

## CRENÇAS DOS EDUCADORES SOBRE INFÂNCIA, APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTOS ESCOLARES MULTIÉTNICOS

*Luísa Ramos de Carvalho, Carla Mouro, João António  
e Maria Benedicta Monteiro*

**Resumo** Com uma amostra de 96 professoras e 155 mães de dois grupos étnico/culturais (mães portuguesas brancas e mães imigrantes negras) analisam-se o conteúdo e os factores de variabilidade das crenças destes educadores sobre desenvolvimento, educação e as vantagens e desvantagens de escolarizar crianças diferentes num mesmo cenário escolar. A análise factorial das respostas identifica três factores de crenças sobre desenvolvimento e educação e um sobre as desvantagens da integração escolar. Professoras e mães partilham grande parte das crenças estudadas mas diferenciam-se relativamente a crenças relacionadas com a natureza da infância. As crenças sobre a responsabilidade da escola e da família diferenciam o pensamento dos dois grupos étnicos de mães. A formação das professoras em educação multicultural, assim como o contexto escolar etnicamente maioritário *vs.* minoritário, também são factores diferenciadores das suas crenças.<sup>1</sup>

**Palavras-chave** Crenças dos educadores sobre educação e desenvolvimento, grupos étnicos, educação multicultural, contexto escolar minoritário/maioritário.

### Introdução e objectivos

A natureza e as consequências das diferenças na educação dos filhos entre famílias de diferentes culturas, nomeadamente as migrantes, tem sido objecto, nas últimas décadas, de um interesse crescente dos investigadores, dentro dos diferentes quadros teóricos das ciências sociais e humanas — psicologia, sociologia, antropologia, ciências da educação — evidenciando uma progressiva preocupação com a compreensão do desenvolvimento e desempenho das crianças cujas famílias pertencem a grupos culturalmente desfavorecidos.

A extensão que o fenómeno da imigração, nomeadamente de imigrantes oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa, tem vindo a tomar no quadro nacional, cria a necessidade de identificar como é que esta se constitui como factor de desenvolvimento de novas formas de interacção e de estruturação social e como modula as vidas das famílias que nela se situam. Assim, a imigração originou uma área de investigação cujo objectivo é compreender como se desenham as

Luísa Ramos de Carvalho, Escola Superior de Educação de Setúbal. Carla Mouro, departamento de Psicologia Social e das Organizações do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. João António, Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Maria Benedicta Monteiro, Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

relações interétnicas nesse contexto e desenvolver formas concretas de intervenção social, que sustentem programas de intervenção educacional (e.g. Phinney, Hornczyk, Liebkind & Vedder, 2001; Dovidio & Esses, 2001; Pratto & Lemieux, 2001).

Com a revolução de 1974 e a independência das colónias portuguesas, o número de imigrantes a viver em Portugal aumentou consideravelmente. O número de cidadãos africanos a residir em Portugal, em 1991, era de 36.629 indivíduos, num total de 106.565 estrangeiros residentes. Destes, 33.437 (91,3% do total de africanos) eram oriundos dos PALOP (INE, 1991). Em 31 de Dezembro de 1998, o número de imigrantes dos PALOP contabilizados duplica, passando para 78.291 indivíduos (um crescimento de 234,1%) (SEF, 1998).

A razão porque desenvolvemos este trabalho relaciona-se com o facto de vários estudos e estatísticas em Portugal (e.g. Base de Dados — Entreculturas, 1997; Tavares, 1998; Bastos & Bastos, 1999) terem evidenciado que o sucesso escolar no primeiro ciclo da escolaridade obrigatória se encontra associado ao grupo étnico/cultural dos alunos: na maioria dos grupos étnicos imigrados presentes nas escolas públicas portuguesas, o sucesso escolar é menor do que a média nacional. Por outro lado, os dados disponíveis (Cotrim *et al.* 1995; Sequeira, 2000) sobre as dificuldades das escolas portuguesas em lidarem positivamente com a diversidade étnico/cultural dos alunos e das suas famílias permitem pensar que até à efectivação de uma verdadeira “educação para todos” há um longo caminho a percorrer.

Em Portugal, as primeiras iniciativas políticas directamente orientadas para os grupos minoritários datam de 1991 — criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural e da Base de Dados Entreculturas —, embora remonte já à Constituição República Portuguesa (1976) o direito à educação com garantias de oportunidades iguais de acesso à escolarização para todos os cidadãos. No fim dos anos 90, o total de alunos pertencentes a minorias étnicas atinge um número relativamente baixo na globalidade (aproximadamente 3%), mas a realidade é muito diferente quando pensamos a presença por regiões, verificando-se concentrações muito elevadas na área educativa de Lisboa e Vale do Tejo (Entreculturas, 1997). Nesta área educativa encontram-se, com alguma frequência, escolas onde o total de alunos pertencentes a minorias étnicas chega a atingir os 80%. Para Cardoso (1997), a causa da ausência de políticas multiculturais até 1991 foi a rápida massificação da educação nesse período, que surgia como prioritária a partir da instauração da democracia. Este rápido aumento da população escolar criou inúmeros problemas e dificuldades aos professores, aos pais, aos legisladores, a todo o sistema de ensino em geral. O rápido aumento de alunos por turma, a formação de professores em grande escala e a necessidade de adequar os objectivos e conteúdos programáticos às exigências emergentes, foram algumas das questões que então, e umas ainda hoje, se reflectem negativamente sobre a qualidade educativa, nomeadamente a nível do 1.º ciclo do ensino básico. A escola é um dos cenários em que as crianças das minorias étnicas socialmente desfavorecidas são de uma forma mais intensa confrontadas com as diferenças culturais, através do contacto diário com os colegas e professores que pertencem ao grupo da maioria (Phinney & Rotheram, 1987; Slaughter-Defoe *et al.*, 1990; Cortesão & Stoer, 1996; Cortesão, 2001; Cardoso,

1997; Figueiredo, 1999; Seabra, 1999; Sequeira, 2000). Neste contacto entre grupos de indivíduos, não podemos ignorar a importância da cor de pele como uma característica socialmente relevante (Tajfel, 1978). A questão da característica socialmente relevante é muito importante, porque tem a possibilidade de produzir uma autoconsciência maioritária ou minoritária, dominante ou dominada, em ambos os grupos. Pertencer a uma minoria desvalorizada leva a perceber as consequências sociais dessa pertença, que incluem a percepção de atitudes negativas e de um tratamento discriminatório por parte dos outros (Milner, 1983; Corenblum *et al.*, 1997), tratamento discriminatório e atitudes negativas baseados num critério comum de pertença. No caso das famílias negras a viver numa sociedade maioritariamente branca, a assimetria numérica introduz um factor de *stress* acrescido (Greenfield & Cocking, 1994; Coll, Meyer & Brillon, 1995) que se reflecte de uma forma única nas suas ideias e práticas educativas. É nesta perspectiva que a cor de pele se constitui como uma variável a estudar.

Com a multiculturalidade étnica crescente das escolas públicas e o contacto diário dos professores com as crianças e suas famílias pertencentes a grupos étnicos minoritários (Allport, 1954; Cook, 1984), assim como o acesso dos professores a formação e projectos na área da multiculturalidade (*e.g.* Banks & MacGee-Banks, 1995; Verkuyten, 2000; Sequeira, 2000) poder-se-ia esperar que os estereótipos étnicos diminuíssem, reduzindo o grau de estigmatização de que as crianças negras são alvo. O facto de não haver sinais dessa alteração de estereótipos e de redução do grau de estigmatização, acompanhado das repercussões sobre o sucesso escolar, torna importante compreender como é que aqueles que constituem os principais “decisores” dos trajectos educativos das crianças — professores e pais — pensam a educação e desenvolvimento das crianças em função das suas pertenças étnicas e as vantagens e desvantagens da política vigente de integração escolar.

O estudo do pensamento dos agentes educativos — com maior incidência sobre os estudos com pais acerca da educação e o desenvolvimento das crianças — tem assumido nos últimos anos um papel importante na compreensão do seu impacto, enquanto forma específica de cognição social (Goodnow, 1988), na compreensão do desenvolvimento das crianças (Sigel *et al.*, 1985; Sigel *et al.*, 1992; Goodnow & Collins, 1990; Castro, 1994; Castro, 1997; Carvalho, 1995; Monteiro & Castro, 1997; Goodnow & Rubble, 1998).

Surgido no quadro da influência crescente do paradigma cognitivista a partir da década de 70, o conceito de crenças parentais vem integrar o campo de estudo do comportamento, das atitudes e dos “estilos” parentais (Becker, 1964; Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983; Goodnow, 1988; Goodnow & Rubble, 1998).

O presente estudo, que analisa o que os educadores pensam sobre educação, desenvolvimento e escolarização das crianças, baseia-se no modelo proposto por Sigel, que define crenças como “knowledge in the sense that the individual knows that what he (or she) espouses is true or probably true, and evidence may or may not be deemed necessary; or if evidence is used, it forms a basis for the belief but is not the belief itself” (Sigel, 1985: 348). Segundo este autor, as crenças têm, na sua origem as normas sociais e a experiência pessoal.

Tendo em conta estes dois grandes grupos de factores que foram aqui salientados — a importância da cor da pele e a importância das crenças parentais no processo educativo dos filhos — este estudo incide sobre: 1) as crenças das mães e das professoras de crianças a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico em escolas multi-étnicas acerca do desenvolvimento, educação e integração de crianças diferentes num mesmo espaço escolar; e 2) o impacto do papel do educador, da pertença étnica das mães, da formação dos professores em educação multicultural e do contexto escolar étnico maioritário/minoritário enquanto factores de variabilidade dessas crenças.

A variável grupo étnico/cultural visa compreender se as mães imigrantes de origem africana, todas mães negras e com filhos negros, apresentam alguma especificidade cultural nas suas crenças educativas ou se, pelo contrário, a sua permanência no seio de uma cultura maioritária de estatuto superior produz uma assimilação dessas ideias, não se diferenciando o seu pensamento do pensamento das mães brancas do mesmo nível socioeconómico. Relativamente aos professores, interessa-nos perceber de que forma a formação em educação multicultural, seja ela ministrada logo na formação inicial, ou posteriormente através da participação em círculos de estudos ou em projectos de educação multicultural, influencia as crenças destes professores. Por último, e considerando que as crianças das minorias étnico/culturais são escolarizadas em contextos escolares muito diferenciados quanto à proporção da presença do seu grupo entre os alunos da escola que frequentam (presença maioritária ou minoritária), gostaríamos de saber se esta condição de contacto entre os grupos influencia as crenças, quer das suas mães quer dos professores.

### Enquadramento teórico

Este trabalho implicou o estudo das crenças de mães brancas portuguesas e de mães imigrantes negras, o estudo das crenças dos professores, e a análise do modo como o contexto em que a escolarização das crianças brancas e negras ocorre — contexto de maioria branca ou contexto de maioria negra — as influencia.

Iremos agora rever algumas indicações da literatura que orientaram a análise destes diferentes componentes abordados.

#### *Contexto maioritário ou minoritário*

A inclusão das mães imigrantes negras, neste trabalho, remete para o estudo de grupos culturalmente desfavorecidos inseridos em condições de vida economicamente precárias e de subalternidade social e cultural (e.g. Coll, Meyer & Brillon, 1995; Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Nestas condições, a situação de contacto cultural (Allport, 1954) é antes de mais uma situação de contacto entre desiguais, de

dominação, potencialmente geradora de tensões e constituindo um pano de fundo em que as crenças dos indivíduos em interação assumem um valor adaptativo muito importante (e.g. Coll, Meyer & Brillon, 1995; McAdoo, 1991).

Tal como se tem verificado noutros países, existem algumas escolas portuguesas em que alguns grupos étnicos minoritários se tornaram numa maioria numérica (e.g. Entreculturas, 1997), como resultado de estas escolas servirem bairros de habitação social predominantemente habitados por população de origem africana. Este cenário introduz uma das problemáticas discutidas na literatura (e.g. Banks & McGee-Banks, 1995) sobre relações interétnicas e integração das crianças de minorias em meio escolar: a composição étnico-numérica da escola. As investigações neste domínio mostraram que este factor exerce efeitos sobre as percepções (identidade étnica) e os comportamentos (sucesso escolar, discriminação interétnica) destas crianças (Banks, 1984) e que, quando são a maioria na escola e têm uma identidade étnica elevada, se avaliam de forma mais positiva do que avaliam os membros da maioria étnica (Kinket & Verkuyten, 1999).

Estudos preliminares realizados em Portugal revelaram que a composição numérica (maioria, igualdade ou minoria) não tem efeito significativo sobre as percepções das crianças em termos de identidade étnica, sendo esta determinada pelo estatuto étnico dos grupos (Guinote, Mouro & Monteiro, 2000). Estes resultados sugerem que as intervenções, como Allport (1954) ou Sherif (1967) já referem, devem focar, entre outros factores, o estatuto dos grupos na relação.

Sendo a escolarização das crianças de minorias étnicas que estudámos feita em contextos escolares diferenciados na sua composição numérica, procurámos compreender se as ideias de mães e professoras sobre desenvolvimento, educação e integração de alunos diferentes em contexto escolar é influenciada pelo facto de os filhos/alunos frequentarem escolas em que as proporções numéricas são semelhantes ou díspares das que encontramos na sociedade portuguesa.

### *O pensamento dos educadores sobre educação e desenvolvimento das crianças*

Os estudos sobre o pensamento dos educadores acerca do desenvolvimento das crianças são praticamente dominados pelos estudos sobre os pais, sendo muito mais escassas as referências aos professores. Por esta razão, neste ponto vamos referir principalmente a investigação produzida na área do pensamento dos pais.

Para Goodnow e Collins (1990), o estudo do pensamento dos pais sobre a educação dos filhos integra quatro grandes áreas que a investigação desenvolve preferencialmente: a) os conteúdos das ideias dos pais; b) as qualidades das ideias dos pais; c) as origens das ideias dos pais; e d) as consequências das ideias dos pais para o desenvolvimento dos filhos.

Na sequência de outros estudos efectuados sobre a população portuguesa (Carvalho, 1995; 1997; Castro, 1994; 1997; Castro & Monteiro, 1996a; 1996b; Monteiro & Ventura, 1997), neste estudo analisamos apenas uma parte do programa proposto por aquelas autoras: os conteúdos das crenças de mães e de professoras sobre

a educação e o desenvolvimento das crianças, agora em quadros escolares multi-étnicos, bem como alguns factores associados à formação destes conteúdos, ou seja, as suas origens. Os adultos, sejam pais ou professores, possuem conjuntos de crenças ou ideias sobre diversos aspectos da educação e do desenvolvimento das crianças, que podem ser descritas pelo seu conteúdo (Miller, 1988; Goodnow & Collins, 1990). Neste trabalho estudam-se as crenças dos pais sobre dois temas: a) o desenvolvimento e a educação das crianças na primeira fase da escolaridade obrigatória e b) a importância da integração de crianças diferentes no mesmo espaço escolar.

A literatura da psicologia social do desenvolvimento sobre as crenças dos pais acerca do desenvolvimento e da educação dos filhos indica-nos que a investigação tem sido organizada em torno de diferentes questões (*e.g.* Castro, 1994; Goodnow & Rubble, 1998) que aqueles evocam para organizarem a sua função parental:

- crenças sobre a natureza da infância: a criança é um “ser inacabado”, ideia fixada na Europa durante o século XVIII (D’Alessio, 1990), devendo ser preparada para se tornar um adulto; a criança é originalmente um ser “bom”, que deve ser protegido de influências nefastas, ou é originalmente um ser “mau”, sendo então tarefa da educação controlar os impulsos indesejáveis e moldar os comportamentos de acordo com as normas sociais; as crianças são originalmente seres muito semelhantes ou são originalmente diferentes entre si (Emiliani & Molinari, 1988); as crianças necessitam de ser permanentemente controladas pelos adultos sob pena de manterem formas imaturas de desenvolvimento ou, pelo contrário, são dotadas de capacidades de auto-regulação do seu desenvolvimento;
- crenças acerca da natureza e do decurso do desenvolvimento: as crianças têm características estáveis ou, pelo contrário, vão modificar-se na idade adulta em função dos estímulos e condicionamentos presentes nos cenários de desenvolvimento (Sameroff & Feil, 1985); o desenvolvimento da criança é, sobretudo, de natureza cognitiva ou, pelo contrário, de natureza socioafectiva (Castro, Ventura & Monteiro, 1992);
- crenças referentes à natureza da inteligência: a inteligência é herdada ou adquirida, e o seu papel na aprendizagem e no sucesso escolar é, em consequência, mais ou menos determinante (Mugny & Carugati, 1985);
- crenças referentes ao processo de aprendizagem (*e.g.* Schaefer & Edgerton, 1985), pensado por alguns pais como um processo predominantemente passivo (registo de informação proporcionada pelos educadores) e por outros como um processo predominantemente activo, implicando o envolvimento activo da criança na sua própria aprendizagem (Castro, 1994); o processo de aprendizagem é conseguido por um conjunto de actividades formais, como ler livros, ou também por um conjunto de actividades informais, como a observação do mundo envolvente (Castro, Ventura & Monteiro, 1992);
- crenças relativas aos objectivos e métodos de ensino na escola: o objectivo do professor é transmitir informação e assegurar-se que a criança a retém, ou o

objectivo do professor é conseguir que as crianças aprendam o próprio processo de aprendizagem, ou seja, “aprendam a aprender”; as crianças podem ser ensinadas globalmente da mesma maneira, ou devem ser individualmente ensinadas e acompanhadas.

As ideias dos pais sobre integração de crianças diferentes (sensorial, física e cognitiva), no mesmo espaço escolar, têm também sido objecto de diferentes trabalhos: Bernal e colaboradores (1990), Quike (1991) e Faulkner (1990; 1991) estudaram a integração de crianças de diferentes grupos étnicos, e Maras (1993) estudou a integração de crianças com dificuldades de aprendizagem, deficiências físicas e/ou atrasos de desenvolvimento. Em Portugal, Monteiro & Ventura (1997) estudaram as crenças de mães de crianças no ensino primário acerca da natureza das dificuldades de aprendizagem e das vantagens e desvantagens do ensino integrado. Vejamos com mais pormenor as dimensões de crenças recenseadas por estes estudos:

- crenças sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem — as dificuldades, como “deficiência”, estável, associadas a uma posição mais passiva dos pais, ou as dificuldades enquanto parte do percurso do desenvolvimento, associadas a uma posição mais activa dos pais (McConachie, 1991a; 1991b); as dificuldades de aprendizagem estratificadas em cinco dimensões causais: cognitiva (défices de atenção e mnésicos), social (problemas de integração nos cenários de desenvolvimento), afectivo-emocional (problemas emocionais e motivacionais), cognitiva-escolar (dificuldades de adaptação ao meio escolar ou às práticas pedagógicas utilizadas), orgânica (défice intelectual patológico) e modelo complexo (múltiplas origens, agindo de forma combinada) (Monteiro, Castro & Ventura, 1993);
- crenças acerca dos efeitos de cenários educativos integrados sobre o desenvolvimento dos filhos (Monteiro & Ventura, 1997): crenças altruístas (a integração promove a aprendizagem da diversidade social e do seu valor, para além das diferenças, a comparação com crianças com dificuldades reforça a auto-estima), crenças de autonomia (a integração promove novas competências sociais, como a inter-ajuda, o apoio e a protecção dos mais fracos), e crenças elitistas (no ensino integrado os professores não conseguem manter o ritmo do ensino e as crianças normais desmotivam-se). A análise da relação entre a escolha para os filhos de uma escola com uma política de integração ou de segregação (económica, étnica, saúde física, sensorial e mental), mostrou que as mães que optaram pela primeira sustentam crenças mais altruístas e de maior autonomia do que as mães que optaram pela segunda (Ventura & Monteiro, 1997).

Os estudos sobre as crenças dos pais pertencentes a diferentes grupos étnicos ou culturais têm sido elaborados em contextos teóricos predominantemente sociológicos ou antropológicos, procurando nas diferenças culturais e nos grupos sociais a compreensão da sua estrutura, conteúdo e variabilidade (Molinari e Emiliani, 1987; Chombart de Lauwe, 1984). Nesta perspectiva, torna-se importante estudar

como factor da variabilidade das ideias dos pais o efeito da inserção numa cultura sobre os modelos culturais partilhados pelos grupos, tal como aparece nos trabalhos de Sameroff e Feil (1985) e Frankel e Roer-Bornsteins (1982; citados por Miller, 1988). Estes estudos têm mostrado que uma grande parte dos conteúdos das ideias dos pais que existem numa cultura estão, em grande medida, “pré-fabricados” (Goodnow & Collins, 1990), ou seja, são ideias que os pais encontram e de que facilmente se apropriam. Como refere Palacios (1988), os grupos humanos que vivem em circunstâncias de adaptação muito diferentes, modulam as suas ideias e práticas sobre as crianças de maneira que o resultado final seja maximamente adaptativo. Os estudos acerca do efeito da cultura sobre as ideias dos pais aparecem muitas vezes associados a estudos sobre o estatuto socioeconómico, sendo por vezes difícil distinguir a influência particular de cada uma destas duas variáveis (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995).

Segundo Miller (1988) e Hoff-Ginsberg e Tardif (1995), a investigação tem mostrado, mais especificamente, que o conteúdo das crenças dos pais de estatuto socioeconómico mais elevado é aquele que teoricamente é considerado como sendo mais adaptativo para o desenvolvimento das crianças e que a investigação nesta área relaciona estas crenças com comportamentos mais positivos dos pais e melhor desenvolvimento das crianças. Os efeitos do estatuto socioeconómico aparecem com maior consistência como modeladores das ideias parentais do que os efeitos da experiência directa com crianças (Miller, 1988), como podemos ver nos trabalhos de Sigel e colaboradores (1985), de McGillicuddy-DeLisi (1992), de Sameroff e Feil (1985), de Johnson e Martin (1983; citados por Miller, 1988) e de Ninio (1979, citado por Miller, 1988).

No entanto, e segundo Miller (1988), devemos salientar que em nenhum destes estudos as diferenças entre as crenças são muito profundas, e que ainda existe uma grande sobreposição de posições entre os diferentes grupos sociais, assim como uma grande variabilidade dentro de cada grupo. Exemplos desta sobreposição podem igualmente ser encontrados nos trabalhos de Palacios (1988), Castro (1994) e de Mugny e Carugati (1985). O trabalho de Palacios (1988) reforça igualmente a importância da influência, quer do nível de escolaridade, quer dos contextos de vida (neste caso, meio rural *versus* meio urbano) no conteúdo das ideias parentais. Também nos trabalhos de Mugny e Carugati (1985), para além dos fortes efeitos ligados à identidade social dos indivíduos (pais e não pais, pais e professores), os autores encontram ainda outros efeitos, embora menos marcados: por exemplo, os grupos de estatuto socioeconómico menos elevado concordam mais do que os outros com a teoria das diferenças naturais, e com a ideia de que o desenvolvimento assentaria sobre a aprendizagem das regras sociais, sendo estes os núcleos centrais da sua representação.

Os trabalhos referidos constituem, na nossa perspectiva, contributos importantes para a compreensão da variabilidade das ideias dos educadores sobre educação e desenvolvimento dos filhos, possibilitando-nos reflectir sobre as limitações associadas à consideração da experiência directa com as crianças, como origem privilegiada das ideias parentais, e obrigando-nos a considerar outros factores como o

grupo cultural ou étnico, o estatuto socioeconómico ou o nível de escolaridade dos pais, a condição de imigrante, os quais não esgotam, no entanto, o tema.

### *A escolarização em contexto multicultural*

Os estudos sobre a escolarização das crianças pertencentes a minorias étnicas têm evidenciado que os professores não se encontram, na sua maioria preparados para lidar quer com os alunos culturalmente diferentes quer com as suas famílias (Cotrim *et al.*, 1995; Cortesão & Stoer, 1996; Connolly, 1998; Cortesão, 2001; Cardoso, 1997; Tavares, 1998; Sequeira, 2000). Em Portugal a investigação continua a mostrar que o sucesso escolar das crianças durante o 1.º ciclo do ensino básico está relacionado, entre outros factores, com o grupo étnico da criança, no sentido em que, na maioria dos grupos étnicos minoritários, o sucesso escolar é inferior à média nacional (e.g. Base de Dados Entreculturas, 1997; Bastos & Bastos, 1999).

Segundo Cotrim e colaboradores (1995), num estudo realizado em Portugal sobre concepções e práticas de educação intercultural, a diversidade étnico/cultural da população discente veio questionar alguns dos pressupostos mais enraizados do ensino, abalando simultaneamente a instituição escolar e a cultura e saber dos professores. Num contexto em que os alunos acumulam a problemática da multiculturalidade com a problemática da pobreza e exclusão social, o diagnóstico realizado por directores e professores revela que a multiculturalidade nas escolas é vista pelos professores como estando mais associada às situações de insucesso do que ao aumento de conflitualidade. As concepções destes professores sobre educação multicultural assentam na valorização das culturas em presença e na articulação entre a família e a escola como meio de promoção do sucesso educativo, concretizando-se em actividades de animação cultural e na criação de actividades compensatórias para os alunos com insucesso.

Connolly (1998), num estudo etnográfico realizado numa escola inglesa com crianças negras e asiáticas, descreve a existência de um discurso racista por parte dos professores, associada a uma visão desvalorizada dos pais das crianças das minorias étnicas, que são vistos como imaturos e egocêntricos. Esta visão desvalorizada dos pais aparecia associada no discurso dos professores a uma valorização do seu papel social junto dos alunos (suprindo os défices dos pais) em detrimento do seu papel académico. Esta concepção co-existe no entanto com um discurso sobre a igualdade de oportunidades na escola. Estas ideias dos professores reflectem-se sobre as suas práticas, no sentido em que os professores vão evidenciar a importância da disciplina e das actividades estruturadas como se isto constituísse uma espécie de equilíbrio para a desorganização do meio familiar.

Sequeira (2000), num estudo etnográfico realizado com um pequeno grupo de professoras do 1.º ciclo do ensino básico com experiência de ensino em classes etnicamente heterogéneas, descreveu o desconhecimento sentido por estas profissionais relativamente ao universo cultural dos seus alunos, nomeadamente a língua materna, e relativamente às estratégias de ensino da língua portuguesa como língua segunda. Esta autora, que acompanhou estas professoras durante um ano

no contexto de um círculo de estudos (formação de professores a partir das suas práticas), documenta que a experiência das professoras (idade, anos de serviço, anos de ensino em classes etnicamente heterogéneas) não estava associada a uma atitude mais positiva face aos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem. Já o principal factor diferenciador da qualidade das professoras eram as suas crenças sobre a natureza humana e a sua adesão a princípios e valores de igualdade, liberdade e direitos humanos.

### Questões da investigação

Como ficou dito, este trabalho examina as crenças de professoras e mães e procura analisar as origens da variabilidade daquelas crenças. Procura, assim, constituir um contributo par explicar o que se passa no cenário escolar e estabelecer hipóteses sobre as suas consequências no desenvolvimento infantil (Sigel *et al.*, 1985; Sigel *et al.*, 1992; Goodnow & Collins, 1990; Goodnow & Rubble, 1998).

Assim, identificámos as seguintes questões de investigação:

- 1) em contextos escolares multiculturais, qual a estrutura e o conteúdo das crenças dos agentes de socialização — mães e professoras — sobre a educação, o desenvolvimento e as vantagens e desvantagens da integração de crianças diferentes?
- 2) como se diferenciam as crenças desses agentes educativos, em função da sua posição de professor ou de familiar?
- 3) como se diferenciam as crenças das mães em função da sua pertença étnica (lusó-portuguesas *vs.* lusó-africanas)?
- 4) como se diferenciam as crenças dos professores em função da sua formação específica em educação multicultural?
- 5) como se diferenciam as crenças das mães e dos professores em função da composição étnica dos alunos nas escolas (maioria branca *vs.* maioria negra)?

### Método

#### *Sujeitos e procedimentos*

Neste estudo foram inquiridos 251 educadores (96 professores e 151 mães) de crianças do 1.º ciclo do ensino básico a frequentarem 12 escolas públicas da região de Lisboa. De acordo com os objectivos do estudo, os dados foram recolhidos em escolas frequentadas por alunos brancos e negros em dois tipos de condições: escolas em que a presença de alunos brancos (> 60%) era maioritária (N = 95) e escolas

em que a presença de alunos negros, era igual ou maior que a presença de alunos brancos (N = 73). Os dados foram recolhidos de acordo com as informações dos professores que caracterizaram a população da escola em termos de maioria de alunos brancos ou negros uma vez que os dados disponíveis (Base de Dados Entreculturas, 1997) não coincidiam com a população encontrada nas escolas. Todos os professores eram brancos e do sexo feminino.

A amostra de mães era constituída por 83 mães de crianças brancas e 72 mães de crianças negras. A idade média das mães era 27 anos. Todas as mães de crianças brancas tinham a nacionalidade portuguesa e eram brancas e todas as mães das crianças negras eram imigrantes oriundas de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). As nacionalidades das mães eram as seguintes: 45 caboverdianas, 20 angolanas, 5 guineenses e 2 santomenses. A escolaridade das mães foi sistematizada em três categorias: até quatro anos, entre cinco a nove anos, e superior a nove anos.

Na amostra de professores (N = 96), 40 professores (41,7%) estavam a ensinar em escolas com maioria de crianças brancas, enquanto 56 (58,3%) estavam a ensinar em escolas com maioria de crianças negras. Relativamente à formação em educação multicultural, 22 professores (29%), num total de 76 respostas válidas, receberam formação inicial nesta área, e 32 professores (40%), num total de 79 respostas válidas, participaram no projecto Entreculturas (formação pós-graduada e desenvolvimento de projectos nas escolas).

### *Procedimento*

A investigação foi apresentada às mães como um estudo sobre desenvolvimento e escolarização das crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico, e aos professores como tendo o objectivo de conhecer a opinião de professores com diferentes experiências profissionais sobre o desenvolvimento das crianças do 1.º ciclo do ensino básico e as condições da sua escolarização. Os investigadores distribuíram questionários directamente aos professores de cada escola e procederam à sua recolha 15 dias depois. Os questionários dirigidos às mães foram colocados em envelopes, fechados e endereçados. Os professores distribuíram-nos às crianças nas suas respectivas turmas, que os entregaram às mães, e obtiveram posteriormente a sua devolução, de novo por intermédio das crianças. A taxa de resposta foi de cerca de 40% para as mães e 80% no caso dos professores.

### *Instrumento*

As crenças dos adultos foram integradas num questionário de resposta fechada, sobre uma escala de 5 posições (5 = concordo muito; 1 = discordo muito), constituído por 30 questões. Este questionário resultou de uma adaptação de dois questionários utilizados em estudos anteriores: um questionário sobre crenças maternas acerca do desenvolvimento e da educação das crianças adaptado de Castro (1997) e

um questionário sobre crenças maternas acerca de educação em contextos escolares integrados/segregados de Monteiro & Ventura (1997).

Do primeiro questionário retiveram-se 12 itens, que correspondiam na medida anterior aos factores de crenças "tradicionais", "inatistas", "bom selvagem" e "auto-regulação". Do segundo questionário utilizaram-se 13 questões, correspondentes aos factores: "altruísta", "tradicional", "autonomia", "elitista" e "democrático".

Para além das questões directamente relacionadas com o conteúdo das crenças, o questionário continha ainda, para além de itens de identificação das mães (idade, local de nascimento, nacionalidade, idade do(a) filho(a)) e dos professores (sexo, idade, funções na escola — lectivas e/ou não-lectivas), questões relativas às variáveis com as quais se procurava responder às questões sobre a variabilidade das crenças e a sua origem (formação em educação multicultural — inicial e/ou pós-graduada — e número de crianças brancas e negras na turma).

O mesmo questionário foi distribuído a mães e a professores, apenas variando o modo como era apresentado o estudo e as perguntas relativas às variáveis de identificação e de fontes de variabilidade específicas das crenças dos respondentes.

## Resultados

### *Estrutura e conteúdo das crenças dos educadores*

As respostas às 30 questões de crenças foram submetidas a uma análise factorial em componentes principais (ACP) com rotação ortogonal dos eixos (*varimax*). Foram identificados quatro factores que explicaram 50,9% da variância total do modelo ( $KMO = 0,748$ ) (quadro 1).

O primeiro factor agrupa um conjunto de crenças que reflectem uma visão tradicional da educação, em que a família e a escola parecem ser vistas como dois mundos separados, a explicação do sucesso escolar é atribuída à inteligência/ desenvolvimento intelectual das crianças e valoriza-se a aprendizagem formal. Este factor é muito próximo do já encontrado por Castro (1994, 1997) e por Monteiro & Ventura (1997), pelo que se optou por lhe atribuir a mesma designação de factor "tradicional". O segundo factor articula crenças sobre a natureza "má" das crianças, que nascem semelhantes entre si, consistindo então a educação em "contrariar impulsos naturais" e em inculcar conhecimentos, utilizando estratégias pedagógicas de "repetição". A capacidade para o estudo é vista como inata (contrariando, paradoxalmente, a crença de que as crianças, à nascença, são todas parecidas). Este conjunto de ideias aproxima-se das ideias contidas no factor "educar é moldar" encontrado por Monteiro, Castro e Ventura (1993), pelo que optámos pela mesma designação.

O terceiro factor reúne um conjunto de ideias sobre como é que a criança aprende e como se deve ensiná-la, que sublinham simultaneamente o papel activo

**Quadro 1** Estrutura das crenças dos educadores

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Variância explicada (50,89%)	22,68%	11,56%	8,71%	7,96%
Alfa de <i>cronbach</i>	0,76	0,60	0,52	0,48
<i>Tradicional</i>				
Quando as crianças entram para a escola passa a seresta a grande responsável pela sua educação. (Q17)	0,741			
As crianças precisam de ser inteligentes para terem bons resultados na escola. (Q21)	0,718			
As coisas mais importantes que as crianças podem aprender estão nos livros. (Q29)	0,687			
As crianças mais lentas têm normalmente um certo atraso intelectual.(Q10)	0,640			
O que acontece na escola é entre a criança e o professor, os pais devem interferir o menos possível. (Q7)	0,596			
<i>Educar é moldar</i>				
À nascença todas as crianças são parecidas, só depois se tornam diferentes na forma de ser. (Q1)		0,665		
Se os impulsos naturais não forem contrariados, as crianças podem vir a prejudicar a sociedade. (Q13)		0,660		
A capacidade para estudar nasce com a criança. (Q5)		0,631		
É importante que os professores ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas. (Q9)		0,623		
<i>Elitista</i>				
Os melhores alunos ficam desmotivados quando estão numa turma com alunos mais fracos. (Q14)			0,772	
O ensino é mais lento se juntarmos crianças rápidas e lentas a aprender. (Q8)			0,656	
Crianças difíceis tornam-se adultos difíceis			0,586	
<i>Auto-regulação</i>				
O que as crianças descobrem por si é o que elas ficam a saber melhor. (Q19)				0,713
As crianças aprendem as coisas mais importantes observando o mundo. (Q11)				0,699
As crianças são todas diferentes e os professores devem ensinar cada uma da maneira mais apropriada. (Q3)				0,639

e a valorização das aprendizagens informais da criança e a necessidade de na escola, no âmbito de uma aprendizagem mais formal, o professor respeitar as diferenças e ensinar cada criança da maneira mais apropriada. Relativamente ao contacto das crianças com a diferença, este factor agrega a ideia de que ajudar as crianças mais lentas torna as crianças mais generosas. Por conter o mesmo conjunto de ideias já encontrado por Monteiro, Castro e Ventura (1993) foi denominado factor de “auto-regulação” de acordo com expressão utilizada pelos autores. O quarto factor reúne duas ideias que consideram que o ensino se torna mais lento pelo facto de existirem na mesma turma crianças com diferentes níveis de aprendizagem, principalmente para os melhores alunos, não contendo ideias relativas aos possíveis ganhos que se podem encontrar na interacção entre crianças com ritmos diferentes. Por conter ideias próximas do factor de integração encontrado por Monteiro & Ventura (1997). Este factor foi denominado “elitista”.

**Quadro 2** Médias das crenças gerais e por educadores (professores e mães)

Crenças	Geral	Professores	Mães	gl	F	p
Auto-regulação	3,94	4,10	3,86	1,251	11,53	<0,000
Tradicional	2,52	2,02	2,74	1,251	59,37	<0,000
Educar é moldar	3,40	3,08	3,56	1,251	27,88	<0,000
Elitista	2,84	2,83	2,82	1,251	0,007	n.s.

O quadro 2 mostra a estatística descritiva dos quatro factores, que foram obtidos calculando a média simples dos itens que os constituem, bem como a comparação dos professores e das mães em cada um dos factores.

A análise da distribuição do factor “tradicional” mostrou que a maioria dos educadores discorda das ideias que ele inclui ( $M = 2,52$ ;  $d.p. = 0,83$ ). A maioria dos educadores tende a concordar ( $M = 3,40$ ;  $d.p. = 0,75$ ) com o factor “educar é moldar”, sendo que a curva de distribuição do factor apresentando um enviesamento à direita. As ideias agrupadas no factor “auto-regulação” ( $M = 3,94$ ;  $d.p. = 0,58$ ) reúnem um claro consenso do grupo de educadores, pois a curva encontra-se claramente situada no pólo da concordância. As ideias sobre a integração escolar das crianças agrupadas no factor designado por “elitista” parecem ser as mais polémicas, tendo uma percentagem significativa dos educadores a concordarem outros a discordarem e um grande número que nem concorda nem discorda ( $M = 2,84$ ;  $d.p. = 0,97$ ).

Comparando estes resultados com o estudo de Monteiro & Ventura (1997), que utilizou o mesmo questionário, verificamos que as ideias relativas à adesão a crenças altruístas de que as crianças beneficiam quando estão com outras muito diferentes, ou de que a escola constitui uma possibilidade de dar a todos igualdade de oportunidades, não se constituíram em factor.

A estrutura de pensamento dos educadores encontrada no presente estudo não difere muito dos resultados encontrados em estudos anteriores realizados com amostras portuguesas (Monteiro, Castro e Ventura, 1993; Castro, 1994; 1997; Carvalho, 1995; Monteiro & Ventura, 1997), que identificam estes mesmos conjuntos de ideias em mães com diferentes níveis de escolaridade e actividade profissional.

### *Influência da condição de educador sobre as crenças*

Um segundo objectivo que propusemos foi a comparação das respostas das mães e dos professores no sentido de identificar possíveis especificidades na estrutura de pensamento destes diferentes agentes educativos. Uma vez que a amostra de educadores é composta por elementos com diferentes níveis de escolaridade, factor que se tem mostrado influente nas posições dos sujeitos (Castro, 1994; 1997), os dados foram analisados controlando o factor escolaridade (*Ancova*).

Esta análise indicou que no factor “tradicional” se encontra um efeito da condição de educador [ $F(1,251) = 59,37$ ;  $p = 0,000$ ], ainda que se revele igualmente um

**Quadro 3** Médias das crenças das mães portuguesas brancas e mães imigrantes negras nos factores de crenças

Crenças	Médias		gl	F	p
	Mães portuguesas brancas	Mães imigrantes negras			
Auto-regulação	3,86	3,86	1,155	0,001	n.s.
Tradicional	2,43	3,11	1,155	31,435	<0,000
Educar é moldar	3,46	3,67	1,155	3,339	n.s.
Elitista	2,73	2,93	1,155	2,453	n.s.

efeito da escolaridade [ $F(1,251) = 24,75; p = 0,000$ ]. Relativamente ao factor “educar é moldar”, verifica-se um efeito principal do tipo de educador [ $F(1,251) = 27,88; p = 0,000$ ], com efeito da escolaridade [ $F(1,251) = 727; p = 0,007$ ]. Relativamente ao factor “auto-regulação”, a escolaridade não tem influência significativa sobre estas ideias [ $F(1,251) = 0,121, p = n.s.$ ], mantendo-se o efeito da condição do educador [ $F(1,251) = 11,53; p = 0,000$ ]. Não se encontraram efeitos da condição de educador e da escolaridade no factor “elitista”. Estes resultados indicam que a escolaridade é, em parte, responsável pelas diferenças encontradas relativamente aos factores “tradicional” e “educar é moldar”, mas não relativamente ao factor “auto-regulação”. Esta mesma ideia já tinha sido encontrada por Castro (1994), que não encontrou variação nestas ideias em função da escolaridade. É interessante notar que as ideias agregadas no factor “auto-regulação”, valorizando as aprendizagens informais, parecem atravessar diferentes níveis de estatuto socioeconómico. Parece pois confirmar-se que estas ideias são bastante consensuais.

#### *Influência da etnia materna e do contexto escolar nas suas crenças*

A análise apenas das crenças maternas mostrou existência de um efeito principal do grupo étnico no factor “tradicional” [ $F(1,155) = 31,44, p = 0,000$ ], que se mantém controlando a escolaridade [ $F(1,155) = 12,06; p = 0,001$ ]. O grupo étnico é um factor diferenciador das respostas das mães em relação às ideias tradicionais: as mães imigrantes negras não têm uma posição marcada relativamente a este factor ( $M = 3,11$  e d.p. =  $0,79$ ), enquanto que as mães portuguesas brancas discordam claramente do seu conteúdo ( $M = 2,43$  e d.p. =  $0,77$ ). A etnia materna não se constituiu como fonte de variabilidade dos restantes factores de crenças.

Relativamente à influência do contexto sobre as ideias das mães não foram encontradas diferenças em função das mães terem os seus filhos escolarizados numa escola de maioria de alunos brancos ou negros.

*Influência da formação multicultural e do contexto escolar na variabilidade das crenças dos professores*

As ideias dos professores foram analisadas através de *Anovas*, sendo as variáveis independentes em análise, os anos de serviço dos professores, a sua experiência em escolas multiculturais, a formação inicial em educação multicultural e a participação no projecto Entreculturas. A influência de cada uma destas variáveis foi avaliada independentemente das restantes. As médias e resultados das análises são apresentados no quadro 4.

Quanto às ideias tradicionais, apenas a formação inicial em educação multicultural produziu resultados significativos [ $F(1,76) = 7,36; p = 0,008$ ], revelando que os professores com formação ( $M = 1,78; d.p. = 0,62$ ) discordam mais das ideias tradicionais que os professores sem formação ( $M = 2,13; d.p. = 0,45$ ). No factor "elitista", verificamos um efeito da formação inicial em educação multicultural [ $F(1,76) = 4,12, p = 0,046$ ], significando que os professores que receberam formação ( $M = 2,47; d.p. = 0,99$ ) discordam mais destas ideias do que os professores que não receberam formação ( $M = 2,96; d.p. = 0,92$ ). Não se encontraram efeitos significativos da formação dos professores nos restantes factores.

A influência do contexto (composição numérica das etnias nas escolas) apenas revela efeitos significativos nos factores "educar é moldar" [ $F(1,96) = 5,12; p = 0,026$ ] e "elitista" [ $F(1,96) = 3,88; p = 0,052$ ]. Estes resultados indicam que os professores em escolas com maioria de crianças negras concordam mais com ideias do factor "educar é moldar" ( $M = 3,20; d.p. = 0,70$ ) e são mais elitistas nas suas crenças ( $M = 2,99; d.p. = 0,97$ ) do que os seus colegas em escolas com maioria de crianças brancas (factor "educar é moldar":  $M = 2,089; d.p. = 0,60$ ; factor "elitista":  $M = 2,61; d.p. = 0,86$ ). Nas ideias relativas à "auto-regulação" e "tradicional" não encontramos qualquer efeito da variável de contexto.

**Quadro 4** Médias e análise de variância das crenças dos professores por formação inicial em educação multicultural e participação no programa Entreculturas

Factores		Geral	Sim	Não	gl	F	p
		M (d.p.)	M (d.p.)	M (d.p.)			
Tradicional	Formação inicial	2,03 (0,53)	1,78 (0,62)	2,13 (0,45)	1,76	7,36	0,008
	Participação entreculturas	2,03 (0,51)	1,95 (0,53)	2,09 (0,50)	1,76	1,41	n.s.
Educar é moldar	Formação inicial	3,06 (0,70)	3,00 (0,65)	3,09 (0,73)	1,76	0,22	n.s.
	Participação entreculturas	3,04 (0,70)	1,95 (0,53)	2,09 (0,50)	1,76	1,41	n.s.
Auto-regulação	Formação inicial	4,10 (0,44)	4,21 (0,47)	4,06 (0,43)	1,76	2,00	n.s.
	Participação entreculturas	4,10 (0,43)	1,95 (0,53)	2,09 (0,50)	1,76	1,41	n.s.
Elitista	Formação inicial	2,82 (0,96)	2,47 (.99)	2,96 (0,92)	1,76	4,12	0,046
	Participação entreculturas	2,79 (0,90)	1,95 (0,53)	2,09 (0,50)	1,76	1,41	n.s.

**Quadro 5** Médias e análise de variância das crenças dos professores por composição numérica das escolas

Composição numérica	Geral	Majoria branca	Majoria negra	gl	F	p
	M (d.p.)	M (d.p.)	M (d.p.)			
Factor tradicional	2,01 (0,52)	2,06 (0,53)	1,98 (0,52)	1,96	0,49	n.s.
Factor educar é moldar	3,07 (0,68)	2,89 (0,62)	3,20 (0,70)	1,96	5,12	0,026
Factor auto-regulação	4,10 (0,45)	4,16 (0,49)	4,05 (0,41)	1,96	1,30	n.s.
factor elitista	2,83 (0,94)	2,61 (0,86)	2,99 (0,97)	1,96	3,88	0,052

Em suma, as ideias dos professores são influenciadas pela sua formação, uma vez que se verificou que os professores com formação inicial em educação multicultural discordam mais das ideias tradicionais de educação e da perspectiva elitista de segregação de grupos com níveis de desenvolvimento diferentes que os professores que não tiveram esta formação. Relativamente à composição numérica das escolas, verificamos que os professores em escolas de maioria branca rejeitam com maior intensidade a ideia de que educar é moldar e a perspectiva elitista de segregação

### Discussão dos resultados

Neste trabalho foi estudada a estrutura, conteúdo e origem das ideias sobre educação e desenvolvimento de mães e professoras de escolas multiétnicas. A análise factorial das respostas replicou os três factores de crenças sobre desenvolvimento e educação já encontrados por Castro (1994; 1997) e por Castro e Monteiro (1996a) e o factor de crenças sobre integração escolar de crianças diferentes encontrado por e Monteiro & Ventura (1997). O primeiro factor de crenças tradicionais sobre educação reúne a ideia de que a inteligência é essencial à obtenção de bons resultados escolares e a ideia de que a escola é a grande responsável pela educação das crianças nesta fase, não devendo a família interferir na relação entre professores e alunos. Um segundo factor, designado "educar é moldar", reúne um conjunto de ideias sobre a natureza das crianças, em que a necessidade de contrariar os impulsos naturais das crianças, potencialmente prejudiciais para a sociedade, se associa à concepção de que as crianças nascem todas parecidas entre si. A necessidade de o professor ensinar repetindo as informações básicas e a crença de que a capacidade de estudar já nasce com a criança completam o conjunto de ideias que constituem este factor. Um terceiro conjunto de ideias valoriza os processos de aprendizagem através da observação e do jogo, a individualidade de cada criança e a consequente necessidade de ensino individualizado. Ideias elitistas de educação, argumentando com as consequências negativas, para os melhores alunos, da integração dos mesmos em turmas de crianças com diferentes níveis de aprendizagem, constituem o quarto conjunto de crenças encontrado neste estudo.

De acordo com os objectivos do estudo, a origem destas ideias foi estudada no quadro dos modelos sociocognitivos do processamento social da informação (e.g. Goodnow & Rubble, 1998), adoptando a função educativa, a pertença etnocultural, a formação específica e o contexto de ensino como factores de potencial variabilidade das crenças dos educadores. Assim, uma vez controlada a escolaridade, as crenças das professoras distinguem-se das crenças das mães em três dos quatro factores encontrados. Relativamente às ideias tradicionais de educação, que defendem esferas de responsabilidade separadas da família e da escola e o inatismo das capacidades intelectuais, enquanto as professoras rejeitam claramente estas ideias, a rejeição das mães é menos pronunciada. Relativamente ao conjunto de ideias sobre a natureza “má” das crianças e a necessidade de a educação controlar os impulsos das crianças, as mães distinguem-se das professoras por expressarem a sua concordância com este tipo de ideias, enquanto os professores adoptam uma posição mais reticente. As ideias que veiculam a crença na criança competente, que aprende por si e que deve ser ensinada num contexto de respeito pela sua individualidade, são claramente aceites pelas professoras e menos pelas mães. As ideias de auto-regulação são também igualmente partilhadas por professoras e mães, embora mais claramente pelas professoras. O consenso em torno destas crenças, independentemente da escolaridade, é referido em diferentes trabalhos (Castro, 1994; 1997; Carvalho, 1995), evidenciando o carácter socialmente alargado destas crenças. A rejeição das ideias elitistas é partilhada por ambos os grupos, indicando possivelmente a presença de uma norma social muito forte que não permite a expressão deste tipo de ideias discriminatórias. Esta suposição é reforçada pelo facto de em Portugal se assistir a uma crescente defesa da igualdade de oportunidades na educação e da integração escolar da diferença (“Todos iguais todos diferentes”), tanto ao nível da legislação como da formação dos professores. Também Oliva e Palacios (1997) encontraram ideias educativas mais tradicionais nas mães do que nas educadoras em Espanha, o mesmo se tendo verificado com Morrison, Ispa e Milner (1998) na Jamaica. O efeito da posição relativa do educador em relação à criança (mães ou professora), independente do efeito da escolaridade, é um dado que reforça as conclusões dos estudos de Castro (1994; 1997), de Carugati (1990), de Molinari e Emiliani (1993) e de Amaral (1997), que defendem que as ideias sobre as crianças devem ser procuradas nos grupos de inserção e socialização dos seus portadores. Uma vez que a família e a escola representam contextos socializadores bem diferenciados entre si, estas discrepâncias podem levar a distintas formas de interagir com as crianças e ser fonte de conflitos entre pais e educadores (Rodrigo & Palacios, 1998). De acordo com Bronfenbrenner (1979), se é verdade que o desenvolvimento infantil pode ser favorecido pela possibilidade de participar em contextos diversificados, também a existência de uma descontinuidade muito marcada pode ter efeitos negativos. O conjunto de crenças que engloba a ideia das responsabilidades separadas da família e da escola, e da não interferência da família nos assuntos escolares dos filhos, é muito discutido na literatura sobre a relação escola-família (e.g. Connors e Epstein, 1995; Haynes & Ben-Avie, 1996; Eccles & Harold, 1996; Rodrigo & Palacios, 1998), uma vez que a colaboração entre

pais e professores parece ser fundamental para garantir a adaptação escolar e o sucesso dos alunos.

No que respeita à pertença etnicocultural das mães como potencial fonte de variabilidade das suas crenças educativas, confirmou-se que as mães negras imigrantes discordam menos do que as mães portuguesas acerca das ideias tradicionais sobre educação, que incluem a crença na prioridade da escola sobre a família na condução da função educativa. É interessante notar que o posicionamento de distanciamento dos pais face à escola foi também encontrado por Seabra (1999) num estudo etnográfico sobre as relações entre a condição étnica ou a situação de classe dos alunos e o insucesso escolar. A autora encontrou ainda duas formas de as famílias cabo-verdianas orientarem o processo educativo dos filhos — “contratualista” e “estatutária” — e a sua relação com a escola. Assim, nas famílias de tipo “contratualista”, que atribuem grande importância ao desenvolvimento das potencialidades da criança e desenvolvem uma relação de coordenação com as outras instâncias socializadoras, os pais referem que a família e a escola “não são papéis distinguíveis” (Seabra, 1999, p. 47) ou “os papéis têm de estar misturados, porque não é só em casa que a criança é formada” (Seabra, 1999, p. 47). Nas famílias de tipo “estatutária”, que salientam a importância da acomodação às normas sociais vigentes e atribuem às outras instâncias socializadoras um papel específico e restrito, os pais referem “eles estão a fazer a profissão deles e eu acho que eles é que têm que assumir a responsabilidade, porque os pais são pais e os professores são professores” (Seabra, 1999: 60). Esta autora refere igualmente um testemunho que reafirma esta crença na eficácia da delegação de responsabilidades educativas: “A escola no imaginário cabo-verdiano tem um papel fundamental, quase sacro, na população em geral. A pessoa delega no professor grande parte da responsabilidade. Agora a situação está a evoluir, mas antigamente havia muito esta ideia de que a escola era uma coisa quase sagrada” (Seabra, 1999: 66).

A composição étnica das turmas constituía outra hipótese de fonte de variabilidade das ideias dos professores, que este estudo confirmou: os professores com classes com uma maioria de crianças negras partilham crenças mais tradicionais do que os seus colegas que trabalham com classes com maioria de crianças brancas. O insucesso escolar, a distância cultural entre os professores portugueses e os seus alunos negros, assim como a dificuldade, e muitas vezes a negligência, em cooperar com as respectivas famílias, podem constituir factores explicativos destes resultados. A dificuldade de os professores cooperarem com famílias pertencentes a grupos económica e culturalmente desfavorecidos já foi encontrada em Portugal nos trabalhos de Cotrim e colaboradores (1995), de Cardoso (1997), de Sequeira (2000) e de Monteiro e colaboradores (1996).

A preparação formal dos professores para o ensino de crianças em quadros escolares multiétnicos, através da sua formação em educação multicultural, constituía também uma hipótese de variação das crenças dos professores sobre a educação das crianças. A hipótese da importância da formação dos professores nesta área, bem como da percepção que os alunos têm das suas atitudes em relação ao assédio étnico na escola, já tinha sido estabelecida e confirmada por Kinket e Verkuyten (1999). De facto, as professoras com esta formação partilham, mais do que as

que não a tiveram, as crenças de autonomia e auto-regulação das crianças e, menos do que as suas colegas, as crenças tradicionais sobre educação, desvalorizando o papel da inteligência e do ensino formal nas suas estratégias educativas.

Não devemos menosprezar a possibilidade de outros factores, não incluídos neste estudo, contribuírem para a variabilidade das crenças dos educadores acerca do desenvolvimento, da educação e da integração escolar da diferença. Goodnow e Rubble (1998), na sua reavaliação da investigação conduzida neste domínio, sugerem a importância de combinar as hipóteses de variabilidade das crenças educativas sociocognitivamente determinadas com as hipóteses decorrentes dos modelos tradicionais que advogam a importância primordial da experiência parental na construção das suas crenças.

Com este estudo descrevemos o conteúdo das crenças das professoras e das mães e explorámos alguns factores da sua variabilidade. No futuro parece importante o estudo das consequências destas crenças sobre o desenvolvimento e sucesso escolar das crianças, bem como a introdução de outras variáveis, tais como a identidade étnica e a sua relação com a identidade portuguesa (Berry, 1997; Ros *et al.*, 2000), num modelo mais complexo de relações causais. Neste sentido, Pomerleau, Malcuit e Sabatier (1991), num estudo multidimensional sobre a interacção mãe-filho e práticas educativas parentais em três grupos culturais (nacionais residentes — canadianas, mães imigrantes vietnamitas e mães imigrantes haitianas), alertam para a necessidade de, nos estudos sobre imigrantes, se considerarem as consequências da condição de imigrantes sobre as crenças, bem como os efeitos da adaptação a sociedades europeizadas, o *stress* da imigração e a pobreza. Parece-nos também importante incluir, como referem Brody, Flor e Gibson (1999) no seu estudo sobre a ligação entre crenças maternas de eficácia, objectivos de desenvolvimento, práticas parentais e competência dos filhos, em famílias monoparentais americanas de zonas rurais, variáveis relativas à estrutura da família, percepção da capacidade económica e zona habitacional, como estes autores fizeram, mas também variáveis relacionadas com o apoio social familiar e extrafamiliar, outras áreas de funcionamento familiar e características da criança como, por exemplo, o temperamento.

Relativamente aos professores, parece-nos interessante explorar outros factores que possam estar envolvidos na formação das suas crenças sobre educação e desenvolvimento dos seus alunos. O facto de os professores com maioria de crianças africanas concordarem com crenças mais tradicionais sobre educação tem de ser investigado no sentido de perceber a relação entre estas crenças, percepções estereotipadas acerca dos alunos e o sucesso escolar.

## Nota

- 1 O estudo apresentado neste artigo foi co-financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia ao abrigo do Programa PRAXIS XXI (PCSH/P/PSI/83/96).

## Referências

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Amaral, (1997) A inteligência e o seu desenvolvimento: Representações sociais e identidade social. In M.B. Monteiro & P. Castro (Eds.), *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento das crianças* (pp. 33-74). Oeiras: Celta Editora.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. Nova Iorque: Macmillan.
- Banks, J. A. (1984). Black youth in predominantly white suburbs: An exploratory study of their attitudes and self-concepts. *Journal of Negro Education*, 53 (1), 3-17.
- Bastos, J. G. P., & Bastos, S. P. (1999). *Portugal multicultural*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices antecedent to three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, (vol. 1, pp. 169-208). Nova Iorque: Russell Sage Foundation.
- Bernal, M. E., Knight, G. P., Garza, C. A., Ocampo, K. A., & Cota, M. K. (1990). The development of ethnic identity in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 12, 3-24.
- Berry, J.W. (1997) Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: an international Review*, 46, 5-34.
- Brody, G. H., Flor, D. L. & Gibson, N. M. (1999). Linking maternal Efficacy Beliefs, Developmental Goals, Parenting practices and Child Competence in Rural Single-Parent African American Families. *Child Development*, 70, (5) 1197-1208.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cardoso, C. (1997). *The schooling of african-origin children in Portugal. An analysis of primary school teachers' views*. Dissertação de doutoramento. Londres: University of London
- Carugati, F. F. (1990). Everyday ideas, theoretical models and social representations: the case of intelligence and its development. In G. R. Semin & K. J Gergen (Eds). *Everyday understanding: social and scientific implications*. Londres: Sage Publications.
- Carvalho, L. R. (1995). *Pensamento dos pais sobre a educação e o desenvolvimento dos seus filhos: Um estudo sobre variabilidade de ideias*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Carvalho, L. R. (1997). Diversidade das ideias maternas: o que pensam as mães sobre educação e desenvolvimento dos seus filhos. In M. B. Monteiro & P. Castro (Eds.), *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento das crianças* (pp. 105-138). Oeiras: Celta Editora.
- Castro, P. (1994). *Crenças e valores relativos ao desenvolvimento e à educação das crianças*. Trabalho de síntese apresentado para provas de aptidão pedagógicas e capacidade científica. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).
- Castro, P. (1997). E porquê tantas sentenças? Em busca das origens das crenças maternas. In M. B. Monteiro & P. Castro (Eds.), *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento das crianças* (pp. 75-104). Oeiras: Celta Editora.
- Castro, P., & Monteiro, M. B. (1996a). Imagens da infância: Crenças e valores das mães com filhos na escola primária. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 21, 93-119.
- Castro, P., & Monteiro, M. B. (1996b). *Crianças em risco: Microssistemas familiar e de pares e desenvolvimento cognitivo social das crianças* (ITECS 28). Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Castro, P., Ventura, P., & Monteiro, M. B. (1992). *Ideias dos adultos sobre educação e desenvolvimento das crianças e sobre a educação integrada e não integrada*. Manuscrito não publicado. Lisboa, Centro de Investigação e Intervenção Social.
- Chombart de Lauwe, M. J. (1984). Changes in the representation of child in the course of social transmission. In R. W. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C.G., Meyer, E., & Brillon, L. (1995). Ethnic and Minority parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. (pp.189-209). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Connolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children*. Nova Iorque, NY: Routledge.
- Connors, L.J. & Epstein, J.L. (1995) Parents and schools In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. (pp.437-458). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Cook, S. W. (1984). Cooperative interaction in multi-ethnic contexts. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 291-302). Orlando, FL: Academic Press.
- Corenblum, B., Annis, R. C., & Tanaka, J. S. (1997). Influence of cognitive development, self-competency and teacher evaluations on the development of children's racial identity. *International Journal of Behavioral Development*, 20, (2), 269-286.
- Cortesão, L. (2001) Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais: necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1996) A interculturalidade e educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9 (1 / 2) 35-52.
- Cotrim, A. M., Ortigão, I. R., Ferreira, J., & Oliveira, M. H. (1995). *Educação intercultural: concepções e práticas em escolas portuguesas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/Col. Educação Intercultural.
- D'Alessio, M. (1990). Social representations of childhood: an implicit theory of development. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Doise, W. (1982). *L'explication en Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- Dovidio, J. F., & Esses, V. M. (2001). Immigrants and immigration: Advancing the psychological perspective. *Journal of Social Issues: Immigrants and Immigration*, vol. 57 (3), 375-387.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emiliani, F., & Molinari, L. (1988). What everybody knows about children: Mothers' ideas on early childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 19-31.
- Faulkner, J. (1990). White children in a multi-cultural school setting: a valid cause for concern? *Educational Studies*, 16 (2), 109-116.
- Faulkner, J. (1991). Mixed-sex schooling and equal opportunity for girls: A contradiction in terms? *Research Paper in Education*, 6, 197-223.
- Figueiredo, C.C. (1999). *Uma escola multicultural em análise: Através de um processo de investigação acção*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hove, East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodnow, J. J., & Rubble, D. (1998). Social development in childhood and adulthood. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4.<sup>a</sup> ed., vol. 2, pp. 741-777). Boston: McGraw-Hill.
- Greenfield, P. M., & Cocking, R. R. (1994). Preface. In P. M. Greenfield & R. Cocking (Eds.), *Cross-multicultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guinote, A., Mouro, C., & Monteiro, M. B. (2000). *Percepção de variabilidade e etnocentrismo, em função da pertença a um grupo maioritário ou minoritário: Uma perspectiva do desenvolvimento*. Comunicação apresentada ao I Congresso Hispano-Português de Psicologia. Santiago de Compostela.
- Haynes, M. N., & Ben-Avie, M. (1996). Parents as full partners in education. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 45-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. (vol. 2, pp. 161-188). Nova Jérícia: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kinket, B., & Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluations and social context: A multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 29, 219-238.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. (vol. IV, pp. 1-101) Nova Iorque: Wiley.
- Maras, P. F. (1993). *The integration of children with disabilities into the mainstream*. Dissertação de doutoramento. Kent: University of Kent.
- McAdoo, H. P. (1991). Family values and outcomes for children. *Journal of Negro Education*, 60 (3), 361-365.

- McConachie, H. R. (1991a). What parents think about development process. *Human Development*, 25, 192-200.
- McConachie, H. R. (1991b). Home-based teaching: What are we asking of parents? *Child Care, Health and Development*, 25, 171-183.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1992). Parent's beliefs and children's personal-social development. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-Delisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, 2.<sup>a</sup> edição. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- Milner, D. (1983). *Children and race: ten years on*. Londres: Ward Lock Educational.
- Molinari, L., & Emiliani, F. (1987). What everybody knows about children: Mothers' ideas on early childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 111 (1), 19-31.
- Molinari, L., & Emiliani, F. (1993) *Structure and functions of social representations: theories of development, images of child and pupil*. Comunicação apresentada no Xth European Meeting of the European Association of Experimental Social Psychology. Lisboa, Portugal.
- Monteiro, M. B., & Ventura, P. (1997). A escola faz a diferença? Práticas maternas e o desenvolvimento da noção de pessoa. In M. B. Monteiro & P. Castro (Eds.), *Cada cabeça sua sentença: Ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento das crianças* (pp. 171-198). Oeiras: Celta Editora.
- Monteiro, M. B., Castro, P., & Ventura, P. (1993). Teorias do senso comum sobre educação e desenvolvimento. II relatório do projecto de investigação: *Teorias do senso comum sobre educação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Monteiro, M. B., Castro, P., & Ventura, P. (1995). *Teorias do senso comum sobre educação* (relatório final de investigação) Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Monteiro, M. B., & Castro, P. (Orgs.) (1997). *Cada cabeça sua sentença. ideias dos adultos sobre as crianças*. Oeiras: Celta Editora.
- Monteiro, M. B., Rebelo, M., Castro, P., & Faísca, L. (1996). *Crianças em risco: Abordagem longitudinal dos cenários de desenvolvimento e da resposta escolar de crianças de áreas degradadas da cidade de Lisboa (ano IV)* (ITECS 29). Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Morrison, J. W., Ispa, J. M., & Milner, V. (1998). Ideas about child rearing among Jamaican mothers and early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood*, 12 (2), 166-175.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cosset: Editions Delval.
- Oliva, A. & Palacios, J (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizagem*, 77, 61-76.
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Sevilla.
- Phinney, J. M., & Rotheram, M. J. (1987). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Londres: Sage Publications.
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder P. (2001). Ethnic identity, immigration

- and well-being: an interactional perspective. *Journal of Social Issues: Immigrants and Immigration*, 57 (3), 493-510.
- Pomerleau, A., Malcuit, G. & Sabatier, C. (1991). Child Rearing Practices and Parental Beliefs in Three Cultural Groups of Montréal: Québécois, Vietnamese, Haitian. In M.H. Bornstein (Ed.) *Cultural Approaches To Parenting*. (pp.45-68). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pratto, F., & Lemieux, A. F. (2001). Psychological ambiguity of immigration and its implications for promoting immigrations policy. *Journal of Social Issues*, 5 (3), 413-430.
- Quike, J. (1991). Prejudice elimination as an educational aim. *British Journal of Educational Studies*, 39, 45-48.
- Rodrigo, M. J., & Palacios, J. (1998). *Famillia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Ros, M.; Huici, C. & Gómez, A. (2000). Comparative Identity, Category Salience & Intergroup Relations, in Rupert Brown & Dora Capozza (Ed.) *Identity Processes: Trends in Theory and Research*. Londres. Sage Publications.
- Sameroff, A. J., & Feil, L. S. (1985). Parental and child correlates of parental modernity. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schaefer, E. S., & Edgerton, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 287-318). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias: Etnicidade e classe social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sequeira, A. C. (2000). *Perspectivas dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre o processo de ensino aprendizagem em classes etnicamente heterogêneas*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Sherif, M. (1967). *Group conflict and cooperation: Their psychology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I. E. et al. (1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-Delisi A. V., & J. J. Goodnow (1992.) *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2.ª edição). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slaughter-Defoe, D.T., Nakagawa, K., Takanishi, R. Jonhson, D. (1990). Toward Cultural/Ecological Perspectives on Schooling and Achievement in African- and Asian-American Children. *Child Development*, 61 (2), 363- 383.
- Tajfel, H. (1978). The social psychology of minorities. *A minority rights group international report*. Londres: Minority Rights Group.
- Tavares, M. V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Verkuyten, M. (2000). The benefits to social psychology of studying ethnic minorities. *European bulletin of social psychology*, 12(3), 5-21.

Educators beliefs about childhood, learning and scholarization of children in school and multi-ethnic contexts (abstract) The content and sources of variability of 96 teachers' and 155 mothers' beliefs about children's development, education and school integration are analysed, as a function of ethnic group, educator's role and multicultural training and school ethnic majority *vs.* minority contexts. The factorial analysis revealed three factors including beliefs about development and education and one including the disadvantages of school integration for different children. Teachers and mothers only disagree on the nature of childhood related-beliefs. White and black mothers only disagree on school and family educational responsibilities related-beliefs. Teachers' training in multicultural education as well as the ethnic minority/majority school context also differentiates their beliefs.