estar. A reduzida variabilidade nos níveis de diversidade étnica e cultural dos alunos pode ser um eventual fator explicativo. Neste sentido, é provável que possíveis diferenças no efeito explicativo da competência intercultural possam ser observadas apenas para níveis muito elevados de diversidade. A não moderação sugere que o efeito da autoeficácia do professor e da facilidade na tomada de perspetiva empática no bem-estar dos professores, as duas variáveis preditoras significativas do bem-estar, não depende do nível de diversidade étnica e cultural dos alunos (quanto maior a autoeficácia e menor a facilidade na tomada de perspetiva empática, maior o

bem-estar do professor, independentemente do número de alunos de etnias ou culturas diferentes). Com base no presente estudo, intervenções dirigidas ao desenvolvimento de competências que façam os professores sentirem-se capazes de lidar com a diversidade (e.g., atitudes em relação à integração de alunos) e de regulação emocional, que ajudem a lidar com o *stress* empático, poderão promover o bem-estar dos professores.

4.1. Quadro de Referência sobre Competências para a Cultura Democrática (RFCDC): Escolha e Limitações

O Quadro de Referência é visto por vários investigadores, incluindo Trachtenberg e colaboradores (2020) como o modelo ideal para o desenvolvimento da competência intercultural nos professores, tanto no contexto de formação inicial como profissional. Uma das razões é justamente os sete anos de investigação empírica que acompanharam o seu desenvolvimento e que, ao mesmo tempo, garantem a sua eficiência, assim como a transferibilidade e a replicabilidade dos dados em diferentes países europeus (Trachtenberg et al., 2020). Para além disso, existe um outro conjunto de características que lhe conferem esse estatuto, nomeadamente: (a) a abordagem abrangente, uma vez que foi desenvolvido para abordar vários contextos e necessidades, incluindo os desafios sociais e educacionais que os professores estão a enfrentar; (b) o apoio político dos Estados Membros do Conselho da Europa e da União Europeia; (c) a criação de uma língua e rede comum entre os professores, independentemente da sua disciplina ou abordagem educativa; (d) a facilidade de implementação e de integração transcurricular, que pode ser ajustado a diferentes contextos, ambientes e estruturas educacionais, dado a sua flexibilidade e abertura; e (e) o foco na transformação individual, no diálogo intercultural e na partilha de valores (Trachtenberg et al., 2020). O modelo é igualmente um guia prático para os professores e decisores políticos (Jónsson & Rodriguez, 2019).

Porém, a abordagem geral do Quadro de Referência é considerada, ao mesmo tempo, como uma limitação por alguns investigadores, por exemplo Jónsson e Rodriguez (2019). Estes autores argumentam que os recursos psicológicos, ou seja, as 20 competências individuais, que constituem os objetivos educacionais globais do modelo (Trachtenberg et al., 2020), são tão gerais e figuram em vários aspetos da aprendizagem que quase qualquer professor pode afirmar estar a trabalhar em prol de um ou mais (Jónsson e Rodriguez, 2019). Ainda, e não obstante o seu carácter transversal, o modelo centra-se nos alunos em termos gerais, pelo que requer alguma elaboração teórica educacional sobre o desenvolvimento da competência intercultural dos professores, a qual não está atualmente disponível na conceção do Quadro de Referência (Trachtenberg et al., 2020). Na tentativa de colmatar estas

limitações, os instrumentos administrados na presente investigação foram desenvolvidos explicitamente para os professores em contextos multiculturais, à exceção dos valores humanos, uma vez que é dirigido a todos os indivíduos independentemente da sua origem étnica e cultural, e o conhecimento e compreensão crítica por se tratar de um construto de elevada complexidade (Council of Europe, 2018b). Por último, o modelo aplicado não foi concebido para explicar o bem-estar profissional dos professores. E, ainda que não tenha sido possível testar todas as variáveis do Quadro de Referência, ou seja, os 14 recursos psicológicos que constituem a competência intercultural (Barrett, 2018), a percentagem de variância explicada pelo modelo (32.70%), apenas com uma parte das variáveis, é relevante.

Apesar dos progressos alcançados, dos esforços políticos e académicos a implementação do Quadro de Referência (Council of Europe, 2016) tem sofrido alguns desafios. Em vários países europeus a educação intercultural ainda é recente no meio académico, por exemplo, a formação de professores, inicial ou contínua, sobre o ensino em contextos multiculturais é reduzida (Coelho et al., 2020; Trachtenberg et al., 2020). O inquérito realizado pelo *Education Policy Advisors Network* (EPAN), em 2019, (Trachtenberg et al., 2020) concluiu que, em alguns países, a dificuldade em implementar o Quadro de Referência estava relacionado, principalmente, com: (a) cursos de formação inadequados ou insuficientes, para os diretores e professores, sobre o Quadro de Referência e a sua implementação; (b) a perceção dos professores sobre o seu papel como transmissores de conhecimento e não como promotores da competência intercultural; e, (c) resistência por parte de alguns diretores e professores cujo o foco principal são os resultados (Trachtenberg et al., 2020).

4.2. Limitações do Estudo e Sugestões de Investigação Futura

Não obstante a relevância do presente estudo, existem alguns aspetos que devem ser tidos em conta aquando da sua análise e na generalização dos resultados. Em primeiro lugar, o tamanho da amostra limita o poder estatístico das análises efetuadas, podendo ser, inclusive, o responsável pelos resultados estatísticos marginalmente significativos. Para além disso, a amostra recolhida foi de conveniência, num contexto específico com o objetivo de maximizar a existência de uma grande diversidade étnica e cultural. No entanto, a amostra não é representativa do universo dos professores portugueses, pelo que a generalização dos resultados não pode ser feita a contextos escolares com baixa diversidade. Assim, seria de todo o interesse replicar este estudo junto de uma amostra fiel dos professores portugueses, incluindo também professores de outros níveis de ensino como os educadores de infância e os professores universitários. Isto obrigaria, no entanto, a fazer adaptações nos instrumentos

que estão desenhados para captar essencialmente a diversidade étnica e cultural e as experiências de ensino do 1.º ciclo ao ensino secundário. Seria igualmente relevante replicar este trabalho noutros contextos culturais, incluindo outros países e com um grupo mais heterogéneo de professores, uma vez que Portugal, e o seu sistema educativo, é apenas um exemplo da crescente diversidade cultural das sociedades ocidentais contemporâneas.

Uma outra potencial limitação tem a ver com a utilização exclusiva de medidas de autorrelato, compreendendo o risco acrescido de respostas socialmente desejáveis ou de tendência extrema na escolha de categorias de resposta. No entanto, alguns investigadores argumentaram que a desejabilidade social tem pouca influência sobre a avaliação de crenças multiculturais (Van de Vijver et al., 2008). Na tentativa de limitar alguma pressão social, foi garantido o anonimato das respostas, para além de que os inquiridos poderiam preencher o questionário num ambiente privado e poderiam, igualmente, desistir ou solicitar a remoção das suas respostas. Ainda assim, a combinação de várias medidas, numa abordagem multimétodo, incluindo medidas qualitativas, como entrevistas e observações, poderia ajudar a compreender melhor a relação entre as competências interculturais individuais e variáveis de contexto (clima escolar, tipo de diversidade, etc.). Neste sentido, seria relevante, em investigação futura, incluir vários métodos aquando da recolha de dados.

Por último, por se tratar de um estudo correlacional, não é possível aferir relações de causalidade entre as variáveis, sendo que a direção destas poderá ser reversível.

4.3. Implicações para a Prática

O presente estudo contribuiu para uma área da literatura educacional com escassez de investigação, principalmente em Portugal, a qual é necessário estimular, dadas as crescentes alterações étnicas e culturais no sistema escolar, provocadas pelos novos padrões de migração. Assim, esta investigação permitiu conhecer e caracterizar a competência intercultural de professores em escolas portuguesas, assim como o seu impacto no bem-estar profissional dos professores e o papel da escola e da diversidade étnica e cultural dos alunos nesta relação, sobre o qual há pouco conhecimento.

Conclusão

Durante as últimas décadas, os professores lidaram com novos desafios ao trabalharem com populações de alunos cada vez mais heterogêneas, com exigências e necessidades educacionais, sociais e psicológicas totalmente diferentes entre si. Embora a tendência crescente seja para reconhecer os benefícios que a diversidade étnica e cultural proporciona aos membros da comunidade escolar, integrar a diversidade étnica e cultural conduz, igualmente, a desafios particulares com o potencial de afetar negativamente o bem-estar dos professores. Os sistemas educativos precisam e devem preparar e apoiar os professores para o ensino em contextos de sala de aula multiculturais.

Este estudo é relevante na medida em que pode contribuir para o conhecimento sobre a competência intercultural dos professores de escolas portuguesas, de modo a informar a política educativa neste domínio, nomeadamente ao que se refere aos planos de capacitação e de desenvolvimento profissional dos professores, e sobre o bem-estar profissional. Embora os professores se autoavaliem como muito bons níveis de proficiência ao nível da competência intercultural, é importante providenciar formação e suporte adequado aos professores, para que o seu ensino seja capaz de acolher e integrar todos os alunos e os seus antecedentes culturais, contribuindo, assim, para o sucesso educativo de cada aluno. A mesma tendência se verifica com o bem-estar dos professores. Não obstante os elevados níveis de bem-estar, a intervenção precoce junto dos professores poderá ser benéfica na promoção do seu bem-estar.

Referências Bibliográficas

- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736–752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (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>
- 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->
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203–217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. Em J. A. Banks & C. M. Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-29). Jossey-Bass Publishers.
- Barbieri, B., Sulis, I., Porcu, M., & Toland, M. D. (2019). Italian teachers' well-being within the high school context: Evidence from a large scale survey. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01926>
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.18546/lre.18.1.01>
- Benish-Weisman, M., Daniel, E., & McDonald, K. L. (2020). Values and adolescents' self-esteem: The role of value content and congruence with classmates. *European journal of social psychology*, 50(1), 207-223. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2602>
- 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>
- Borges, M. L. (1996). “Vocação” ou “Estratégia do Possível” [Apresentação de comunicação]. III Congresso Português de Sociologia: Práticas e Processos de Mudança Social. https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4926d0bde0a45_1.pdf
- Boshoff, S. M., Potgieter, J. C., Ellis, S. M., Mentz, K., & Malan, L. (2018). Validation of the Teacher Stress Inventory (TSI) in a multicultural context: The SABPA study. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–13. <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1491>
- Boshoff, S. M., Potgieter, J. C., Ellis, S. M., Mentz, K., & Malan, L. (2018). Validation of the Teacher Stress Inventory (TSI) in a multicultural context: The SABPA study. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–13. <https://doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1491>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>

- Buchori, S., & Dobinson, T. (2012). Cultural diversity in the early childhood classroom in Australia: Educators' perspectives and practices. *International Journal of Education for Diversities*, 1, 41–56.
- Butt, R., & Retallick, J. (2002). Professional well-being and learning: a study of administrator-teacher workplace relationships. *The Journal of Educational Enquiry*, 3, 17–34.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carnicer, J. G., & Calderón, C. (2014). Empathy and coping strategies as predictors of well-being in Spanish university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 129-146. <https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13117>
- Collett, K. S., Nomlomo, V., Ngece, S., Jansen, D., & Mackier, E. (2021). Teacher well-being and linguistic diversity: A social justice perspective. Em T. Murphy & P. Mannix-McNamara (Eds), *International Perspectives on Teacher Well-Being and Diversity* (pp. 61–85). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1699-0_4
- Cordeiro, C., Gamboa, V., & Paixão, O. (2018). A importância dos valores pessoais e da motivação para a atividade letiva no bem-estar psicológico dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52(1), 43-62. https://doi.org/10.14195/1647-8614_52-1_3
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democracies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Vol.1. Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Vol.2. Descriptors of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing.
- Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when, and how. *Journal of business and psychology*, 29(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-013-9308-7>
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472-486. <https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.
- Declaração de Paris. (2015). *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf
- Decreto-Lei n.º 27/2006 do Ministério da Educação (2006). Diário da República: I-A série, n.º30.
- Despacho N.º15847/2007 do Ministério da Educação (2007). Diário da República: II série, n.º140.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2020). *Perfil escolar das comunidades ciganas 2018/2019*. [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.dgeec.mec.pt%2Fnp4%2F97%2F%257B%24clientServletPath%257D%2F%3FnewsId%3D147%26fileName%3DDGEEC Perfil Escolar das Comunidades Cig.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.dgeec.mec.pt%2Fnp4%2F97%2F%257B%24clientServletPath%257D%2F%3FnewsId%3D147%26fileName%3DDGEEC%20Perfil%20Escolar%20das%20Comunidades%20Cig.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK)

- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261–274. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.261>
- Dubbeld, A., de Hoog, N., den Brok, P., & de 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>
- Eliyahu-Levi, D., & Ganz-Meishar, M. (2019). The personal relationship between the kindergarten teacher and the parents as a mediator between cultures. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 184–199. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1607263>
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). *OECD Education Working Papers N° 198: The lives of teachers in diverse classrooms*. <https://doi.org/10.1787/8c26fee5-en>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106–116. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gazzaniga, M. (2008). *Human: The science behind what makes your brain unique*. Ecco-HarperCollins Publishers.
- George, D., & Mallery, P. (2020a). Reliability analysis. Em D. George & P. Mallery, *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16^a ed, pp. 235–246). Routledge.
- George, D., & Mallery, P. (2020b). Factor analysis. Em D. George & P. Mallery, *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16^a ed, pp. 258–270). Routledge.
- Granho, M., & Peixoto, F. (2013). Contributo para o estudo da escala de valores humanos de Schwartz em professores. *Laboratório de Psicologia*, 11(1), 3–17. <https://doi.org/10.14417/lp.699>
- Grant, L. (2013). Hearts and minds: Aspects of empathy and wellbeing in social work students. *Social Work Education*, 33(3), 338–352. <https://doi.org/10.1080/02615479.2013.805191>
- Grupo de Trabalho Censos 2021 (2019). *Sumário do trabalho do grupo de trabalho (GT) censos 2021 – questões “étnico-raciais*. <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/167771/Sum%C3%A1rio+Trabalho+GT+Censos+2021+Quest%C3%B5es+%C3%89tnico-raciais.pdf/6ba40214-9a39-4a88-96b4-5c2919da14d9>
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandre, J., & Costa-Lopes, R. (2019). *Inclusão e desempenho académico de crianças e jovens imigrantes: o papel das dinâmicas de aculturação* (Vol. 64). Observatório das Migrações, ACM, IP.
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 408–419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- 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>

- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91–112. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hansen, M. B., Jensen, O. B., Michelsen, J., Søgaaard, K., & Vilien, K. S. (2021). Teacher-social educator well-being and home-school collaboration. Em T. Murphy & P. Mannix-McNamara (Eds), *International Perspectives on Teacher Well-Being and Diversity* (pp. 119–143). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1699-0_6
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1982). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Hurlbert, S. H. (1971). The nonconcept of species diversity: a critique and alternative parameters. *Ecology*, 52(4), 577–586.
- Jabeen, R. (2019). Multicultural diverse classroom: Addressing the instructional challenges and reflections, from a teacher's perspective. *Arab World English Journal, Special Issue: The Dynamics of EFL in Saudi Arabia*, 127–136. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3512515>
- Jónsson, Ó. P., & Rodriguez, A. G. (2019). Educating democracy: Competences for a democratic culture. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(1), 62–77. <https://doi.org/10.1177/1746197919886873>
- Kitsantas, A. (2012). Scale of Teacher efficacy in classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado, Revista de curriculum y formacion del Profesorado*, 16(1), 35–47.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Laureano, R. (2020). *Testes de hipóteses e regressão: o meu manual de consulta rápida*. Edições Sílabo.
- Leutwyler, B., & Meierhans, C. (2016). Effects of international student exchange on preservice teachers: a quasi-experimental study. *Intercultural Education*, 27(2), 117–136. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1144713>
- Leutwyler, B., Petrovic, D., & Jokic, 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>
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Loukas, A. (2007). What is school climate?. *Leadership compass*, 5(1), 1–3.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' Acculturation Attitudes and their Classroom Management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256–269.

- Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L., & Ryan, S. (2018). Assessing teacher wellness: confirmatory factor analysis and measurement invariance of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 219–232. <https://doi.org/10.1177/0734282917707142>
- Mlinar, K., & Krammer, G. (2021). Multicultural attitudes of prospective teachers: The influence of multicultural ideology and national pride. *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.07.008>
- Monteiro, R. (2020). Literacia e sucesso escolar dos estudantes imigrantes: boletim estatístico OM, nº6. Alto Comissariado para as Migrações, I.P. <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/418987/Boletim+Estat%C3%ADstico+OM+%236+Literacia+e+Sucesso+Escolar+dos+Estudantes+Imigrantes/16848164-49ee-46b1-aa2b-ad4f1c3ecf08>
- Moro, A., Vinha, T. P., & de Moraes, A. (2019). Avaliação do clima escolar: Construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de pesquisa*, 49(172), 312-335. <https://doi.org/10.1590/198053146151>
- Murphy, T. R. N., & Mannix-McNamara, P. (2021). Introduction. Em T. Murphy & P. Mannix-McNamara (Eds), *International Perspectives on Teacher Well-Being and Diversity* (pp. 1–11). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1699-0_1
- National School Climate Center (2021, abril). *What is school climate and why is it important?*. <https://schoolclimate.org/school-climate/>
- National School Climate Council (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143.
- O'Sullivan, C., Ryan, S., & O'Sullivan, L. (2021). Teacher well-being in diverse school and preschool contexts. Em T. Murphy & P. Mannix-McNamara (Eds), *International Perspectives on Teacher Well-Being and Diversity* (pp. 163–187). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1699-0_8
- ODS. (2021, maio). 4. Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. <https://www.ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/?portfolioCats=24>
- OECD. (2020). *Teaching in focus, nº 30: The teachers' well-being conceptual framework: Contributions from TALIS 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/86d1635c-en>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2019b). *Teaching in focus, nº 25: How education systems respond to cultural diversity in schools: New measures in TALIS 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1baa285c-en>
- OECD. (2019c). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2019d). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- Oliveira, C. R. (2020). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2020*. Alto Comissariado para as Migrações, I.P.
<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2020+-+Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes/472e60e5-bfff-40ee-b104-5e364f4d6a63>
- Oliveira, E. (2018). *Impacto do trabalho voluntário nos níveis de empatia, autoestima e bem-estar subjetivo* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/15418>
- Porfírio, J. (2021, março 4). Portugal continua a violar direito a habitação digna da comunidade cigana, avança Conselho da Europa. *Observador*. <https://observador.pt/2021/03/24/portugal-continua-a-violar-direito-a-habitacao-digna-da-comunidade-cigana-avanca-conselho-da-europa/>
- Ramos, A. & Rodrigues, R. B. (2020). *Relatório do estudo: “Valores e bem-estar de crianças, adolescentes e pais durante o isolamento”*.
https://www.canva.com/design/DAEHYRsAYP8/VfDgKPdftTDdeYLEtWLC9w/view?utm_content=DAEHYRsAYP8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu
- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P. M., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>
- Romero, C. G. (2010). *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, ACIDI, IP.
- 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. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361-374.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30(2), 177–198.
[https://doi.org/10.1002/\(sici\)1099-0992\(200003/04\)30:2%3C177::aid-ejsp982%3E3.0.co;2-z](https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0992(200003/04)30:2%3C177::aid-ejsp982%3E3.0.co;2-z)
- Sánchez, M., Trachtenberg, T., Rodríguez, C., Ejido, M., Rodríguez, V., & Delgado, M. (2020). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity: Vol. 2. Literature review on key enabling components of teachers' intercultural and democratic competence development and their associated barriers*. Publications Office of the European Union. <https://doi:10.2760/003789>
- Santos, C. J. & Moreira, L. J. (2017, janeiro). Aprofundamento do estudo sobre as comunidades ciganas. *ACM em Revista*, nº5, p.35.
https://issuu.com/acmemrevista/docs/acm_emrevista_5_digital
- Silva, R. (2011). *Valores e felicidade no século XXI: Um retrato sociológico dos portugueses em comparação europeia* [Tese de doutoramento, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/2948>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2003). Chapter 7: A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire development report of the European Social Survey*, 259-319.

- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Silva, D., & da Silva, S. (2018). Conhecer contextos, conhecer profissionais: Contributo para explorar o desenvolvimento de competências interculturais em contextos educativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 38-60. <https://doi.org/10.21814/rpe.10278>
- Simpson, E. H. (1949). Measurement of diversity. *Nature*, 163(4148), 688.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27, 357-365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.004>
- Siwatu, K. O., & Starker, T. V. (2010). Predicting preservice teachers' self-efficacy to resolve a cultural conflict involving an African American student. *Multicultural Perspectives*, 12, 10-17. <http://dx.doi.org/10.1080/15210961003641302>
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56, 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF03395534>
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397–408. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(03\)00024-6](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(03)00024-6)
- Trachtenberg, T. S., Bekerman, Z., Cendón, A. B., Egido, M. P., Rodríguez, V. T., Roozen, S. I., Centeno, C. (2020). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity: Vol. 1. Teachers' intercultural competence: Working definition and implications for teacher education*. Publications Office of the European Union. <https://doi:10.2760/533558>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>
- Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R. G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93-104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.11.001>
- Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., & Stathi, S. (2012). Improving implicit and explicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(2), 203-212.
- Vinayak, S., & Judge, J. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological wellbeing among adolescents. *International Journal of Health Sciences and Research*, 8(4), 192-200.
- Vorauer, J. D., Gagnon, A., & Sasaki, S. (2009). Salient intergroup ideology and intergroup interaction. *Psychological Science*, 20, 838-845. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02369.x>
- Wang, Y.-W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.221>
- Watt, H., & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation for the FIT – Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 635-654. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.635>.

Anexos

Anexo A – Nota Metodológica

O presente estudo realiza-se no quadro da atual Estratégia de Educação para a Cidadania, que integra a Interculturalidade como um dos 17 domínios a trabalhar na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento do Currículo Nacional (de exploração obrigatória em todos os ciclos e níveis de ensino).

Neste âmbito, o estudo tem como objetivo caracterizar as competências interculturais de professores que se encontram a lecionar no 1º, 2º, ou 3º ciclos ou no ensino secundário de escolas portuguesas. Ainda, pretende explorar a relação entre as competências interculturais e um conjunto de variáveis escolares, designadamente o bem-estar subjetivo dos professores e a perceção dos professores relativamente ao bem-estar e desempenho académico dos alunos. Por fim, o estudo explora também o papel moderador do clima escolar na relação entre as competências interculturais e as variáveis escolares referidas. Finalmente, o estudo pretende contribuir para o conhecimento sobre as competências interculturais dos professores de escolas portuguesas de modo a informar a política educativa neste domínio, designadamente no que se refere aos planos de capacitação e de desenvolvimento profissional dos professores.

Trata-se de um estudo quantitativo, desenvolvido na forma de questionário online (com recurso à plataforma Qualtrics), de preenchimento individual e anónimo, com a duração aproximada de 15m. O questionário é composto por 10 instrumentos, que avaliam a competência intercultural no quadro do modelo teórico de Barrett (2016), e ainda uma medida de bem-estar subjetivo dos professores (Barbieri et al., 2019), de clima escolar (Berson & Oreg, 2016), e, por fim, duas medidas de perceção dos professores sobre bem-estar dos alunos (Roberson & Renshaw, 2019) e desempenho académico (cf. instrumento completo em anexo de submissão). Para além destas variáveis, será solicitado aos participantes informação relativamente às seguintes variáveis de caracterização sociodemográfica: nome do agrupamento, idade, sexo, grupo de recrutamento, ciclo(s) em leciona, e número de anos de atividade docente. Os dados encontram-se acessíveis apenas aos orientadores do estudo e às estudantes, e serão analisados de forma agregada, garantindo-se o total anonimato dos participantes e o sigilo da informação recolhida. Os dados recolhidos serão utilizados para fins estritamente académicos e científicos. A equipa de investigação compromete-se, ainda, a devolver os dados recolhidos aos agrupamentos. A participação dos professores exige o seu Consentimento Informado, o qual se anexa a este pedido. No final do estudo, os participantes recebem um código que permite que, a qualquer momento, e se assim o desejarem, possam aceder aos seus dados e solicitar a sua remoção da base de dados.

Relativamente à amostra, considerando o número de variáveis em estudo e o modelo teórico proposto, será necessário inquirir 400 professores, 100 por nível de ensino, antecipando-se uma taxa de resposta de 25% por agrupamento de escolas participantes. Serão selecionados e contactados os agrupamentos de escolas que apresentem uma população escolar diversa em termos socioculturais, designadamente no que se refere à presença de alunos estrangeiros, e/ou alunos autóctones afrodescendentes e/ou de etnia cigana. A identificação dos agrupamentos será realizada a partir da análise da caracterização dos agrupamentos apresentado no respetivo Projeto Educativo, a par da consulta da lista de agrupamentos que integram a Rede de Escolas para a Educação Intercultural. Concluída a identificação dos agrupamentos elegíveis, será estabelecido contacto via email com o/a Diretor(a) do Agrupamento de Escolas, procedendo-se a uma breve apresentação do estudo e solicitando o agendamento de uma reunião para apresentação formal e detalhada da investigação. No caso de o/a diretor(a) concordar com a realização do estudo, ser-lhe-á solicitado que divulgue o endereço eletrónico de acesso junto dos professores do agrupamento.

Anexo B – Declaração do Orientador

Eu, Ricardo Filipe Pinto Borges Rodrigues, Doutor em Psicologia Social e das Organizações pelo Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, Cartão de Cidadão n.º x, Cédula Profissional n.º x (Ordem dos Psicólogos), para os devidos efeitos declaro que me encontro a orientar as dissertações de mestrado das alunas Margarida Grácio de Sousa e Mariana Nobre Tavares, que se encontram a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Psicologia das Relações Interculturais e do Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, respetivamente, no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa.

Mais informo que, neste âmbito, acompanho e supervisiono o estudo Competências Interculturais de Professores em Escolas Portuguesas, pelo que a metodologia e os instrumentos propostos foram por mim revistos e têm o meu pleno acordo.

Cordialmente,

O Orientador do Estudo

Doutor Ricardo Borges Rodrigues

Lisboa, 5 de março, 2021.

Anexo D – Consentimento Informado

A diversidade social e cultural constitui uma característica importante em várias comunidades educativas. Neste contexto, este estudo visa caracterizar as Competências Interculturais dos professores de escolas portuguesas considerando o papel do Clima Escolar. O estudo pretende, ainda, analisar a relação entre as competências e o bem-estar subjetivo dos professores e a perceção dos professores relativamente ao bem-estar e desempenho académico dos alunos.

Esta pesquisa está a ser realizada no âmbito de duas dissertações de mestrado a decorrer no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, sob a coordenação do professor Ricardo Borges Rodrigues do ISCTE-IUL (Ricardo.Rodrigues@iscte-iul.pt) e da investigadora Iva Tendais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (iva.tendais@ics.ulisboa.pt).

A sua participação no estudo envolve a resposta a um inquérito online com a duração aproximada de 15 minutos. As suas respostas vão permitir uma análise global das competências interculturais dos professores portugueses em comunidades educativas com elevada diversidade social e cultural, e podem, desse modo, contribuir para o desenho de políticas educativas mais eficazes na promoção de um clima de escola positivo, promotor do bem-estar dos professores e dos alunos.

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. No final do estudo, receberá um código que deverá conservar e que poderá utilizar posteriormente, se assim o desejar, para solicitar o acesso aos seus dados e à sua remoção da base de dados.

Estamos disponíveis para esclarecer qualquer questão que possa ter sobre o estudo, enviando um email para ricardo.rodrigues@iscte-iul.pt.

Agradecemos, desde já, a sua amável colaboração e o tempo que, eventualmente, possa dedicar a este estudo.

Atendendo ao acima exposto, convidamo-lo/a a indicar abaixo se aceita participar no estudo. Se aceitar participar, por favor clique no botão no canto inferior direito da página, e avance para a página seguinte.

Anexo D - Questionário

O Estudo

A diversidade social e cultural constitui uma característica importante em várias comunidades educativas. Neste contexto, este estudo visa caracterizar as Competências Interculturais dos professores de escolas portuguesas considerando o papel do Clima Escolar. O estudo pretende, ainda, analisar a relação entre as competências e o bem-estar subjetivo dos professores e a perceção dos professores relativamente ao bem-estar e desempenho académico dos alunos.

Esta pesquisa está a ser realizada no âmbito do Projeto CLAVE (financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT-PTDC/SOC-SOC/30635/2017), e no contexto de duas dissertações de mestrado a decorrer no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, sob a coordenação do professor Ricardo Borges Rodrigues do ISCTE-IUL (Ricardo.Rodrigues@iscte-iul.pt) e da investigadora Iva Tendais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (iva.tendais@ics.ulisboa.pt).

Participação

A sua participação no estudo envolve a resposta a um inquérito online com a duração aproximada de **15 minutos**.

As suas respostas vão permitir uma análise global das competências interculturais dos professores portugueses, e podem, desse modo, contribuir para o desenho de políticas educativas mais eficazes na promoção de um clima de escola positivo, promotor do bem-estar dos professores e dos alunos.

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. Posteriormente, se assim o desejar, poderá solicitar o acesso aos seus dados, ou a sua remoção da base de dados, devendo, para tal, indicar o seguinte código de participante:

`{e://Field/ID%20aleat%C3%B3rio}`

Voucher

Uma parte do questionário incidirá sobre os seus valores. No final do questionário receberá informação sobre quais os valores mais importantes e os menos importantes para si. Para além disso, estará também habilitado/a a ganhar um voucher no valor de 15€, a usar em qualquer hipermercado LIDL.

Contactos

Estamos disponíveis para esclarecer qualquer questão que possa ter sobre o estudo, enviando um email para ricardo.rodriques@iscte-iul.pt.

Agradecemos, desde já, a sua amável colaboração e o tempo que possa dedicar a este estudo.

- ☐ Aceito participar
- ☐ Não aceito participar

Valores Humanos

As Competências Interculturais dividem-se em quatro componentes: valores, atitudes, competências e conhecimento e compreensão crítica. A primeira parte deste estudo explora os valores.

Nas próximas questões apresentam-se descrições de pessoas com diferentes características.

Assinale, por favor, em que medida cada uma dessas pessoas é ou não parecida consigo.

Exatamente como eu	Muito parecida comigo	Parecida comigo	Um bocadinho parecida comigo	Nada parecida comigo	Não tem nada a ver comigo	Não sei	Prefiro não responder
1	2	3	4	5	6	7	8

Uma pessoa para quem é importante ser rica. Quer ter muito dinheiro e coisas caras.

Uma pessoa para quem é importante que os outros lhe tenham respeito. Quer que as pessoas façam o que ela diz.

Uma pessoa para quem é importante ter sucesso. Gosta de receber o reconhecimento dos outros.

Uma pessoa que dá muita importância a poder mostrar as suas capacidades. Quer que as pessoas admirem o que faz.

Uma pessoa que procura aproveitar todas as oportunidades para se divertir. É importante para ela fazer coisas que lhe dão prazer.

Uma pessoa para quem é importante passar bons momentos. Gosta de tratar bem de si.

Uma pessoa que gosta de surpresas e está sempre à procura de coisas novas para fazer.

Acha que é importante fazer muitas coisas diferentes na vida.

Uma pessoa que procura a aventura e gosta de correr riscos. Quer ter uma vida emocionante.

Uma pessoa para quem é importante tomar as suas próprias decisões sobre o que faz. Gosta de ser livre e não estar dependente dos outros.

Uma pessoa que dá importância a ter novas ideias e ser criativa. Gosta de fazer as coisas à sua maneira.

Uma pessoa para quem é importante que o Governo garanta a sua segurança, contra todas as ameaças. Quer que o Estado seja forte, de modo a poder defender os cidadãos.

Uma pessoa que dá importância a viver num sítio onde se sinta segura. Evita tudo o que possa pôr a sua segurança em risco.

Uma pessoa que acha que as pessoas devem fazer o que lhes mandam. Acha que as pessoas devem cumprir sempre as regras mesmo quando ninguém está a ver.

Uma pessoa para quem é importante portar-se sempre como deve ser. Evita fazer coisas que os outros digam que é errado.

Uma pessoa que dá importância à tradição. Faz tudo o que pode para agir de acordo com a sua religião e a sua família.

Uma pessoa para quem é importante ser humilde e modesta. Tenta não chamar a atenção sobre si.

Uma pessoa para quem é importante ajudar os que a rodeiam. Preocupa-se com o bem-estar dos outros.

Uma pessoa para quem é importante ser leal para com os amigos. Dedicar-se às pessoas que lhe são próximas.

Uma pessoa que acha importante que todas as pessoas no mundo sejam tratadas igualmente. Acredita que todos devem ter as mesmas oportunidades na vida.

Uma pessoa para quem é importante ouvir pessoas diferentes de si. Mesmo quando discorda de alguém continua a querer compreender essa pessoa.

Uma pessoa que acredita seriamente que as pessoas devem proteger a natureza. Proteger ambiente é importante para ela.

Informações sobre Turma

Gostaríamos que considerasse as várias turmas que leciona e **identificasse aquela com mais diversidade cultural e étnica.**

É muito importante que, nas suas respostas, considere sempre esta turma.

Por favor, caracterize, **em percentagem**, a turma com mais diversidade cultural e étnica que identificou, em função do sexo.

% de raparigas

% de rapazes

Indique, por favor, o ciclo de ensino a que pertence a turma com mais diversidade cultural e étnica que identificou.

- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Secundário/Profissional

Considere os seguintes grupos. Indique, por favor, o **número**, e não a percentagem, de alunos da turma com mais diversidade cultural e étnica identificada que pertencem a cada grupo. Verifique todos os grupos antes de responder.

Nacionalidade e origem portuguesa.

Nacionalidade portuguesa e pertencente a uma
minorias étnica (E.g., Roma/Ciganos).

Nacionalidade portuguesa e origem imigrante
(norte-americana, sul-americana, africana,
da europa central, da europa de leste e asiática).

Nacionalidade estrangeira.

Indique, por favor, a percentagem de alunos com, pelo menos, uma retenção na turma com mais diversidade cultural e étnica que identificou.

--

Em algumas das questões seguintes encontrará os termos “**grupos minoritários**” e “**grupo maioritário**”. Para efeitos deste questionário, pedimos-lhe que considere a definição abaixo, apresentada pelo Grupo de Trabalho Censos 2021 – Questões “Étnico-Raciais” (Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 7363/2018).

Grupo maioritário - Grupo de pessoas com nacionalidade e origem portuguesa brancas;

Grupos minoritários - Grupo de pessoas com nacionalidade portuguesa e pertencentes a uma minoria étnica (e.g., Roma/Ciganos); nacionalidade portuguesa e origem imigrante (norte americana, sul-americana, africana, da europa central, da europa de leste e asiática); nacionalidade estrangeira.

Apreciação de Diversidade Cultural

As próximas questões correspondem à segunda componente das competências interculturais, as atitudes.

É importante que continue a considerar a turma com mais diversidade cultural e étnica.

Indique, por favor, o seu grau de concordância com cada uma das questões, utilizando a escala indicada.

Discordo						Concordo		Não se aplica
Totalmente						Totalmente		
1	2	3	4	5	6	7	8	

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

Todos os alunos podem beneficiar do encontro de alunos de grupos minoritários na sala de aula.

Considero a presença de alunos de grupos minoritários na sala de aula como uma possibilidade de crescimento pessoal de todos os alunos.

Os alunos de grupos minoritários e do grupo majoritário podem aprender muito uns com os outros.

Vejo benefícios para a cultura escolar quando os alunos do grupo majoritário e grupos minoritários aprendem em conjunto.

Vejo benefícios para a coesão da turma quando alunos do grupo majoritário e minoritários aprendem juntos.

Ao encorajar os alunos a compreenderem os alunos de grupos minoritários, eu apoio o seu desenvolvimento social.

Atitudes em relação à integração

As próximas questões correspondem à segunda componente das competências interculturais, as **atitudes**.

É importante que continue a considerar a turma com mais diversidade cultural e étnica.

Indique, por favor, o seu grau de concordância com cada uma das questões, utilizando a escala indicada.

Discordo Totalmente							Concordo Totalmente	Não se aplica
1	2	3	4	5	6	7	8	

É importante apoiar os alunos de grupos minoritários a utilizarem, também, a sua língua materna.

Os alunos de grupos minoritários devem ser encorajados a manter, também, os valores da sua cultura.

É importante encorajar os alunos de grupos minoritários a relacionar novos conhecimentos com a sua própria experiência cultural.

Os regulamentos da escola devem, também, respeitar as necessidades dos alunos de grupos minoritários.

É necessário estabelecer uma boa cooperação com os pais de alunos de grupos minoritários para compreender melhor as necessidades destes.

Eficácia com Diversidade

As próximas questões correspondem à segunda componente das competências interculturais, as atitudes, e refletem algumas capacidades.

É importante que continue a considerar a turma com mais diversidade cultural e étnica.

Por favor, classifique cada uma das afirmações, utilizando a escala indicada: 1 - (Acho que não consigo fazer isto muito bem) a 7 - (Acho que consigo fazer isto muito bem).

Acho que não
consigo fazer isto
muito bem

Acho que consigo
fazer isto muito
bem

Não se aplica

1

2

3

4

5

6

7

8

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

Consigo adaptar as estratégias de ensino de modo a responder às necessidades dos alunos de grupos minoritários.

Consigo desenvolver materiais apropriados para a sala de aula multicultural.

Consigo desenvolver estratégias de ensino capazes de desconstruir mitos sobre grupos minoritários.

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

Consigo ajudar os alunos a analisarem os seus próprios preconceitos.

Consigo apresentar os grupos minoritários na nossa sociedade de forma a promover o respeito mútuo.

Consigo desenvolver atividades que aumentem a autoconfiança dos alunos de grupos minoritários.

Consigo ensinar sobre de que modo o preconceito afeta as pessoas.

Consigo planejar atividades pedagógicas para reduzir o preconceito em relação a grupos minoritários.

Consigo ajudar os alunos a lidarem com situações problemáticas causadas por atitudes estereotipadas e/ou preconceituosas.

Consigo que os alunos dos grupos minoritários e do grupo majoritário trabalhem em conjunto.

Consigo identificar práticas escolares que podem prejudicar alunos de grupos minoritários.

Consigo identificar soluções para problemas que possam surgir como resultado da diversidade.

Consigo ajudar os alunos a adotarem a perspectiva de grupos étnicos e culturais diferentes do seu.

Consigo ajudar os alunos a ver a história e os acontecimentos atuais através de diversas perspectivas.

Consigo envolver os alunos na tomada de decisão e na clarificação dos seus valores relativamente a questões multiculturais.

Eficácia com Diversidade

As próximas questões correspondem à terceira componente das competências interculturais, as **competências**.

É importante que continue a considerar a turma com mais diversidade cultural e étnica.

Indique, por favor, o seu grau de concordância com cada uma das questões, utilizando a escala indicada.

Discordo
Totalmente

Concordo
Totalmente

Não se
aplica

1

2

3

4

5

6

7

8

É fácil para mim compreender como seria se fosse uma pessoa de outra origem racial ou étnica que não a minha.

É difícil para mim relacionar-me com histórias em que as pessoas falam de discriminação racial ou étnica que experienciam no seu dia-a-dia.

É difícil para mim colocar-me no lugar de alguém que é racial e/ou etnicamente diferente de mim.

Consigo imaginar como se sente uma pessoa de um grupo racializado ou etnia num grupo de pessoas diferentes.

Consigo relacionar-me com a frustração que algumas pessoas sentem em ter menos oportunidades devido à sua origem racial ou étnica.

Conhecimento e Compreensão Crítica

As próximas questões correspondem à quarta componente das competências interculturais, **conhecimento e compreensão crítica**.

É importante que continue a considerar a turma com mais diversidade cultural e étnica.

Indique, por favor, o seu grau de concordância com cada uma das questões, utilizando a escala indicada.

Discordo Totalmente							Concordo Totalmente	Não se aplica
1	2	3	4	5	6	7	8	

Consigo descrever de que modo os meus pensamentos e emoções influenciam o meu comportamento.

Consigo refletir criticamente sobre os meus valores e crenças.

Consigo refletir criticamente sobre mim a partir de perspetivas diferentes.

Consigo explicar como as relações sociais são, por vezes, codificadas nas formas linguísticas que são utilizadas em conversas (por exemplo, em saudações, formas de se dirigir a outros, etc.).

Consigo refletir criticamente sobre as diferentes formas de comunicar que são empregues, em pelo menos, um outro grupo social ou cultura.

Consigo explicar o significado de conceitos políticos básicos, incluindo democracia, liberdade, cidadania, direitos e responsabilidades.

Consigo refletir criticamente sobre os desafios aos direitos humanos que existem na minha comunidade e sociedade.

Consigo explicar porque é que todas as culturas evoluem e mudam constantemente.

Consigo descrever semelhanças entre culturas.

Consigo explicar de que modo a cultura influencia a forma como as pessoas pensam.

Consigo refletir criticamente sobre como as histórias são frequentemente apresentadas e ensinadas de um ponto de vista etnocêntrico.

Consigo refletir criticamente sobre a natureza fluida da história e como as interpretações do passado variam ao longo do tempo e entre culturas.

Consigo refletir criticamente sobre diversas narrativas, a partir de diferentes perspetivas, sobre as forças e fatores históricos que moldaram o mundo contemporâneo.

Consigo explicar a economia nacional e de que modo os processos económicos e financeiros afetam o funcionamento da sociedade.

Bem-Estar dos Professores

Agora, pedimos-lhe que reflita sobre as seguintes afirmações.

Considere **a escola** à qual pertence a turma com mais diversidade cultural e étnica.

Indique, por favor, o seu grau de concordância com cada uma das afirmações, utilizando a escala indicada.

Discordo
Totalmente

Concordo
Totalmente

Não se
aplica

1

2

3

4

5

6

7

8

Gosto de trabalhar nesta escola.

Recomendaria a minha escola como um bom sítio para trabalhar.

Estou satisfeita/o com o meu desempenho nesta escola.

No geral, estou satisfeita/o com o meu trabalho.

Bem-Estar dos Alunos

As próximas questões são sobre os alunos da turma com mais diversidade cultural e étnica que tem considerado.

Selecione, por favor, a percentagem de alunos da turma que corresponde à descrição em cada uma das afirmações.

Nenhum Aluno da Turma	(0 - 20%)	(21 - 40%)	(41 - 60%)	(61 - 80%)	(81 - 99%)	Todos os alunos da turma	Não se Aplica
1	2	3	4	5	6	7	8

Ouvir os professores.

Tratar gentilmente os colegas de turma.

Lidar bem com as frustrações.

Comportar-se bem durante as aulas.

Brincar/trabalhar com os colegas.

Sociável.

Participa de forma adequada nas atividades da aula.

Empenhado na aprendizagem.

Confiante com materiais desafiantes ou novos.

Precisa de pouca supervisão.

Confortável a trabalhar de forma independente.

Curioso/interessado em aprender novas coisas.

Parece relaxado e à vontade.

Gosta de trabalhar em grupo com os outros.

Socializa com os outros durante os tempos livres.

Sorri na escola.

Parece feliz nas aulas.

Desempenho Académico

Continue, por favor, a refletir sobre a turma com mais diversidade cultural e étnica. Neste caso, sobre o desempenho académico dos alunos. Distribua, por favor, **o número de alunos** (e não a percentagem), pelos seguintes níveis de desempenho académico.

Nível 1 (0 - 20%)	Nível 2 (21 - 40%)	Nível 3 (41 - 60%)	Nível 4 (61 - 80%)	Nível 5 (81 - 100%)

Clima Escolar

Pedimos, agora, que considere a escola à qual pertence a turma com mais diversidade cultural e étnica que tem considerado.

Indique, por favor, o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações, utilizando a escala indicada.

Na minha escola...

Discordo
Totalmente

Concordo
Totalmente

Não se
aplica

1

2

3

4

5

6

7

8

Há uma sensação de segurança e estabilidade;

É muito importante cumprir as regras e os regulamentos;

É muito importante ser organizado e metódico;

Somos incentivados a desenvolver ideias por nós próprios;

Somos incentivados a procurar por novas formas de fazer o nosso trabalho;

Somos incentivados a procurar por formas inovadoras de resolver problemas;

As pessoas ajudam-se umas às outras;

Há um ambiente de apoio;

Há um ambiente motivador;

Exige-se aos professores um elevado nível de desempenho;

É muito importante ter sucesso;

Valoriza-se muito a posição no ranking das escolas.

Informação Sociodemográfica

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

Nome do agrupamento em que leciona:

Há quanto tempo leciona neste agrupamento:

- ☐ Menos de um ano
- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

Ciclos em que leciona:

- ☐ 1º Ciclo
- ☐ 2º Ciclo
- ☐ 3º Ciclo
- ☐ Secundário/Profissional

Grupo de recrutamento:

Número de anos de atividade docente:

Idade:

Sexo:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

A que grupo pertence:

- ☐ Nacionalidade portuguesa e origem portuguesa
- ☐ Nacionalidade portuguesa e pertencente a uma minoria étnica (E.g., Roma/Ciganos)
- ☐ Nacionalidade portuguesa e origem imigrante (norte-americana, sul-americana, africana, da europa central, da europa de leste e asiática)
- ☐ Nacionalidade estrangeira

Chegámos ao fim do questionário.

Muito obrigado pelas suas respostas!