



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PRECONCEITO RACIAL EM CRIANÇAS: INFLUÊNCIA DA IDENTIFICAÇÃO E PERTENÇA GRUPAL

Joana Filipa Roque Anastácio Carlos

Orientação | Prof^a. Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação
Dissertação

Évora, 2017



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Preconceito Racial em Crianças: Influência da Identificação e Pertença Grupal

Joana Filipa Roque Anastácio Carlos

Orientação | Prof^ª. Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação
Dissertação

Évora, 2017



No outro dia, antes de ontem, estava ali em baixo e um rapaz chamou-me assim: "Olá preta". Eu não me importo que me chamem preta. Porque eu não sou preta. Eu acho que não conseguem distinguir duas cores: preto e castanho mais escuro. Eu não sou preta preta como o carvão. Por isso eu ignoro."
Niorka (12 anos), em Diário de Notícias (2017)

"We need to train society to be able to tell the difference between real threat and unconscious, bias-driven fears."
Professor Janice Sabin, Universidade de Washington (2015)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Madalena Melo, pelo limar de arestas nas minhas várias escolhas, pelo debate de ideias e aprendizagens que daí advieram, pelo apoio em todo o processo desde o seu “nascimento” à revisão final e claro pelos seus conhecimentos inesgotáveis.

Às escolas que colaboraram na investigação e principalmente à Dr^a Daniela Mourato pela disponibilidade, simpatia e incentivo.

À minha mãe e irmão pela união, apoio e principalmente confiança depositada. Sem vocês isto não seria possível, obrigada por acreditarem sempre que sou capaz.

Ao Rodrigo por ser, por estar, por tudo... uma fonte infindável de amor e motivação.

Ao Zé pela ajuda, paciência e amizade.

À Joana Alberto, por ter caminhado comigo, juntas fomos capazes.

A todos os meus amigos/as e familiares por de alguma forma estarem presentes e me terem acompanhado nesta fase tão importante e ao mesmo tempo atribulada.

Preconceito Racial em Crianças: Influência da Identificação e Pertença e Grupal

Resumo

De acordo com a Teoria da Identidade Social, basta tornar saliente a pertença de um indivíduo a uma categoria/grupo social para que existam enviesamentos endogrupais e discriminação face a membros de outros grupos. O presente estudo procurou analisar a identidade étnica (em termos de avaliação emocional da pertença), o preconceito racial (face a N, M e B), bem como o contacto interétnico, distância social e possíveis relações entre as variáveis. Participaram neste estudo 258 crianças que se autocategorizaram como brancas e mulatas, sendo estas do 2º ciclo de 4 escolas públicas portuguesas. Os principais resultados parecem indicar que o preconceito subtil é diferente consoante o nível da componente afetiva da identidade étnica, que o contacto interétnico se relaciona com menores níveis de preconceito subtil e flagrante e que existem diferenças no contacto interétnico e distância social por grupo de autocategorização.

Palavras-Chave: grupos étnicos/raciais, preconceito, contacto interétnico, discriminação, raça.

Racial Prejudice in Children: Influence of Group Identification and Group Membership

Abstract

According to Social Identity Theory emphasizing the belonging of an individual to a category/ social group it is enough to foster ingroup bias and discrimination against members of other groups. The present study aims to analyse the ethnic identity (in terms of emotional evaluations of belonging), racial prejudice (against N, M and W), as well as interethnic contact, social distance and possible relations between variables. In this study 258 children of the 2^a Cycle of 4 Portuguese public schools selfcategorized themselves as white or mulatto. The main results seem to suggest that subtle prejudice is different depending on the level of the affective component of ethnic identity, interethnic contact relates to lower levels of subtle and blatant prejudice, and that there are differences in interethnic contact and social distance per group of selfcategorization.

Key Words: ethnic/racial groups, prejudice, interethnic contact, discrimination, race.

Índice Geral

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 1 |
| PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | |
| 1. Identidade Social e Enviesamentos Intergrupais | 5 |
| 1.1. Teoria da Identidade Social | 5 |
| 1.2. Enviesamentos Intergrupais - a base do preconceito? | 10 |
| 1.3. Estudos sobre Identidade Étnica | 16 |
| 2. Preconceito Racial | 19 |
| 2.1. Concetualização | 19 |
| 2.2. Como se expressa [e se esconde] | 20 |
| 2.3. Questões Desenvolvimentais | 22 |
| 2.4. Estudos sobre Preconceito Racial | 25 |
| PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO | |
| 1. Objetivos do Estudo e Questões de Investigação | 33 |
| 2. Participantes | 34 |
| 3. Instrumento | 35 |
| 3.1. Estudo Piloto | 39 |
| 4. Procedimentos | 40 |
| 4.1. Procedimentos de Recolha de dados | 40 |
| 4.2. Procedimentos de Análise dos Dados | 41 |
| 5. Apresentação e Análise dos Resultados | 43 |
| 5.1. Análises Descritivas do Instrumento | 43 |
| 5.1.1. Avaliação Emocional da Pertença | 43 |
| 5.1.3. Contacto Interétnico | 44 |
| 5.1.4. Distância Social | 45 |
| 5.1.5. Preconceito | 45 |
| 5.2. Análises Psicométricas | 46 |
| 5.2.1. Distância Social | 46 |
| 5.2.2. Preconceito Racial | 48 |
| 5.3. Análises inferenciais | 51 |
| 5.3.1. Comparação entre grupos de autocategorização | 51 |
| 5.3.1.1. Avaliação Emocional da Pertença | 51 |
| 5.3.1.2. Contacto Interétnico | 51 |
| 5.3.1.3. Distância Social | 53 |

| | |
|--|-----------|
| 5.3.1.4. Preconceito Racial----- | 53 |
| 5.3.2. Avaliação Emocional da Pertença----- | 53 |
| 5.3.2.1. Contacto Interétnico----- | 53 |
| 5.3.2.2. Distância Social----- | 55 |
| 5.3.2.3. Preconceito----- | 56 |
| 5.3.3. Preconceito Racial----- | 56 |
| 5.3.3.1. Variáveis Sociodemográficas----- | 56 |
| 5.3.3.2. Contacto Interétnico----- | 57 |
| 5.3.3.3. Distância Social----- | 58 |
| 5.3.4. Contacto Interétnico e Distância Social----- | 59 |
| 6. Discussão dos Resultados----- | 61 |
| 7. Conclusões Gerais e Recomendações Futuras----- | 67 |
| | |
| Referências Bibliográficas----- | 72 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1.Distribuição dos/as participantes por grupo de autocategorização e sexo... | 35 |
| Tabela 2.Frequência e percentagem das respostas da AEP,na amostra total e por grupo de autocategorização..... | 44 |
| Tabela 3.Média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos dos somatórios do Contacto Interétnico face aos 3 grupos raciais, na amostra total e por grupo de autocategorização. | 45 |
| Tabela 4.Pesos fatoriais de cada item, comunalidades, eigenvalues e percentagem de variância explicada na escala de Distância Social | 47 |
| Tabela 5.Validade Convergente, Fiabilidade Compósita e Validade Discriminante da escala de Distância Social | 48 |
| Tabela 6.Pesos fatoriais de cada item, comunalidades, eigenvalues e percentagem de variância explicada na escala de Preconceito Racial | 50 |
| Tabela 7.Validade Convergente, Fiabilidade Compósita e Validade Discriminante da escala de Preconceito Racial..... | 51 |
| Tabela 8.Teste t-Student: AEP (grupo igual/diferente) em função do grupo de autocategorização | 52 |
| Tabela 9.Teste t-Student:Contacto Interétnico em relação aos 3 grupos raciais em função do grupo de autocategorização | 52 |
| Tabela 10.Teste Qui-Quadrado: Tipo de Contacto em função do grupo de autocategorização | 53 |
| Tabela 11.Teste t-Student: Distância Social face aos 3 grupos raciais em função do grupo de autocategorização..... | 53 |
| Tabela 12.Teste Qui-Quadrado: Tipo de Contacto Interétnico em função da AEP (Gosto/Gosto Muito) no Grupo B..... | 54 |
| Tabela 13.Teste t-Student: Contacto Interétnico em função da AEP (onde gostaria de estar) no Grupo B | 55 |
| Tabela 14.Teste Qui-Quadrado: Tipo de Contacto Interétnico em função da AEP (grupo onde gostaria de estar) no Grupo B..... | 55 |
| Tabela 15.Teste t-Student: Contacto Interétnico em função da AEP (grupo onde gostaria de estar) no Grupo M | 55 |
| Tabela 16.Teste t-Student: Distância Social em função da AEP no Grupo B | 56 |
| Tabela 17.Teste t-Student: Distância Social em função da AE no Grupo M..... | 56 |
| Tabela 18.Teste t-Student: Preconceito racial face aos 3 grupos raciais em função do sexo (amostra total) | 57 |

| | |
|---|-----------|
| Tabela 19. Correlações, médias e desvios padrão do preconceito e contacto interétnico face aos 3 grupos raciais em função do grupo de autocategorização | 58 |
| Tabela 20. Correlações, médias e desvios padrão do preconceito e distância social face aos 3 grupos raciais em função do grupo de autocategorização | 59 |
| Tabela 21. Correlações, médias e desvios padrão do distância social e contacto interétnico face aos 3 grupos raciais em função do grupo de autocategorização..... | 60 |

Índice de Anexos

| | |
|--|-----------|
| Anexo 1 – Questionário de Atitudes e Relações Intergrupais..... | 90 |
| Anexo 2 – Imagens Estímulo | 94 |
| Anexo 3 – Pedido de Autorização às Escolas..... | 95 |
| Anexo 4 – Consentimento Informado para os/as Encarregados de Educação..... | 96 |
| Anexo 5 – Tabela de Estatística Descritiva da Escala de Distância Social..... | 97 |
| Anexo 6 – Tabela de Estatística Descritiva da Escala de Preconceito Racial | 98 |

Introdução

Existe a ilusão de que Portugal não é um país racista, no entanto sabe-se que o preconceito e a discriminação se têm tornado cada vez mais invisíveis devido à pressão da norma antirracista contra grupos minoritários e portanto atualmente se expressam de forma mais subtil e indireta (França & Monteiro 2013). Depois da 2ª Guerra Mundial as pessoas começaram a expressar o preconceito de forma mais disfarçada devido às pressões da legislação antirracista, dos princípios da igualdade e da liberdade clamadas pelas democracias liberais. Embora as formas mais tradicionais de racismo sejam menos frequentes ainda existem e, tal como as formas mais subtis, têm consequências negativas para quem é alvo do mesmo (Lima e Vala, 2004).

O preconceito pode ser definido como uma atitude face a membros de um grupo que implica, diretamente ou indiretamente, alguma negatividade/antipatia pelo grupo (Brown, 2010). No presente estudo será abordado o preconceito étnico ou racial. Em Portugal a questão étnica/racial tem-se tornado objeto de discussão nos últimos meses, devido a episódios de violência racista essencialmente em bairros habitados por minorias étnicas. Assim sendo, temos por um lado um preconceito e discriminação mais disfarçados e por outro um aumento das queixas de violência por discriminação racial, “É como se o preconceito fosse um vírus latente ou adormecido, que corrói os tecidos sociais com violência discreta quando a norma da igualdade está saliente, mas que, quando encontra uma norma social qualquer que justifique a sua expressão mais virulenta, explode em fanatismo nacionalista e xenófobo” (Lima & Vala, 2004, pp. 408). Verifica-se que, apesar de um contexto educativo com discurso antirracista, se continua a assistir a atos de violência racista por parte dos jovens [“parece que por vezes o racismo acabou mas é praticamente igual desde o início” (Lígia, 15 anos, Câncio, 2017). Por outro lado, a investigação sugere que crianças preconceituosas têm mais probabilidade de serem adultos preconceituosos (Abrams & Killen, 2014), pelo que é fundamental estudar esta temática precocemente.

De acordo com um estudo integrado no programa de investigação “Atitudes Sociais dos Portugueses” com dados do European Social Survey (30 mil pessoas com mais de 15 anos), Portugal tem os mais elevados níveis de racismo dentro dos 20 países incluídos (Henriques, 2017). Apesar de haver diversos grupos étnicos/raciais em Portugal não há estatísticas oficiais baseadas na cor da pele, uma vez que os censos populacionais implicam a ilicitude de qualquer registo relativo a grupos raciais ou étnicos, aspeto que se encontra atualmente também em debate.

O presente estudo é realizado com crianças do 2º Ciclo que se autocategorizam como brancas, mulatas e negras, de modo a compreender se a identificação étnica leva a diferenças na expressão do preconceito racial face a pessoas Negras, Mulatas e Brancas. Para além disso tem-se ainda em consideração as variáveis Contacto Interétnico e Distância Social. Desta forma, foca-se na autocategorização com base na cor da pele, visto não ser relevante a nacionalidade para os objetivos de investigação. Na generalidade os estudos fazem apenas distinção entre o grupo de crianças brancas e negras, no entanto as crianças mulatas, por vezes denominadas birraciais, são aceites como um grupo racial distinto na nossa sociedade (Neto & Paiva, 1998). É importante enfatizar que ser negro/a não implica ser estrangeiro, no entanto, por não ser possível recolher em Portugal dados étnico-raciais, infere-se muitas vezes a população PALOP na investigação, o que é uma limitação visto que se associa imigração a uma categoria racial (Henriques, 2017).

A primeira parte do presente trabalho corresponde à fundamentação teórica e divide-se em dois capítulos que se referem aos principais conceitos que se pretendem estudar. O primeiro, "Identidade Social e Enviesamentos Intergrupais", contempla inicialmente os pressupostos teóricos base, como a Teoria da Identidade Social e a Categorização Social, que permitem uma melhor compreensão das relações grupais e da construção e necessidade de uma identidade social positiva. Estas relações e as possíveis ameaças a uma identidade social positiva levam a enviesamentos intergrupais, nomeadamente no que se refere à perceção de diferenças e semelhanças e preferências endogrupais, que se podem constituir como os percursores do preconceito. Quanto aos estudos realizados que envolvem a identidade étnica e o preconceito racial, verificou-se que estes se focam essencialmente na preferência racial e portanto nos enviesamentos e também na perceção da variabilidade dos grupos, sendo que, diretamente relacionados com o preconceito ou discriminação, os estudos se focam essencialmente nas suas consequências nos grupos minoritários.

O segundo capítulo, "Preconceito Racial", no seguimento do anterior, é específico para a concetualização do construto, tendo em conta os conceitos de discriminação e racismo. Existe uma contextualização tendo em conta a sua forma de expressão, sendo explicado o que caracteriza os dois tipos: preconceito subtil e flagrante. De seguida, são apresentadas teorias sobre o seu desenvolvimento, tendo em consideração a faixa etária dos/as participantes importa compreender os aspetos desenvolvimentais que vão desde a categorização ao desenvolvimento do preconceito. Por último é feita uma revisão de literatura dos diversos estudos realizados sobre: o seu

desenvolvimento, expressão implícita e explícita, fazendo a partir daí a ponte para a presença e influência das normas sociais; o contacto interétnico como estratégia de redução do preconceito e por fim, de modo a fundamentar a pertinência da investigação, são referidas as diversas consequências associadas à problemática.

A segunda parte, referente ao Estudo Empírico, apresenta a investigação realizada com os 258 alunos/as do 2º Ciclo de 4 escolas públicas (Setúbal e Amadora). Foi construído o *Questionário de Atitudes e Relações Intergrupais* de modo a medir a componente afetiva da identidade étnica, o contacto interétnico, distância social e preconceito racial. Tendo em conta que alguns estudos têm demonstrado que os enviesamentos das crianças se alteram para preconceito quando existe uma forte identificação com o grupo (Nesdale *et al.*, 2010) mas a evidência empírica não é coerente e envolve diversas variáveis, o objetivo desta investigação passou principalmente por tentar compreender se existem diferenças no que diz respeito ao preconceito, tendo em conta o nível de identificação étnica. O Estudo Empírico contempla os objetivos, questões de investigação, amostra, instrumento utilizado, procedimentos de recolha e análise de dados e ainda a apresentação e análise dos resultados.

Por fim, são apresentadas algumas conclusões gerais e considerações futuras, tendo em conta as limitações do presente estudo e as implicações práticas do mesmo.

Parte I- Fundamentação Teórica

1. Identidade Social e Enviesamentos Intergrupais

1.1. Teoria da Identidade Social

A *Teoria da Identidade Social* (TIS) (Tajfel, 1974; Tajfel, 1982; Tajfel & Turner, 1986) parte do pressuposto que todas as pessoas têm a necessidade de um autoconceito positivo e é a pertença grupal que o permite definir e manter. Existem dois tipos de identidade: a pessoal, que tem a ver com o que torna cada indivíduo único em comparação com os outros (que se relaciona com as suas características, experiências, etc) e a social que é partilhada entre pessoas que pertencem a um determinado grupo e ao qual dão importância (Jones, Dovidio, & Vietze, 2014). A identidade social, enquanto construto principal, pode ser definida como a parte do autoconceito que advém da pertença a grupo(s) que são relevante(s) (Whitley & Kite, 2010), juntamente com o valor emocional associado a essa pertença (Tajfel, 1982). Quando um indivíduo se identifica com um grupo social, essa identidade grupal torna-se parte do seu autoconceito (Killen & Rutland, 2011).

As pessoas têm múltiplas identidades sociais, como ser estudante, homem/mulher, membro de uma associação, entre muitas outras, e todas estão disponíveis para serem ativadas a qualquer momento (Whitley & Kite, 2010). A identificação com um determinado grupo ao invés de outro depende do tempo e da situação, ou seja, a identidade grupal que é saliente ou “ativada” depende dos grupos disponíveis para comparação e das categorias que estão acessíveis ou são significativas (Killen & Rutland, 2011). Alguns fatores podem determinar qual a identidade social que é “ativada”, nomeadamente a autocategorização, a necessidade de distintividade positiva e as diferenças individuais (Whitley & Kite, 2010).

A identificação grupal inclui duas componentes: a cognitiva, referente à consciência da pertença ao grupo, e a avaliativa que tem em conta a conotação dada à primeira (Tajfel, 1982). Quanto mais um indivíduo se identifica com um grupo, mais se vai perceber como um membro típico do mesmo (Hogg, 2010), nomeadamente ao adotar formas de pensar e de agir que são características. Para além disso, quando um indivíduo se identifica com um grupo sente que o que acontece com o mesmo acontece com ele/ela próprio/a (Whitley & Kite, 2010). A identidade social prediz então comportamentos orientados de forma coletiva (Vandiver, Cross, Worrell, & Fhagen-Smith, 2002), ou seja, as pessoas agem como membros representativos do(s) grupo(s) quando pensam em termos da sua identidade social (quando esta está saliente) (Jones *et al.*, 2014).

Apesar de muitos teóricos considerarem a multidimensionalidade do construto, não existe consenso quanto ao número e à natureza de dimensões, como se pode verificar na revisão de Ramos e Alves (2011) quanto à identidade étnica: Ellemers, Kortekas e Ouwerkerk defendem a existência de três fatores: autoestima do grupo, autocategorização e empenho/compromisso pelo/com o grupo; Jackson distingue três aspetos: autocategorização, avaliação emocional do grupo e perceções emocionais de solidariedade para com o mesmo; Cameron sugere como componentes: a cognitiva, afetiva e uma de vinculação; Leach e colaboradores no seu modelo hierárquico consideram a auto-definição e auto-investimento, sendo que este último tem como segunda dimensão a componente afetiva.

Phinney (citado por Spencer, Icard, Harachi, & Oxford, 2000), por outro lado, identificou quatro componentes da identidade étnica: a auto-identificação, comportamentos e práticas étnicas (relacionado com o envolvimento dos indivíduos nas atividades sociais com membros do grupo ou participação em tradições culturais), afirmação e pertença (sentimento de orgulho ou evidência de sentimento positivos face ao seu grupo étnico), e realização da identidade étnica (que varia de pouca consciência e clareza sobre o seu grupo a uma evidência de exploração, compromisso e significado fundamentado num sentido seguro de si enquanto membro do grupo). De acordo com Ashmore, Deaux e McLaughlin-Volpe (2004), podem ser considerados componentes da identidade étnica a auto-categorização, compromisso e afeto, exploração, envolvimento comportamental, atitudes endogrupais, valores e crenças étnicas, importância ou saliência da pertença grupal e identidade étnica em relação com a identidade nacional (Phinney & Ong, 2007). Podem ser também consideradas como dimensões da identidade étnica: a afirmação que se refere aos sentimentos positivos ou negativos, se gostam do seu grupo e se gostariam de ser de outro; a exploração e a resolução (Umaña-Taylor, Yazedjian, & Bámaca-Gómez, 2004).

A autocategorização enquanto conhecimento por parte do indivíduo da sua pertença a um grupo (étnico) (França & Monteiro, 2002) é considerada o elemento base da identidade grupal (Ashmore *et al.*, 2004). De acordo com Tajfel, a dimensão mais importante do construto é a avaliação emocional da pertença para um indivíduo, sendo que esta tem sido estudada no campo da autoestima (França & Monteiro, 2002). De igual forma para Ashmore e colegas (2004) a componente compromisso afetivo ou afeto tem a ver com o sentido de pertença e constitui-se como a componente mais importante do construto.

A pertença a grupos pode estar associada a uma avaliação positiva ou negativa, sendo que a identidade social dos indivíduos também pode ser positiva ou negativa dependendo dessas mesmas avaliações. Este processo avaliativo tem por base a comparação social com outros grupos específicos, sendo que a identidade social será positiva quando o próprio grupo (endogrupo) é percebido como positivamente diferente de outro (s) grupo (s) (exogrupo) (Tajfel & Turner, 1986). As pessoas pretendem que os seus grupos para além de distintos sejam melhores que os outros (Whitley & Kite, 2010). Desta forma, as pessoas são motivadas não só a ver-se de forma positiva, para que se sintam bem consigo mesmas, mas também a diferenciar-se dos outros, a ver o seu grupo como mais diferente possível face a grupos aos quais não pertence (Tajfel & Turner, 1986). A identidade social constrói-se assim através de comparações com outros grupos relevantes, de modo a permitir uma distintividade positiva do endogrupo (Costa-Lopes, Vala, Pereira, & Aguiar, 2008).

O nível de identificação com um grupo varia, no entanto, de forma geral, quanto maior a identificação, maior a adesão das pessoas às normas e valores do grupo e maior o impacto dos sucessos/fracassos do mesmo sob a pessoa (Jones *et al.*, 2014). Desta forma, o grupo e os seus resultados têm mais ou menos importância de acordo com a força da sua identificação (Brown, 2010).

Os comportamentos e atitudes grupais são assim motivados pela procura de uma identidade social positiva, que é atingida através da comparação social, o que contribui por sua vez para uma autoestima elevada (Pereira & Monteiro, 2006). Para além da comparação social, existe outro processo cognitivo fundamental nas relações intergrupais, de acordo com a TIS, a *categorização social* (Vala & Costa-Lopes, 2016).

A *categorização social* é o processo através do qual classificamos pessoas em grupos (Jones *et al.*, 2014) e refere-se a uma ferramenta cognitiva que segmenta, classifica e ordena o meio envolvente (Tajfel & Turner, 1986). Este processo pretende simplificar o meio através da tendência natural para dividir o mundo em categorias, para agrupar as pessoas com base nas suas semelhanças relativamente a determinadas características (Tajfel, 1974). As categorias sociais básicas referem-se por exemplo ao género, etnia e idade, sendo que aquelas nas quais as pessoas se categorizam a si e aos outros denominam-se grupos sociais (Whitley & Kite, 2010). Desta forma, o processo de categorização, para além de sistematizar e organizar o mundo social, permite também criar e definir o lugar dos indivíduos na sociedade (Tajfel, 1974; Tajfel & Turner, 1986).

O processo de categorização tem uma função cognitiva que se refere à utilização de categorias para ordenar, sistematizar e simplificar a complexa rede de grupos sociais que existem e resulta na acentuação de semelhanças e diferenças (Tajfel, 1982). A identificação das diferenças e semelhanças entre objetos permite a sua categorização, sendo o seu sentido e valor (positivas ou negativas) fundamentais na construção da nossa identidade pessoal e coletiva (Costa-Lopes *et al.*, 2008). Este processo tem uma função adaptativa, tanto em termos cognitivos (exige menos esforço), como motivacionais (no sentido de desenvolver uma boa auto-imagem através do resultado da comparação com indivíduos que pertencem a outros grupos) (Damigella & Licciardello, 2014).

Os grupos sociais entendidos neste sentido providenciam aos seus membros uma identificação de si próprios em termos sociais, que é em grande medida relacional e comparativa, definindo o indivíduo como semelhante ou diferente e melhor ou pior em relação a membros de outros grupos (Tajfel & Turner, 1986). Para além disso, a partir do momento em que estes grupos sociais são criados, as pessoas desenvolvem crenças sobre os seus membros que influenciam e guiam as suas interações e comportamentos para com os mesmos. As pessoas utilizam as categorias para fazer julgamentos quase de forma automática, de forma que compreender o processo de categorização é fundamental para compreender o estereótipo e o preconceito (Whitley & Kite, 2010).

Por outro lado, a *Teoria da Autocategorização* é uma extensão da TIS e tem em consideração a relação entre categorização social, autoconceito e comportamento grupal e intergrupar. O conceito refere-se ao processo através do qual os indivíduos definem a sua inclusão num grupo (Monteiro, 2013). Esta teoria pressupõe que a categorização de uma pessoa como membro de um grupo é mais provável à medida que a diferença entre o endogrupo e o exogrupo aumenta. Por exemplo, é mais provável que os homens pensem em si enquanto homens quando se encontram num grupo de mulheres (Whitley & Kite, 2010).

As categorias (grupos) sociais são percebidas como entidades separadas se as diferenças entre si forem percecionadas como maiores do que as que existem dentro de cada uma, havendo um destaque da relação intergrupar que leva os indivíduos a agir de forma mais intergrupar e menos interpessoal (Costa-Lopes *et al.*, 2008).

Um dos resultados da autocategorização refere-se ao facto de que quando a identidade social aumenta, a pessoal diminui, de modo que a identidade, objetivos e influência dos outros membros se tornam mais importantes que os motivos pessoais. Este processo denomina-se autoestereotipagem, ou seja, os membros do grupo veem-

se de acordo com os estereótipos (geralmente positivos) associados ao seu grupo, de modo que a visão positiva do grupo se reflita numa visão positiva do self (Whitley & Kite, 2010).

Existem diversos fatores que podem motivar a autocategorização, nomeadamente a diferenciação do(s) exogrupo(s), a necessidade de segurança e de acreditar que as suas atitudes/crenças/perceções estão corretas (as pessoas são motivadas a reduzir a sua incerteza ao verificar que as suas crenças são corretas, no entanto esta verificação é feita através da comparação com as crenças de pessoas semelhantes) e a procura/escolha de uma identidade (Whitley & Kite, 2010).

Ameaças à Identidade Social

As pessoas são motivadas a manter uma identidade social positiva (Elias, Jaisle, & Morton-Padovano, 2017; Killen & Rutland, 2011; Whitley & Kite, 2010) de modo a manter ou aumentar a sua autoestima (Hogg, 2004). Desta forma quando a identidade social é baixa ou não satisfatória, as pessoas ou tentam abandonar o seu grupo e juntar-se a outro que seja positivo e diferente, ou tornam o seu grupo atual mais distinto pela positiva, com mais prestígio (Tajfel & Turner, 1986), ou podem ainda entrar em confronto (Jones *et al.*, 2014). O abandono do grupo atual para se juntar a outro “melhor” denomina-se de *mobilidade social* (Jetten, Schmitt, Branscombe, & McKimmie, 2005), sendo que as pessoas com maior nível de identificação costumam ser mais resistentes a esta estratégia (Jones *et al.*, 2014).

Poder-se-ia considerar que à partida os grupos minoritários apresentam uma identidade social menos positiva pela experiência de desvantagens e comparações desfavoráveis com outros grupos na sociedade. Sachdey e Bourhi's (citados por Brown, 2010) verificaram que o grupo de baixo estatuto expressa menos níveis de satisfação com o endogrupo. No entanto, não é linear a rejeição da sua identidade, visto que os membros de grupos minoritários podem nem sempre ser capazes ou estar dispostos a isso. A existência de limites relativamente fixos e impermeáveis nas categorias sociais, como é o caso por exemplo do género ou etnia/raça, torna impossível o abandono do grupo (Brown, 2010). Desta forma, no caso de grupos étnicos, a mudança de grupo em geral não é possível, havendo assim uma renegociação do carácter positivo do seu grupo para atingir uma identidade social/étnica positiva (Elias *et al.*, 2017).

Podem ser então utilizadas outras estratégias, nomeadamente a restrição das comparações com grupos semelhantes e de “baixo estatuto” também, de modo que os resultados dessas comparações possam ser favoráveis ao endogrupo. Rosenberg e Simmons (citados por Brown, 2010) descobriram que a autoestima de pessoas negras

que se comparam com outras pessoas negras é mais elevada do que quando se comparam com pessoas brancas. Outra estratégia pode ser a consideração de novas dimensões a ter em conta na comparação, de forma a tornar o grupo mais positivo. Esta estratégia denomina-se de *criatividade social* (Jetten *et al.*, 2005). Foi realizado um estudo em Portugal com o intuito de verificar de que forma as minorias demonstram distintividade positiva numa situação em que é possível a comparação com grupos minoritários e um maioritário. Os resultados demonstraram que os grupos minoritários alcançaram distintividade positiva através de vieses endogrupais em relação ao outro grupo minoritário e através da ênfase nas semelhanças entre o endogrupo e o grupo maioritário. De acordo com a TIS, esta estratégia de criatividade permite enfatizar a semelhança com o grupo maioritário e por outro lado, diferenciar também de forma positiva o endogrupo do exogrupo minoritário (Alexandre, Monteiro, & Waldzus, 2007).

Por outro lado existe a competição que envolve fazer algo para afirmar a superioridade do endogrupo através da disputa, confronto ou ainda o tratamento negativo dos membros do exogrupo, discriminando-os (Jones *et al.*, 2014).

1.2. Enviesamentos Intergrupais - a base do preconceito?

Uma vez que parte do nosso autoconceito é definido tendo por base a nossa pertença a grupo(s) isso implica que também haverá uma preferência para ver o(s) nosso(s) grupo(s) de forma mais positiva em comparação com aqueles aos quais não pertencemos. A necessidade de distintividade positiva motiva então comparações sociais que diferenciem de forma favorável o endogrupo do exogrupo (Abrams & Rutland, 2008; Cameron *et al.*, 2006), o que leva muitas vezes a uma tendência para comparações entre grupos enviesadas (Tajfel & Turner, 1986).

Os enviesamentos endogrupais podem ser vistos como uma resposta motivacional para atingir uma autoimagem positiva, de modo a tornar o endogrupo positivamente distinto do exogrupo (Vala & Costa-Lopes, 2016). Neste sentido, um resultado comum da identidade social positiva é o favoritismo endogrupal (Elias *et al.*, 2017), sendo que os enviesamentos promovem uma identidade social e autoestima positivas (Whitley & Kite, 2010).

O favoritismo dos membros do endogrupo ocorre em termos de recompensas, estima e de avaliação do seu trabalho (Gaertner, Dovidio, Guerra, Hehman, & Saguy, 2016). As pessoas experienciam mais afeto positivo (Castelli, Tomelleri, & Zogmaister, 2008; Smith, & Mackie 2010), são mais prestáveis, cooperativas e generosas para com os membros do endogrupo (Dovidio & Gaertner, 2010), demonstram maior prontidão para se aproximar de membros do endogrupo e evitar membros do exogrupo (Paladino

& Castelli, 2008). Em termos cognitivos, é processada mais informação e de forma mais detalhada relativamente aos membros do endogrupo (van Bavel, Packer, & Cunningham, 2008) e para além disso, é recordada menos informação positiva em relação aos membros do exogrupo. Estes vieses cognitivos ajudam a manter os vieses sociais (Gaertner *et al.*, 2016a).

Comportamentos positivos e resultados bem-sucedidos são mais propensos a serem atribuídos a características internas e estáveis do endogrupo do que do exogrupo, enquanto resultados negativos são mais propensos a serem atribuídos à personalidade do exogrupo do que endogrupo (Gaertner *et al.*, 2016a). Algum tipo de atribuição negativa feita a um elemento do exogrupo é facilmente difundida a outros membros, tendo em conta a tendência para perceber os membros do exogrupo como semelhantes (Jones *et al.*, 2014).

O viés endogrupal enquanto tendência para favorecer o endogrupo em detrimento do exogrupo em termos de avaliações e comportamento (Tajfel & Turner, 1986) é um índice de favoritismo relativo e não da depreciação absoluta do exogrupo (Brown, 2010). Os enviesamentos intergrupais existem tanto em grupos majoritários como minoritários (Griffiths & Nesdale, 2006), visto que a existência de relações desiguais também representa uma ameaça à identidade do grupo de estatuto “mais elevado” e os seus membros vão reagir de modo a defender a sua superioridade que pode ficar fragilizada.

As crianças são, desde muito cedo, orientadas para o endogrupo étnico (Nesdale, 2000), gostam mais do endogrupo do que do exogrupo (estudos com grupos majoritários: Nesdale, Durkin, Maass, & Griffiths, 2004; Nesdale, Maass, Griffiths, & Durkin, 2003), sendo que essa preferência que pode ser diferente consoante os grupos presentes, fornece o contexto a partir do qual os membros de exogrupo(s) são julgados (Nesdale, 2000). Apesar da evidência de que as crianças favorecem o seu grupo, esta não se relaciona necessariamente com visões negativas do exogrupo (Bennett *et al.*, 2004), rejeição ou expressão aversiva de preconceito face a membros de outros grupos (Nesdale, 2000). Por exemplo, um estudo realizado em Portugal com crianças entre os seis e os dez anos demonstrou que a preferência pelo endogrupo é relativamente independente da desvalorização do exogrupo (Botas, 2010).

A investigação tem demonstrado que membros de grupos majoritários manifestam vieses endogrupal de modo a demonstrar a sua posição social elevada (Brown, 2010). Verificou-se, num estudo realizado em Portugal, que quando o grupo majoritário (de crianças brancas) se encontra em minoria na escola, ou seja, a composição é de maioria negra, existe um maior enviesamento endogrupal, afirmando assim a superioridade do

seu grupo (Pereira & Monteiro, 2006). Os grupos minoritários podem ou não favorecer o endogrupo: em Portugal, na presença de um grupo maioritário (crianças brancas) e dois minoritários (crianças negras e ciganas), verifica-se que ambos os grupos (maioritário e minoritários) demonstram favoritismo pelos membros do grupo maioritário e pelo endogrupo, em comparação com o outro exogrupo (Alexandre *et al.*, 2007); noutro estudo realizado em Portugal apenas com um grupo minoritário e um maioritário, não se verificou favoritismo endogrupal por parte do minoritário de crianças negras (Guinote, Mouro, Pereira, & Monteiro, 2007); no estudo de Griffiths e Nesdale (2006) com dois grupos e considerando a avaliação do endogrupo e de dois exogrupos, verificou-se que o grupo maioritário avaliou o endogrupo de forma mais positiva que os restantes e que o grupo minoritário avaliou o endogrupo e o exogrupo maioritário igualmente de forma positiva, enquanto o outro exogrupo minoritário foi avaliado menos positivamente; outro estudo com crianças entre os 9 e os 11 anos demonstrou que tanto as crianças brancas como as negras favoreceram as crianças brancas (Jackson, Barth, Powell, & Lochman, 2006).

Importa ainda referir que a existência de ameaças ao grupo e ao seu bem-estar contribuem para uma maior identificação com o mesmo (Whitley & Kite, 2010). De acordo com a TIS, quanto maior a identificação com o grupo étnico maior é a preferência para com o seu grupo (Abrams & Rutland, 2008; Cameron, Rutland, Brown, & Douth, 2006). Neste sentido, verifica-se que o favoritismo endogrupal se relaciona com uma maior pertença grupal subjetiva (Hunter *et al.*, 2017). As minorias com uma forte identidade étnica tendem a exibir claramente favoritismo endogrupal nas interações sociais (Appiah, 2004; Elias *et al.*, 2017), o que parece demonstrar uma relação entre identificação étnica e avaliação do endogrupo (quanto mais forte mais positiva) e não com a avaliação do exogrupo (Verkuyten, 2002).

Uma previsão direta que pode ser feita através da TIS é que, se um exogrupo se tornar muito semelhante ao endogrupo, isso ameaça a distintividade do segundo, o que deve levar a um maior enviesamento endogrupal e talvez até desvalorização do exogrupo (Brown, 2010).

Existe a tendência para vermos o nosso grupo, o endogrupo, como um conjunto de pessoas que é semelhante a nós, que dependem uns dos outros e que são boas e confiáveis (Brewer & Caporael, 2006). De acordo com a teoria da categorização, quando pessoas ou objetos são categorizados em grupos, as diferenças que existem entre os membros da mesma categoria tendem a ser minimizados ou por vezes ignorados na tomada de decisões ou formação de impressões. Os membros da mesma categoria são

percecionados como mais semelhantes do que realmente são. Adicionalmente, embora os membros de uma categoria possam ser diferentes de membros de outra categoria, existe uma tendência para as diferenças serem exageradas e generalizadas (Gaertner *et al.*, 2016a). Desta forma, quando os indivíduos pensam nos outros enquanto membros de grupos tendem a ver os membros do mesmo grupo como mais semelhantes entre si (homogeneidade do exogrupo) e exagerar as diferenças entre os membros do endogrupo e do exogrupo (Jones *et al.*, 2014).

Desta forma, a categorização aumenta a percepção de semelhanças dentro do grupo e as diferenças entre grupos são enfatizadas, o que leva a percepções distorcidas da diferença e da distintividade do grupo (Dovidio & Gaertner, 2010), ou seja, leva à tendência para vieses endogrupais (favoritismo do endogrupo nas relações intergrupais) de modo a alcançar uma identidade social positiva (Damigella & Licciardello, 2014).

A mera categorização social, nomeadamente a distinção entre endogrupo e exogrupo, demonstra-se, em certas circunstâncias, como condição mínima para a emergência de enviesamento endogrupal (Vala & Costa-Lopes, 2016; Whitley & Kite, 2010), como se pode verificar pelos estudos do paradigma do grupo mínimo. Tajfel e colaboradores demonstraram, através dos estudos do *paradigma do grupo mínimo*, que mesmo quando não existe interação entre os membros dos grupos, os participantes demonstram viés endogrupal em favor dos membros do seu próprio grupo (Whitley & Kite, 2010).

Os grupos não precisam de ser significativos para as pessoas para que estas comecem a pensar e sentir de forma mais positiva em relação aos seus membros. Tajfel descobriu que, mesmo quando as pessoas são colocadas em grupos que não têm significado prévio com pessoas que não conhecem e sem conflito ou competição com outro grupo, elas automaticamente gostam mais de quem pertence ao seu grupo – grupos mínimos. Foram realizados diversos estudos com base neste paradigma (Nesdale, Maass, Durkin, & Griffiths, 2005; Nesdale *et al.*, 2007; Nesdale *et al.*, 2010) e com diversos critérios para a divisão dos participantes e os seus resultados são os mesmos: o simples facto de ser informado que está num grupo com outras pessoas muda a forma como se pensa sobre os outros (Jones *et al.*, 2014). O mesmo com as crianças, a mera atribuição de um grupo à criança aumenta o gosto pelos membros do endogrupo em comparação com os pertencentes a outros grupos (Nesdale *et al.*, 2004).

Preconceito

A mera consciência de um exogrupo é suficiente para provocar competição intergrupal ou respostas discriminatórias da parte do endogrupo (Tajfel & Turner, 1986). De acordo com a TIS basta tornar saliente a pertença de um indivíduo a uma categoria/grupo social para que o favoritismo pelo endogrupo e a discriminação face a membros de exogrupos ocorram (Vala, Brito & Lopes, 2015).

A identidade grupal, embora importante e necessária ao bem-estar psicológico e funcionamento efetivo da sociedade, tem, de acordo com a TIS, o potencial de contribuir para o preconceito através de julgamentos negativos face a membros de outros grupos (Killen & Rutland, 2011). Quando a integridade de grupo está ameaçada, as pessoas podem restabelecer a identidade grupal positiva e distinta menosprezando os outros, pensando de forma menos positiva sobre eles (preconceito) ou agindo de forma a garantir que eles não sejam tão bons (discriminação) (Jones *et al.*, 2014). Se as ameaças à distintividade positiva são suficientemente severas, as tentativas de diferenciar o endogrupo do exogrupo podem evoluir de expressões suaves de enviesamento, a atitudes abertamente depreciativas, ou seja, preconceito (Brown, 2010).

Desta forma, a identidade de grupo pode ser vista como um aspeto positivo ou negativo para o desenvolvimento social das crianças. Os aspetos negativos surgem quando uma forte identidade grupal é utilizada para criar níveis de estatuto e normas grupais promotoras de exclusão (Killen, Rutland, & Jampol, 2008). Essa identificação com o grupo pode resultar no desejo de tornar o grupo único, diferente e superior a outros grupos pela adesão a estereótipos negativos para o alcançar (Killen & Rutland, 2011).

Investigações demonstram que as preferências das crianças pelo endogrupo alteram-se para preconceito ou aversão quando existe uma forte identificação com o seu grupo, e quando as normas do mesmo são promotoras de exclusão e rejeição face ao exogrupo. Por outro lado, a probabilidade de preconceito face ao exogrupo aumenta quando existe uma perceção de ameaça por parte do mesmo (Nesdale *et al.*, 2010).

Não existe uma relação linear entre a força da identificação grupal e a tendência para descredibilizar os exogrupos. No entanto a atuação da força da identificação neste sentido é na maioria das vezes indireta, ao potenciar os efeitos de outros agentes causais. Por exemplo, se existe um fator que influencia as atitudes face ao exogrupo ao fornecer razões para o denegrir, o impacto desse fator é maior nos indivíduos mais identificados com o seu grupo. Assim, o papel dos processos de identidade social na

determinação do preconceito vão além do previsto inicialmente, que considerava apenas que a manifestação de vieses têm por base a procura da distintividade positiva para o grupo, sendo também fundamental considerar a sua atuação nas atitudes intergrupais explicitamente negativas (Brown, 2010).

Não se pode assumir que o favoritismo do endogrupo é equivalente ao preconceito face ao exogrupo (Brown, 2010), visto que representa uma orientação pro-endogrupo ao invés de uma anti-exogrupo (Gaertner *et al.*, 2016a), no entanto, os sentimentos negativos que se desenvolvem em relação aos outros grupos podem ser enraizados na categorização das pessoas em endogrupos e exogrupos (Gaertner *et al.*, 2016b). O próprio efeito da homogeneidade do exogrupo está associado a perceções intergrupais mais negativas, sendo que os grupos mais homogêneos são também vistos como mais ameaçadores (Vala & Costa-Lopes, 2016).

De acordo com a TIS é a perceção de semelhança entre um endogrupo e um exogrupo e não de diferença que pode facilitar a discriminação intergrupar (Vala & Lima, 2002). Por outro lado, de acordo com a categorização social, temos necessidade em diferenciar indivíduos que pertencem a categorias diferentes e perceber indivíduos da mesma categoria como mais semelhantes, o que pode levar a enviesamentos (Nelson, 2009) que se tornam mais robustos quando a dimensão de categorização envolve diferenciar membros do endogrupo dos do exogrupo (Stangor, 2016). A mera divisão das pessoas em grupos leva a enviesamentos sobre os mesmos, de modo que o processo de categorização fornece a base para o desenvolvimento e manutenção de vieses sociais (Gaertner *et al.*, 2016b). O preconceito está fundamentalmente relacionado com este processo psicológico e com a perceção dos limites intergrupais que definem que é excluído/incluído num determinado grupo (Gaertner *et al.*, 2016a).

De acordo com Costa-Lopes e colegas (2008), a relação entre a perceção da diferença e a qualidade das relações intergrupais entre minorias e majorias podem ser vistas segundo três possíveis facetas, tendo duas delas especial importância na presente fundamentação: a atribuição da diferença pode constituir-se como uma forma de preconceito, sendo esta uma consequência e uma expressão do mesmo; as diferenças e semelhanças percebidas podem desencadear atitudes negativas ou positivas. Quanto à primeira perspetiva, estudos realizados em Portugal com jovens adultos e adultos por Vala, Pereira e Costa-Lopes (2009) confirmam a hipótese de que a atribuição de diferenças culturais se constitui, em muitas circunstâncias, como uma forma de expressão do preconceito que muitas vezes predispõe para a discriminação. No que se refere à diferença como antecedente de atitudes intergrupais (segunda

perspetiva), pode-se considerar que atitudes intergrupais positivas se associam à semelhança intergrupar e as negativas à diferença intergrupar, e também o inverso visto que os resultados são contraditórios no que respeita a esta relação. Uma meta-análise realizada por Jetten e colegas em 2004 (citado por Costa-Lopes *et al.*, 2008) demonstrou que existem variados estudos a apoiarem ambos pressupostos, podendo verificar-se que não existe uma relação direta entre semelhança/diferença intergrupar e a valência das atitudes.

Desta forma, tanto a diferença como semelhança se podem constituir como antecedentes de atitudes intergrupais negativas, sendo a identificação com o grupo que modera essa relação. “Para as pessoas muito identificadas com o seu grupo, por exemplo, o seu país, é a semelhança de um exogrupo que ameaça e leva a atitudes negativas. Para as pessoas pouco identificadas é a diferença para com o mesmo que conduz a atitudes negativas” (Costa-Lopes, *et al.*, 2008, p.781). O impacto da identificação na relação entre diferenças/semelhanças e atitudes intergrupais depende das dimensões consideradas (Costa-Lopes & Vala, 2007).

1.3. Estudos sobre Identidade Étnica

Uma grande parte dos estudos realizados com crianças tanto internacionais (Baron & Banaji, 2006; Dore, Hoffman, Lillard, & Trawalter, 2014; Ng, Steele & Sasaki, 2016) como portuguesas (Egito, 2013; Neto & Williams, 1997), centram-se nos vieses psicológicos, nomeadamente o favoritismo do endogrupo (em Portugal - Pereira, & Monteiro, 2006; Rodrigues, Monteiro, & Rutland, 2010; Neto & Paiva, 1998) que se pode refletir na preferência pelo endogrupo ou preferência racial (no Brasil - Fernandes, Almeida, & Nascimento, 2008; Máximo, Larrain, Nunes, & Lins, 2012, e em Portugal - Botas, 2010; Feddes, Monteiro, & Justo, 2014).

Resultados têm demonstrado que existe favoritismo pelo alvo branco e rejeição ao contacto e proximidade das crianças investigadas em relação ao alvo negro (Fernandes *et al.*, 2008). Williams e colegas começaram a verificar a existência de enviesamentos “pro-white” em vários países, em crianças do pré-escolar Euro e Afro-Americanas (Williams, Morlan, d & Underwood, 1970), em França e Itália (Best, Naylor, & Williams, 1975), na Alemanha (Best, Field, & Williams, 1976) e em Portugal em crianças da escola primária (Neto & Paiva, 1998; Neto & Williams, 1997). Em Portugal, crianças de três grupos étnicos/raciais – negros, brancos e birraciais - apresentaram viés em favor de pessoas de pele clara, sendo que o grau do viés é um pouco menor em crianças negras e birraciais. O que demonstra, juntamente com o facto de haver diferenças significativas em relação à etnia, que a categoria birracial deve ser considerada no estudo das

atitudes raciais (Neto & Paiva, 1998). Não se verificaram diferenças quanto ao sexo (Neto & Paiva, 1998; Neto & Williams, 1997), no entanto os vieses eram maiores em crianças de oito anos do que nas de cinco anos, o que parecia indicar que o resultado se podia dever a aprendizagem cultural (Neto & Williams, 1997).

Quanto à preferência e avaliação de figuras brancas e negras, no estudo de Máximo e colegas (2012) verifica-se primeiro uma atribuição de características socialmente favoráveis (como a beleza e sociabilidade) ao alvo branco e desfavoráveis (como a desonestidade) aos alvos negros e morenos, e segundo que a cor da figura alvo julgada e não a atribuída à criança pelos investigadores altera a atribuição de características favoráveis/desfavoráveis a alvos. As crianças gostam mais do endogrupo do que do exogrupo (Nesdale *et al.*, 2003), sendo que a composição étnica do grupo não afeta a preferência pelo endogrupo mas sim o gosto pelos membros do exogrupo (reduz quando este apresenta membros de diferentes grupos étnicos) (Nesdale *et al.* 2003; Nesdale *et al.*, 2004).

Quanto à perceção da variabilidade, verificou-se em Portugal que, crianças brancas (grupo maioritário) percecionam maior variabilidade no endogrupo do que no exogrupo (percecionam o exogrupo de forma mais homogéna), enquanto as crianças negras percecionam maior variabilidade no exogrupo do que no endogrupo – demonstrativo do papel moderador do estatuto na perceção da variabilidade (Guinote *et al.*, 2007). Outro estudo realizado em Portugal verificou o papel moderador do nível de identificação com o grupo na perceção da variabilidade intragrupal no grupo das crianças negras – as que apresentam elevada identificação percecionam o endogrupo como mais homogéneo que o exogrupo, sendo que quando a identificação é média percecionam ambos os grupos com o mesmo grau de variabilidade. Neste caso, num grupo de “baixo estatuto”, a elevada identificação étnica associa-se a uma maior perceção de homogeneidade endogrupal (Mouro, Monteiro & Guinote, 2002).

A identidade étnica tem sido estudada tendo em conta o seu papel na perceção de variabilidade do exogrupo e na avaliação dos grupos, e a sua maioria, como se pode verificar na revisão de Gautier (2016), relacionada com a discriminação percecionada e o bem-estar psicológico em membros de minorias étnicas (Almeida & Peixoto, 2008; Brown & Chu, 2012; Caldwell, Kohn-Wood, Schmeelk-Cone, Chavous & Zimmerman, 2004; Sellers & Shelton, 2003; Serrano-Villar & Calzada, 2016; Wilton, Sanchez, & Garcia, 2013). Neste âmbito, a investigação foca-se nos grupos minoritários de modo a compreender as consequências ou os efeitos da discriminação percecionada (Faro & Pereira, 2011; Santos & Scopinho, 2011; Sellers & Shelton, 2003; Zamora, 2012) e

também quais as variáveis que podem servir como proteção ou risco (Alamilla, Kim, Walker, & Sisson, 2017; Brown & Chu, 2012; Sellers, Caldwell, Schmeelk-Cone & Zimmerman, 2003), sendo que a identidade étnica neste sentido é vista como um fator protetor que se relaciona com um menor efeito do preconceito e estereótipos (McKeown, Ferguson, & Haji, 2016; Serrano-Villar & Calzada, 2016; Stangor, 2016).

Quanto ao preconceito do próprio face aos outros, que se relaciona com a presente investigação, Bano e Mishra (2014) verificaram uma relação positiva entre identidade social e preconceito em grupo maioritários e minoritários, o que sugere que os grupos tendem a ter uma grande admiração pela sua identidade social e que essa confiança se liga ao “own group glorification” que pode ter como resultado formas subtis de preconceito.

2. Preconceito Racial

2.1. Concetualização

De acordo com o referido anteriormente, o preconceito pode ser visto como um fenómeno com origem nos processos de grupo (Brown, 2010) e como uma forma de relação intergrupala (Máximo *et al.*, 2012). Neste sentido, pode ser definido como uma atitude negativa face a um grupo ou aos seus membros (Stangor, 2016), baseado simplesmente pela pertença grupal (Aronson, Wilson, Akert, & Sommers, 2016).

O preconceito envolve três componentes: uma cognitiva, referente a crenças ou pensamentos (cognições) sobre características negativas, uma afetiva ou emocional que representa as emoções negativas (e.g. ódio e medo) associadas à atitude, e a comportamental que se relaciona com as ações ou intenções de expressar comportamentos discriminatórios (Aronson *et al.*, 2016; Raabe & Beelmann, 2011).

Pode ser direcionado a qualquer grupo social com algum tipo de atipicidade (física, intelectual, moral, cultural, etc) em comparação com o grupo de referência (Enesco & Guerrero, 2011). O preconceito étnico é uma forma específica de preconceito que se caracteriza por atitudes negativas face a outros grupos étnicos. Um grupo étnico refere-se a um grupo que partilha ancestrais, antecedentes sociais, culturais e/ou nacionais comuns e que são transmitidos de geração em geração (Jenkins, 2008). Os aspetos que definem os grupos étnicos são variados e podem incluir a linguagem, religião, práticas culturais, local de nascimento e/ou cor da pele. Quando um grupo étnico é definido, pelo menos em parte, pela cor da pele, também pode ser referenciado como grupo racial (Keenan, Connolly, & Stevenson, 2016)¹. Ao longo deste trabalho utiliza-se grupo racial/étnico sempre que se refere à distinção pela cor da pele.

Apesar de nem todo o preconceito levar a ações discriminatórias, este pode ser visto como um processo que alimenta a discriminação e o racismo (Quraishi & Philburn, 2015). Relacionam-se (Pettigrew, 2015) e o primeiro geralmente leva ao segundo (Aronson *et al.*, 2016). A discriminação refere-se a um comportamento (Sacco, Couto & Koller, 2016) que tem por base visões preconceituosas sobre grupos de pessoas (Quraishi & Philburn, 2015). Pode ser percebida como a componente comportamental do preconceito que se traduz no tratamento desfavorável de indivíduos pertencentes a um determinado grupo (Pereira & Monteiro, 2006). No caso da discriminação racial,

¹ Embora raça seja uma vertente distinta de etnia. Raça engloba características biológicas como a cor da pele, tipo de cabelo, genética, sendo a cor da pele apenas uma das suas características; etnia engloba também fatores culturais como a nacionalidade, religião, língua e tradições além da aparência física (Santos, Palomares, Normando, & Quintão, 2010)

peças de grupos raciais não dominantes podem ser tratadas de forma distinta em função da cor de pele (Sacco *et al.*, 2016). A discriminação pode ser vista e definida a nível micro (indivíduos que podem agir de modo a restringir de forma injusta recursos a outros) e macro (em termos de sistemas sociais complexos que produzem desigualdades intergrupais) (Pettigrew, 2015).

O preconceito e a discriminação face a determinado indivíduo/grupo advém da necessidade dos indivíduos se identificarem com um grupo socialmente considerado positivo ou comparativamente superior relativamente a outros (Nesdale, 2004).

O racismo, por sua vez, é um processo de hierarquização e exclusão social que envolve o preconceito e a discriminação, e existe também ao nível institucional e cultural (Cabecinhas, 2007; Lima & Vala, 2004). É mais do que uma posição ou atitude individual, é um fenómeno que organiza as relações entre grupos sociais dado que está inscrito nas instituições sociais e no pensamento social (Pereira & Monteiro, 2006).

O racismo é um problema da atualidade: o *Committee on the Elimination of Racial Discrimination (CERD)* - órgão criado pelas Nações Unidas para fiscalização da aplicação da Convenção para a Eliminação da Discriminação Racial-, ainda em Dezembro de 2016, alertou para a existência desta problemática em Portugal, relativamente aos afrodescendentes. A ilusão de que o racismo diminuiu deve-se ao facto de a forma de expressão do preconceito e da discriminação se ter tornado progressivamente mais subtil e indireta (França & Monteiro, 2004; França & Monteiro, 2013; Lima & Vala, 2004). No entanto, as formas de expressão mais abertas ainda existem. Por outro lado, as mais veladas são tão ou mais nefastas, visto que são difíceis de ser identificadas e portanto combatidas (Lima & Vala, 2004).

2.2. Como se expressa [e se esconde]

A expressão de formas clássicas de discriminação racial na sociedade contemporânea tem diminuído (França, Andrade, & Silva, 2016; França & Monteiro, 2013). Após a 2ª Guerra Mundial houve uma enorme mudança na forma de expressão do preconceito devido a pressões da legislação antirracista e dos princípios da igualdade que tornaram saliente a presença da norma antirracista contra grupos minoritários (França & Monteiro, 2013; Lima & Vala, 2004; Pereira *et al.*, 2003), tendo-se esta tornado progressivamente mais subtil, indireta e menos “abertamente” negativa (França & Monteiro, 2004; França & Monteiro, 2013; Lima & Vala, 2004).

Existem diversos novos tipos de preconceito/racismo (simbólico, aversivo, ambivalente, moderno), todos eles têm em comum novas expressões mais disfarçadas e indiretas pela intenção de não contrariar a norma da igualdade, sendo que o

preconceito subtil é característico da Europa. Neste sentido surge a teoria do *preconceito subtil* de Pettigrew e Meertens (1995) que distingue duas formas de preconceito: o flagrante e o subtil. Os autores levantam a hipótese de que as duas formas de preconceito podem ser empiricamente diferenciadas, estão moderadamente interrelacionadas e predizem respostas diferentes perante os exogrupos (Pettigrew & Meertens, citado por Rodrigues, 2011).

O primeiro é a forma tradicional de expressão, podendo ser caracterizado como direto, explícito, próximo e aversivo sendo desta forma antinormativo (França & Monteiro, 2004; Sarafidou, Govaris, & Loumakou, 2014; Vala, Brito, & Lopes, 1999). Consiste na rejeição explícita face a membros que pertencem a outros grupos étnicos (Falanga, De Caroli, & Sagone, 2014a) e caracteriza-se pelo estigma direto face a outro grupo/ etnia percecionado como uma ameaça e evitamento de contacto ou relação com membros do exogrupo (Enesco, Navarro, Paradela, & Guerrero 2005). O preconceito flagrante integra a dimensão da rejeição do exogrupo e perceção de que este é uma ameaça, e a rejeição de relações de intimidade com membro do exogrupo (Falanga *et al.*, 2014a; Vala *et al.*, 1999).

Por outro lado, o preconceito subtil é indireto, distante, latente e toma uma forma mais disfarçada (Falanga *et al.*, 2014a; Lima & Vala, 2004; Sarafidou *et al.*, 2014) e encoberta, tendo como intuito evitar a censura da norma social antirracista (que condena expressões flagrantes de preconceito) (Meertens & Pettigrew, 1999). É caracterizado pela: a) defesa de valores tradicionais, que se relaciona com a crença de que os valores do endogrupo são mais relevantes dos que do exogrupo; b) acentuação das diferenças culturais entre o endogrupo/exogrupo e o uso dessas diferenças para justificar a posição inferior relativa do exogrupo; c) negação ou incapacidade de expressão de emoções positivas relativamente a membros do exogrupo, nomeadamente a supressão de sentimentos positivos como solidariedade (Arancibia-Marini, Ruiz, Blanco, & Cárdenas, 2016; Falanga *et al.*, 2014a; Vala *et al.*, 1999).

Neste sentido, devido à pressão social para a não discriminação (aberta), o preconceito pode decorrer da negação de traços positivos e de emoções positivas, da representação do exogrupo como homogéneo e não tanto pela atribuição de traços negativos ou expressão de emoções negativas, associados à definição mais tradicional e flagrante do preconceito (Pettigrew & Meertens, citado por Vala, Brito & Lopes, 2015).

A investigação tem demonstrado que o preconceito subtil pode tomar variadas formas, de tal modo que as pessoas podem de facto não ter conhecimento da sua intolerância e estereótipos negativos face ao exogrupo (Pettigrew, 2015). Estas formas

podem-se referir à retirada ou negação de emoções positivas face ao exogrupo sem qualquer aumento particular de sentimentos negativos (Greenwald & Pettigrew, 2014), de forma que serão atribuídos mais traços positivos ao endogrupo do que ao exogrupo (favoritismo endogrupal) e não necessariamente mais traços negativos ao exogrupo (desvalorização) (Vala *et al.*, 2015). Assim sendo, o exogrupo não é visto de forma mais negativa, mas o endogrupo é visto como melhor que o exogrupo (Meertens & Pettigrew, 1999), o que vai de encontro aos pressupostos da Teoria da Identidade Social, em que a construção da imagem positiva do endogrupo se exprime pela diferenciação em relação ao exogrupo no que se refere a dimensões positivas (Vala *et al.*, 2015).

No entanto, existe evidência de que ambas as formas de preconceito, explícitas e implícitas, face a grupos minoritários persistem (Pereira, Vala, & Costa Lopes, 2010). As formas mais flagrantes têm diminuído (mas não desapareceram) e as mais simbólicas e indiretas têm aumentado (Pettigrew, 2015).

2.3. Questões Desenvolvimentais

O preconceito pressupõe a consciência e a utilização de categorias sociais nos julgamentos, perceções e comportamentos face aos outros (Brown, 2010). Existe evidência que demonstra que aos 3 anos as crianças já têm consciência do sexo e da etnia, tornando-se, desde muito cedo, cientes da sua identidade grupal e da dos outros, focando-se inicialmente nas características externas como a roupa e, a partir dos 7 anos, nas características internas como crenças ou perceções (Bano & Mishra, 2014). As crianças têm capacidade para demonstrar preconceito intergrupar por volta dos 5 ou 6 anos de idade e eventualmente até mais cedo (Brown, 2010).

Existem três teorias base que explicam a origem e a evolução do preconceito na infância: a *Teoria do Reflexo Social* que se baseia nas influências sociais do processo de socialização, a *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo* assente no desenvolvimento cognitivo ao longo da infância, e a *Teoria do Desenvolvimento da Identidade Social* com foco na identidade social (Pereira & Monteiro, 2006). Mais recentemente, Monteiro e colaboradores (2009) propõem a existência do Modelo de Desenvolvimento Sócio-Normativo.

A *Teoria do Reflexo Social* parte do pressuposto que o preconceito das crianças é um reflexo das atitudes e valores da comunidade e é transmitido pelos pais e mães. Nesta perspetiva, as crianças aprendem as atitudes étnicas/raciais da mesma forma que aprendem os comportamentos sociais (Nesdale, 2004). Tendo em conta a inconsistência nos resultados de vários estudos, surgiu uma teoria explicativa associada

ao desenvolvimento de capacidades cognitivas específicas – teoria do Desenvolvimento Cognitivo (Pereira & Monteiro, 2006).

De acordo com a *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo* (TDC), por volta dos quatro anos de idade as crianças tornam-se conscientes da etnicidade das pessoas que as rodeiam e começam a partir daí a utilizar essa consciência como critério de categorização principal (tendo em conta as normas dominantes) e a expressar preferências entre as várias categorias étnicas (Aboud, 1988). De acordo com esta teoria, os enviesamentos e o preconceito devem-se a limitações cognitivas das crianças, sendo que ao longo do desenvolvimento da capacidade para pensar de forma flexível e para utilizar múltiplas categorias sociais, estes tendem a diminuir (Killen & Rutland, 2011). Esta abordagem defende que por volta dos seis anos de idade existem elevados níveis de favoritismo endogrupal e preconceito que aumentam até aos oito anos. Nesta fase as crianças mudam a sua orientação social de uma preocupação mais egocêntrica, para o foco no grupo e na afeição pelo que é familiar e semelhante (endogrupo) juntamente com o desagrado pelo que é desconhecido e diferente (exogrupo) e portanto entram na fase da satisfação das necessidades do grupo, tornando-se preponderante a influência dos fatores sociais. Ao longo do desenvolvimento do pensamento, os adolescentes passam a colocar a possibilidade da variância individual dentro do grupo e os estereótipos rígidos iniciais tornam-se mais flexíveis à mudança – motivo que possivelmente explica o declínio frequentemente observado à medida que se entra na adolescência (Brown, 2010). A partir dessa idade existe uma redução que é explicada pela aquisição de novas estruturas cognitivas e amadurecimento das já existentes. Estas variações de preconceito são explicadas pelas capacidades cognitivas de cada estágio de desenvolvimento das crianças (Aboud, 1988).

Neste sentido a evolução do preconceito ao longo da infância apresenta uma tendência de U invertido. As crianças de estatuto racial dominante apresentam favoritismo endogrupal e preconceito face a grupos minoritários aos três/quatro anos de idade, fenómeno que se potencializa aos cinco e seis anos e por sua vez tende a diminuir a partir dos sete (Aboud, 1988; Aboud e Amato, 2001). Estudos desenvolvidos em Portugal demonstram que tanto as crianças como menos de sete anos como as mais velhas apresentam comportamentos e avaliações preconceituosos, ainda que em níveis diferentes (Pereira e Monteiro, 2006); e o preconceito de crianças face a minorias não diminui com a idade como defende a TDC, mas toma formas mais veladas de expressão devido à internalização da norma antirracista. Desta forma, continua a manifestar-se em

contextos em que a norma está ausente ou não saliente (França & Monteiro, 2004; Monteiro, França, & Rodrigues, 2009).

A terceira teoria, *Teoria do Desenvolvimento da Identidade Social* (TDIS) (Nesdale, 2004) parte dos pressupostos da TIS. Neste sentido, tendo por base que as crianças começam a categorizar com base na etnia/raça desde muito cedo, existe assim uma orientação para comparações sociais na infância que se vai traduzir numa imagem positiva e resultados na autoestima. Quanto à sua evolução e desenvolvimento ao longo da infância, a TDIS propõe que o desenvolvimento do preconceito étnico apresenta quatro fases que são diferenciadas essencialmente pelos comportamentos que as caracterizam, são elas: indiferença, consciência étnica, preferência étnica e preconceito. Na primeira fase, da indiferença, as características raciais não estão muito salientes (crianças entre os dois e os três anos); a fase da consciência étnica começa a emergir por volta dos três anos, principalmente em crianças que vivem em sociedades multiculturais, e é a base para a categorização social baseada na etnia (aspecto fundamental no desenvolvimento da auto-identificação étnica). Na fase da preferência étnica, por sua vez, a identidade social começa a desenvolver-se com base na autoidentificação e começa a haver um foco no endogrupo, na semelhança e na superioridade relativa. O efeito de autocategorização e identificação com um grupo reflete-se no foco contínuo e preferência pelo seu grupo. De acordo com esta teoria, é a partir dos sete anos que o preconceito começa a emergir e cristalizar – fase do preconceito étnico. Nesse período existe uma mudança de um estado de mera preferência étnica e foco no endogrupo com diferenciação positiva em relação ao exogrupo, para um foco igual ou obsessivo no exogrupo, implicado no preconceito. Crianças com até cinco anos são sensíveis às diferenças de estatuto entre grupos e desejam pertencer a grupos de elevado estatuto, mas não revelaram aversão face a membros do exogrupo (Nesdale *et al.*, 2004), o que pode demonstrar que a transição de preferência para aversão ativa face a um exogrupo étnico depende de outros fatores, nomeadamente a ameaça ou conflito intergrupais.

O Modelo de Desenvolvimento Sócio-Normativo (Rodrigues, 2011) baseia-se nas investigações realizadas relativas à modelação contextual da expressão das atitudes intergrupais e também contribuições da TDIS. Pretende explicar essencialmente o padrão da expressão das avaliações intergrupais raciais em crianças entre os 6 e os 10 anos, considerando o papel moderador de duas normas, a antirracista e a da lealdade endogrupal.

2.4. Estudos sobre Preconceito Racial

O preconceito e os estereótipos começaram a ser estudados ao nível explícito, em que os participantes indicavam o que sentiam ou pensavam sobre determinados grupos sociais. O método de auto-relato mais comum até meados dos anos 90 era a lista de adjetivos – os participantes recebiam uma lista de traços/adjetivos e eram pedido para indicar quão típico era cada um num determinado grupo - de modo a explorar o conjunto de adjetivos mais comuns (Marx & Ko, 2012). Foram então desenvolvidas escalas para avaliar o preconceito racial, como a PRAM (*Preschool Racial Attitudes Measure*), *Multiple-response Racial Attitudes Measure* e *Katz-Zalk Projective Prejudice Test*, em que é pedido às crianças para atribuir traços positivos (inteligente, bonito) e negativos (mau, sujo) a crianças brancas, negras ou ambas (Clark & Tate, 2008; Clark, Yovanoff, & Tate, 2017; Killen & Rutland, 2011). Investigação sugere que as formas explícitas de preconceito racial baseadas na preferência ou atribuição de traços se desenvolvem entre os 4 e os 5 anos na maioria étnica e que declina a partir dos 7 anos de idade (Killen & Rutland, 2011). No entanto, as escalas para crianças não distinguem as formas de racismo tradicionais e modernas, concentram-se sim nos vieses raciais, na valorização do endogrupo e preconceito face ao exogrupo ou na “positividade” ou “negatividade” atribuída a ambos os grupos. Não obstante as diferenças desenvolvimentais, tanto as escalas para adultos como para crianças, medem em última instancia a positividade e negatividade face a grupos raciais, medidas através de padrões de resposta face a itens estandardizados (Clark & Tate, 2008).

A literatura sobre preconceito racial tem-se focado no fenómeno relacionado com um único grupo em estudo e um único grupo alvo. A inclusão de mais parâmetros é realizada em grande parte com um único grupo alvo, mesmo havendo múltiplos grupos raciais em estudo, ou com um único grupo em estudo, face a vários grupos alvo, em vez de existir simultaneamente múltiplos grupos alvos e múltiplos grupos em estudo. Por outro lado, verifica-se que a maioria desses estudos utiliza itens “únicos” de pesquisa de opinião pública e não medidas explícitas, implícitas ou tarefas de avaliação. A utilização de uma avaliação unidimensional não permite explorar plenamente o preconceito ou mesmo a preferência racial (Clark & Tate, 2008); no PRAM por exemplo, o formato não permite às crianças responder “nenhum grupo” ou “ambos” (Clark *et al.*, 2017). Estudar um endogrupo face a um exogrupo pode levar a erros na interpretação, visto que se um estudo demonstrar que existe por exemplo desvalorização face a um exogrupo e não estudar mais nenhum outro, não se sabe se esta desvalorização é seletiva/específica para esse grupo em particular ou generalizada – se apresentaria o

mesmo face a outros grupos raciais. O *Racial Attitudes Index* (RAI) permite incluir múltiplos grupos em estudo e grupos-alvo, no entanto é dirigido para crianças entre os 5 e os 9 anos e utiliza um programa de computador (Clark *et al.*, 2017).

Os estudos realizados com crianças utilizam essencialmente entrevistas, análise de desenhos e tarefas de distribuição de recursos como instrumentos (Sacco *et al.*, 2016). Em termos de grupos em estudo, relativamente ao preconceito racial e enviesamentos intergrupais, um número considerável de investigações focam-se nos grupos maioritários face à cor da pele ou nacionalidade. Tendo em conta os estudos com foco na cor da pele, esta é definida de variadas formas: tendo por base a autocategorização das crianças (Afonso, 2009; Alexandre *et al.*, 2007; Egito, 2013; Feddes *et al.*, 2014; Fernandes *et al.*, 2008; Spencer *et al.*, 2000); por consenso de juízes (França & Monteiro, 2002; Máximo *et al.*, 2012); categorização dos pais (Dore *et al.*, 2014; Neto & Paiva, 1998) e no caso de se incluir apenas o grupo maioritário, não são referidos os critérios quando o foco é a etnia/cor da pele² (Baron & Banaji, 2006; Castelli & Tomelleri, 2008; França & Monteiro, 2004, 2013; Monteiro *et al.*, 2009; Pereira & Monteiro, 2006; Pereira & Vala, 2007).

Vários estudos realizados com crianças centram-se (ou incluem) aspetos desenvolvimentais do preconceito/attitudes étnicas (essencialmente em termos de enviesamentos ou preferências sociais), tendo em conta as diversas faixas etárias (em Portugal - Botas, 2010; Feddes *et al.*, 2014; Monteiro *et al.*, 2009; Neto & Williams, 1997; Rodrigues, 2011; Rodrigues *et al.*, 2010; Pereira & Monteiro, 2006).

De acordo com a meta-análise de Raabe e Beelman (2011) que inclui 113 estudos empíricos relativos à diferença em termos de idade face ao preconceito étnico, racial e nacional, verificaram-se tendências gerais entre os dois e os dez anos. A partir dos resultados dos estudos analisados verificou-se que o preconceito aumenta entre os dois/quatro anos e os cinco/sete anos de idade, e em seguida começa a diminuir ligeiramente entre os cinco/sete anos e os oito/dez anos. O decréscimo referido apenas foi encontrado em estudos que utilizam medidas explícitas de preconceito, não havendo diferenças quanto à idade com medidas implícitas. No mesmo sentido, De Caroli e Sagone (2013) verificaram que as crianças entre os quatro e oito anos expressam mais estereótipos a favor das pessoas brancas e atitudes negativas (indicar quem roubou um objeto) principalmente face a alvos negros, enquanto as mais velhas (entre os oito e os doze anos de idade) apresentam uma orientação étnica mais flexível em termos de atribuição de empregos e atitudes negativas face a alvos brancos, e em menor

² Há várias investigações que se centram na nacionalidade dos participantes e não na cor de pele.

percentagem face a negros. Da mesma forma, no estudo de Fernandes e colegas (2008), verificou-se que as crianças de sete e oito anos apresentaram os maiores índices de preconceito (medido em termos de escolhas e preferências). As crianças mais novas exprimem atitudes e comportamentos mais preconceituosos do que as mais velhas, ao contrário do que defende a teoria do Desenvolvimento Cognitivo (Pereira e Monteiro, 2006).

No estudo de Dore e colegas (2014) sobre viés racial em termos da perceção da dor dos outros, não se verificaram vieses aos cinco anos, aos sete anos foram identificados, ainda que pouco, e aos dez anos estes demonstraram-se significativos – crianças com esta idade avaliaram a dor do alvo negro como menor que do branco e portanto consideram que as pessoas negras sentem menos dor. Estes resultados sugerem que os vieses começam a aparecer aos sete anos e vão progredindo.

No estudo de Nesdale e colaboradores (2004) verificou-se que as crianças aos cinco anos de idade são sensíveis às relações intergrupais. As crianças mais novas gostaram menos do exogrupo dos que as crianças de sete e nove anos, embora os mais velhos também gostassem menos do exogrupo em relação com o endogrupo. As crianças discriminam o alvo Negro em relação ao Branco³, sendo que no estudo de França & Monteiro (2004), com crianças brasileiras, os resultados dependem da idade e do tipo de contexto normativo. As crianças entre os cinco e os sete anos demonstram discriminação direta e indireta face à criança-alvo negra visto que está presente nos dois tipos de contexto normativo⁴; por outro lado, a partir dos oito anos as crianças deixam de discriminar o alvo Negro no contexto que não justifica a discriminação, sendo esta expressa apenas de forma indireta.

Rutland, Cameron, Milne e McGeorge (2005) verificaram que o viés endogrupal explícito é maior entre os seis e os oito anos e começa, após essa idade, a diminuir. O decréscimo verificado na expressão preconceito na meta-análise de Raabe e Beelman (2011) e os resultados apresentados suportam a ideia de que as crianças com a idade começam a controlar as suas respostas preconceituosas (Rutland *et al.*, 2007) e a avaliar diferentes grupos sociais de acordo com as normas de equidade (Monteiro *et al.*, 2009).

No seguimento dos resultados anteriores, existem diversas investigações que abordam a expressão implícita dos enviesamentos e atitudes intergrupais com crianças

³ Discriminação racial avaliada através da distribuição de recompensas – Paradigma experimental (França & Monteiro, 2004)

⁴ Contexto que justificava a discriminação (diferenciação de desempenhos) e outro que não justificava (igualdade de desempenhos) (França & Monteiro, 2004)

(Baron & Banaji, 2006; Griffiths & Nesdale, 2006; Sinclair *et al.*, 2005; Egito, 2013), adolescentes (Castelli & Tomelleri, 2008) e universitários (Forsher, Mitamura, Dix, Cox, & Devine, 2017; Wolf, Maio, Karreman, & Leygue, 2016). Outras investigações abordam ainda o preconceito subtil no sentido da expressão indireta do preconceito e sua relação com as formas mais flagrantes em jovens adolescentes (Alfieri & Marta, 2015; De Caroli *et al.*, 2013; Di Pentima & Toni, 2009; Falanga *et al.*, 2014a; Olaizola, Díaz, & Ochoa, 2014; Matos, 2011), com universitários (Falanga *et al.*, 2014b) e adultos (Vala *et al.*, 1999). Neste âmbito, surge também a influência das várias normas sociais nas investigações internacionais (França & Monteiro, 2004; França & Monteiro, 2013; Nesdale *et al.*, 2005; Rutland *et al.*, 2005) e portuguesas (Monteiro *et al.*, 2009; Rodrigues, 2011; Rodrigues *et al.*, 2010; e Pereira & Vala, 2007 com adultos), como fator preponderante na presença/ausência de preconceito/ discriminação e na forma como estes se expressam.

Existe uma assimetria no desenvolvimento das atitudes raciais implícitas e explícitas, sendo que as explícitas se vão tornando mais igualitárias e as implícitas vão permanecendo estáveis e favorecem o endogrupo ao longo de todo o desenvolvimento (Baron & Banaji, 2006). O estudo de Sarafidou e colegas (2014) demonstrou uma clara distinção entre preconceito subtil e flagrante em jovens adolescentes, sendo que o subtil apresenta resultados mais elevados. Verificou-se também que o comportamento estigmatizante é comum e o preconceito se reflete num menor desejo de interação para com as minorias. As pontuações do preconceito subtil tendem a ser mais elevadas que as do flagrante, como se pôde constatar com adolescentes entre os doze e os dezassete anos (Olaizola *et al.*, 2014) e com adultos em Portugal com uma percentagem significativa de subtil e relativamente baixa de flagrante (Vala *et al.*, 1999).

A saliência da norma antirracista pode ser operacionalizada de diversas formas, nomeadamente pela ausência ou presença de uma entrevistadora negra na realização de uma tarefa (França & Monteiro, 2004; Monteiro *et al.*, 2009) ou pela ativação verbal da mesma (Monteiro *et al.*, 2009). Através de estudos com distintas formas de operacionalizar a influência da norma, tanto no Brasil (França & Monteiro, 2004) como em Portugal (Monteiro *et al.*, 2009), verifica-se que as crianças entre os cinco e os sete anos não interiorizam a norma antirracista visto que não são tão sensíveis ao contexto normativo. As crianças mais velhas, entre os oito e os dez anos apresentaram, no estudo de França e Monteiro (2004) discriminação face ao alvo Negro apenas na ausência da entrevistadora, demonstrando que são então motivadas pela norma antirracista e perante a mesma respondem com uma orientação igualitária no

comportamento. Estas parecem autorregular o seu comportamento de acordo com a norma, demonstrando um comportamento enviesado apenas na sua ausência (Monteiro *et al.*, 2009). Outro estudo realizado por França e Monteiro (2013) demonstrou que as crianças mais velhas (entre os oito e os dez anos) expressam preconceito indireto num contexto de desempenho aparentemente distinto (como justificação) e aquando a ausência do entrevistador/a (norma antirracista não saliente). Da mesma forma, Rutland, e colaboradores (2005) verificaram que as crianças mais velhas (entre os nove e os doze anos) suprimiram o seu viés, demonstrando-o apenas de forma implícita.

Estes resultados, juntamente com os de Rodrigues (2011) em Portugal, apoiam o Modelo de Desenvolvimento Socio-Normativo (MDSN) que incorpora a existência de duas normas sociais, a antirracista e do favoritismo/lealdade pelo endogrupo, visto que não existe uma diminuição do preconceito à medida que as capacidades cognitivas se desenvolvem (como defende a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo). Ao invés disso existe uma aprendizagem da supressão do preconceito racial direto e explícito pela internalização das normas dominantes, bem como a sua expressão por atitudes e comportamentos indiretos e subtis. Em Portugal verificou-se que a perceção das duas normas evoluem no sentido inverso. As crianças de seis anos são influenciadas pela norma do favoritismo endogrupal nas suas avaliações dos grupos raciais, sendo esta a sua norma dominante; enquanto as crianças entre os nove e os onze anos ativam a norma antirracista (Rodrigues, 2011). As conclusões de Raabe e Beelmann (2011) com o decréscimo do preconceito e a não existência de tendências relacionadas com a idade quando se mede o preconceito subtil ou implícito, corrobora igualmente o MDSN: as crianças aprendem a controlar as suas respostas preconceituosas.

As atitudes étnicas são motivadas pelas normas do endogrupo mas também pela existência ou não de ameaça por parte do exogrupo, tal como indica a Teoria do Desenvolvimento da Identidade Social. No estudo de Nesdale (2005), as crianças mostraram não gostar do exogrupo, especialmente quando o endogrupo tinha uma norma de exclusão e os membros percecionavam o exogrupo como uma ameaça.

As várias investigações relacionadas com as normas sociais demonstram que a idade é uma variável importante, não apenas por haver uma diminuição dos vieses, mas porque com a idade a expressão do preconceito pode ser melhor autorregulada de acordo com os diferentes níveis de pressão social presentes no contexto (Monteiro *et al.*, 2009). A descoberta da forte dependência do contexto nas atitudes intergrupais nas crianças mais velhas é fundamental ao nível educativo. Se as crianças não reduzem de forma automática os seus comportamentos intergrupais enviesados com a idade,

podem ser necessárias normas antirracistas mais fortes e contextos mais normativos de modo a promover o respeito pelos direitos dos outros (Verkuyten & Thijs, 2002).

Redução do Preconceito

Quanto maior a diversidade étnica das escolas, maior é a probabilidade de se estabelecer contacto com grupos considerados minoritários, sendo que a composição étnica das escolas tem impacto na expressão do preconceito por parte das crianças. Num estudo realizado em Portugal verificou-se que apenas nas escolas em que as crianças negras constituem uma minoria expressiva existe verdadeiramente discriminação por parte das crianças brancas mais novas (Pereira & Monteiro, 2006).

O contacto interpessoal com o exogrupo é favorável à redução do preconceito quando os membros da minoria têm estatuto igual ou superior ao dos membros da maioria (Vala *et al.*, 2015). Este tem um papel fundamental no preconceito étnico (Falanga *et al.*, 2014b) e portanto deve ser tido em conta aquando do estudo do mesmo. A *Hipótese do Contacto* de Allport defende que o aumento da familiaridade com um grupo pode levar a uma maior aquisição de opiniões corretas sobre o mesmo (Alfieri & Marta, 2015). Este método de redução do preconceito está assente no pressuposto de que os vieses raciais ocorrem porque diferentes raças não têm um contacto adequado que permita quebrar os mitos/concepções que existem sobre as mesmas (Marx & Ko, 2012).

Alguns estudos com adolescentes e/ ou jovens adultos (De Caroli, Falanga & Sagone, 2013; Falanga *et al.*, 2014a) e ainda com universitários (Tredoux & Finchilescu, 2010; White *et al.*, 2009) demonstraram que pessoas com amigos pertencentes a outros grupos étnicos/raciais expressam menores níveis de preconceito, tanto subtil como flagrante, em comparação com as pessoas que não têm. Existe evidência de uma associação negativa entre contacto interétnico e preconceito com adolescentes e jovens adultos em Portugal (quanto maior contacto, menor o preconceito) (Matos, 2011), sendo que esta relação negativa é maior no que se refere ao preconceito flagrante como verificaram Olaizola e colegas (2014) com adolescentes. A meta-análise de Pettigrew e Tropp (2006) que inclui 500 estudos com diversas faixas etárias, incluindo crianças e adolescentes, revelou igualmente uma relação negativa entre contacto e preconceito e ainda que o contacto com amigos pertencentes ao exogrupo é mais eficaz na redução do preconceito comparado com outras formas mais genéricas de contacto. A amizade parece ter um papel fundamental nesta redução (Falanga *et al.*, 2014a).

É possível reduzir o preconceito sem um contacto direto com o exogrupo: apenas o conhecimento de alguém que tem amigos no exogrupo pode ser suficiente para

melhorar as atitudes intergrupais (Brown, 2010). Desta forma, o contacto indireto também tem efeito na redução preconceito. Alfieri e Marta (2015) demonstraram que adolescentes com amigos no exogrupo reportam menos níveis de preconceito (contacto direto), bem como quando têm irmãos/irmãs com amigos/as no exogrupo.

O contacto intergrupar reduz portanto o preconceito (Hewstone & Swart, 2011), sendo que é fundamental desenvolver programas que se foquem no aumento do contacto cooperativo (White *et al.*, 2009), visto ser possível reduzir os estereótipos e o preconceito face a pessoas negras (Berger, Benatov, Abu-Raiya, & Tadmor, 2016; Nesdale & Todd, 2000), inclusivamente as suas formas mais subtis (Falanga *et al.*, 2014a). É importante ter em consideração que a grande maioria dos estudos se foca nas atitudes de membros de grupos majoritários (Falanga *et al.*, 2014a) e portanto os resultados têm em conta a relação entre as variáveis tendo como grupo alvo os grupos minoritários. A forma como o contacto produz efeito no preconceito parece estar relacionado com a redução da ansiedade intergrupar, promoção de uma identidade endogrupal comum e desenvolvimento de empatia, no entanto estes processos de mediação podem não resultar da mesma forma em grupos minoritários e majoritários (Brown, 2010).

Para além do contacto, a cooperação, o respeito (Blincoe & Harris, 2009) e a perceção de variabilidade do exogrupo também se associam a menores níveis de preconceito (Brauer & Er-Rafiy, 2011). No que se refere à perceção da variabilidade, o efeito pode dever-se ao facto de esta diminuir o papel da pertença grupal na criação de atitudes e comportamentos face a outros indivíduos; desta forma, é possível que a modificação da perceção da variabilidade face a exogrupos tenha um papel fundamental nos outros métodos que podem ser sugeridos na redução do preconceito e discriminação. O efeito benéfico do contacto interétnico pode dever-se ao facto do mesmo aumentar a complexidade da perceção do exogrupo, superando o uso de estereótipos para categorizar e avaliar membros do exogrupo (Brauer & Er-Rafiy, 2011).

Por outro lado, tendo em conta os estudos desenvolvidos em Portugal que demonstram a influência da norma antirracista na expressão do preconceito, a criação de contextos educativos mais normativos pode ser também um aspeto crucial na diminuição do preconceito intergrupar (Matos, 2011).

Consequências do Preconceito

O preconceito tem diversas consequências, nomeadamente: efeitos negativos e mais problemas tanto na saúde física como mental (Alamilla *et al.*, 2017; Syed & Juan, 2012), mais sofrimento psicológico (Ahmed, Kia-Keating, & Tsai, 2011), depressão e

níveis mais baixos de satisfação com a vida; ter menos acesso a cuidados de saúde ou receber cuidados de pior qualidade; falta de acesso a determinados empregos (Stangor, 2016); rejeição da própria imagem (Máximo *et al.*, 2012) relacionado com a interiorização dos estereótipos negativos; entre outras. Uma consequência fundamental é a relação com a discriminação, o facto de induzir estigma (Sarafidou *et al.*, 2014), sendo que esta por sua vez pode ter efeito na contratação para empregos e avaliações do desempenho (Stangor, 2016).

Indivíduos com um maior nível de identificação étnica têm menos probabilidade de serem afetados pelo preconceito (Stangor, 2016). De forma mais específica, alunos/as que sejam alvo de racismo, preconceito ou discriminação são mais resilientes quando experienciam altas expectativas, têm um suporte consistente dos pais, escola e comunidade, e têm uma forte identidade étnica (Ong, Phinney, & Dennis, 2006).

As diversas consequências negativas para quem é alvo do preconceito denotam a importância de um maior conhecimento sobre o seu desenvolvimento de modo a definir estratégias psicopedagógicas mais eficazes e assim combater as suas várias formas de expressão. A gestão e integração da diferença cultural é fundamental no contexto educativo e pode representar um grande desafio, surgindo o combate ao preconceito/discriminação como um facilitador nesse sentido.

Tendo em conta estes aspetos, o presente estudo tem como objetivo geral verificar se existem diferenças no preconceito racial (face a pessoas Negras, Mulatas e Brancas) em função da avaliação emocional da pertença enquanto componente afetiva da identidade étnica, em crianças que se autocategorizam como brancas, mulatas e negras.

As categorias ou grupos raciais são frequentemente concetualizados como algo binário ou contínuo, sendo que a sua concetualização como categorias separadas permite um conhecimento mais profundo sobre como os indivíduos categorizam as pessoas birraciais (Young, Sanchez, & Wilton, 2017). Em vários estudos considera-se pessoas birraciais (de duas raças diferentes) como um grupo racial que é aceite como distinto dos restantes (Neto & Paiva, 1998). Tendo em conta que a raça é uma construção social e que as pessoas mulatas (indivíduos com uma mistura de descendências Branca e Negra) em Portugal são socialmente consideradas como separadas das pessoas negras e brancas e para além disso as crianças mulatas reconhecem e afirmam a sua pertença à categoria mulata (Monteiro, 2002), foram considerados 3 grupos distintos.

Parte II - Estudo Empírico

1. Objetivos do Estudo e Questões de Investigação

A discriminação com base na origem étnica é considerada a forma mais comum de discriminação na União Europeia (64%) de acordo com dados do Eurobarómetro de 2015. O racismo, o preconceito e a discriminação estão associados a diversas consequências, como referido no segundo capítulo, sendo fundamental enfatizar o forte impacto negativo nas crianças e jovens ao nível do rendimento escolar, autoestima, auto-eficácia, desenvolvimento sócio-emocional, relações interpessoais e exclusão social (Berger *et al.*, 2016; National Association School Psychology [NASP], 2012).

O estudo do preconceito e discriminação permite uma melhor compreensão de como reduzir, eliminar ou reverter os processos que iniciam ou mantêm essas manifestações de conflitos intergrupais (Gaertner *et al.*, 2016a). Desta forma é fundamental o seu estudo, nomeadamente na escola, pela sua contribuição no desenvolvimento de programas eficazes no âmbito da educação intercultural (Sarafidou *et al.*, 2014).

O preconceito racial, enquanto atitude negativa que tem por base diferentes grupos raciais, pode ser adotado tanto por grupos majoritários como minoritários (NASP, 2012). Desta forma é importante a inclusão de ambos visto que o preconceito pode surgir nos dois sentidos e pode assim ser possível explorar os processos envolvidos de forma a aumentar o conhecimento e melhorar a compreensão das relações entre grupos raciais nas crianças (Verkuyten, 2002). Na presente investigação pretende-se estudar crianças Brancas, Mulatas e Negras e o preconceito racial face a pessoas Brancas, Mulatas e Negras, incluindo desta forma ambos os grupos, majoritário e minoritários nos grupos em estudo e também nos grupos alvo de preconceito.

O presente estudo, pretende de forma geral ter impacto não apenas ao nível do conhecimento das relações intergrupais e preconceito racial, mas também nas práticas educativas no sentido da inclusão social e educacional numa sociedade que é multicultural. Desta forma os objetivos específicos são os seguintes:

1. Analisar a identificação étnica, em termos de autocategorização e avaliação emocional da pertença, dos/as participantes;
2. Verificar se existe preconceito racial face a pessoas Brancas (B), Mulatas (M) e Negras (N) na amostra recolhida;

3. Analisar se existem diferenças na avaliação emocional da pertença, contacto interétnico, distância social e preconceito racial, em função do grupo de autocategorização;
4. Analisar se existem diferenças no contacto interétnico, distância social e preconceito racial em função da avaliação emocional da pertença, nos 3 grupos em estudo;
5. Analisar se existem diferenças no preconceito racial em função da idade e do sexo dos/das participantes, nos 3 grupos em estudo;
6. Analisar se o preconceito racial se correlaciona com o contacto interétnico e a distância social, nos 3 grupos em estudo;
7. Analisar se o contacto interétnico se correlaciona com a distância social.

Foram delineadas as seguintes questões de investigações, relacionadas diretamente com os objetivos de investigação definidos:

1. Qual a identificação étnica, quanto à autocategorização e avaliação emocional da pertença, dos/as participantes?
2. Será que existe preconceito racial (face a B, M e N) na amostra recolhida?
3. Será que existem diferenças entre grupo de autocategorização ao nível da avaliação emocional da pertença, contacto interétnico, distância social e preconceito racial?
4. Será que existem diferenças ao nível da avaliação emocional da pertença no que diz respeito ao contacto interétnico, distância social e preconceito racial?
5. Será que existem diferenças em função da idade e do sexo ao nível do preconceito racial?
6. Será que o preconceito racial se correlaciona com o contacto interétnico e a distância social?
7. Será que o contacto interétnico se correlaciona com a distância social?

2.Participantes

A amostra foi composta por alunos/as do 2º ciclo do Ensino Básico de escolas de Setúbal e Amadora. Recorreu-se a uma amostragem não-probabilística de conveniência (Garson, 2012, Marôco, 2014) composta por 258 participantes ($N = 258$) provenientes de um total de 340 inquiridos. Os participantes são provenientes de 4 escolas públicas, da cidade de Setúbal ($n=206$) e da Damaia, Amadora ($n=52$). Do total

de alunos/as 157 (60.9%) frequentam o 5º ano e 101 (39.1%) frequentam o 6º ano de escolaridade. A idade dos participantes varia entre os 9 e os 14 anos ($M=11,19$; $Mdn=11$), sendo que 141 (54.7%) são do sexo masculino e 117 (45.3%) do sexo feminino. Desses 258 participantes 187 (72.5%) autocategorizam-se como Grupo B (brancos) e 71 (27.5%) como Grupo M (mulatos) – tendo sido excluídos os que se autocategorizam como Grupo N pelo seu número reduzido. Na tabela 1 é apresentada a distribuição dos/as participantes por grupo de autocategorização e sexo.

Tabela 1.

Distribuição dos/as participantes por grupo de autocategorização e sexo.

| Autocategorização | | Sexo | | Total |
|-------------------|----------|-----------|----------|-------|
| | | Masculino | Feminino | |
| Grupo B | <i>N</i> | 100 | 87 | 187 |
| | % | 38.8% | 33.7% | 72.5 |
| Grupo M | <i>N</i> | 41 | 30 | 71 |
| | % | 15.9% | 11.6% | 27.5 |
| Total <i>n</i> | | 141 | 117 | 258 |
| % em <i>N</i> | | 54.7 | 45.3 | 100 |

3. Instrumento

Um instrumento de avaliação “pode definir-se como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar” (Almeida & Freire, 2007, p.134). Na construção de um instrumento é fundamental definir claramente os seus objetivos (de modo a explicitar a informação que interessa recolher), a população a que se destina e as características/dimensões a avaliar, o que pressupõe uma revisão de literatura e de provas anteriores, realizada para o presente estudo (Almeida & Freire, 2007). O seu procedimento de elaboração consistiu em 3 fases principais: a elaboração da versão inicial, posterior estudo piloto que permitiu detetar possíveis problemas ou alterações a fazer e finalmente, a aplicação da versão final à amostra do estudo de modo a produzir resultados que possam responder às questões de investigação (e simultaneamente avaliar a qualidade do instrumento) (Moreira, 2009).

Para a recolha de dados foi então construído um questionário, o **Questionário de Atitudes e Relações Intergrupais** (QARI) (anexo 1), com o intuito de avaliar a Identificação étnica/grupal (em termos de Autocategorização e Avaliação Emocional da Pertença), o Contacto Interétnico, a Distância Social e o Preconceito Racial. A Distância Social e Preconceito Racial são avaliados face a 3 grupos raciais – pessoas negras, mulatas e brancas. Foi construído um questionário sociodemográfico de modo a

possibilitar a caracterização da amostra, em termos de idade e sexo. Os dados relativos à escola e ano de escolaridade foram recolhidos presencialmente.

O QARI contém uma breve introdução onde é referido o seu objetivo e o caráter anónimo e confidencial do seu preenchimento. A introdução esclarece o facto de que não existem respostas certas ou erradas e a importância de responder com sinceridade, sendo que oralmente esta explicação foi mais detalhada, sendo enfatizado o facto de diferentes pessoas terem diferentes opiniões. Estas instruções são uma estratégia para tentar diminuir o efeito da deseabilidade social pela criação de uma motivação positiva pela sua utilidade (foi explicado o objetivo do estudo e nesse sentido a importância das suas respostas para ser possível levá-lo avante), uma ênfase no facto de não existirem respostas certas e também pela garantia de anonimato (para além de referida oralmente e de forma escrita, os questionários foram colocados num envelope aquando da sua recolha (Moreira, 2009)).

Os itens foram formulados tendo em conta a faixa etária da população e com o intuito de serem claros, simples e objetivos (Almeida & Freire, 2007). Tomou-se como referência a capacidade de leitura da idade mais jovem, não descurando a importância da linguagem poder ser entendida por todos/as e o conteúdo dos itens ser relevante para todas as idades incluídas (Moreira, 2009).

A **Identificação Étnica** é composta por 3 itens, o **Contacto Interétnico** por 6 itens, a **Distância Social** por 24 itens no total (8 itens face a pessoas brancas, 8 face negras e 8 face a mulatas) e o **Preconceito Racial** por 27 itens no total (face também aos 3 grupos raciais em estudo). A escala de resposta da distância social e do preconceito racial é de quatro pontos de forma a minimizar o erro de tendência central.

O preconceito no QARI, operacionalizado através de duas escalas, de Distância Social e de Preconceito Racial, é avaliado portanto em múltiplos grupos alvo (N, M e B) e grupos em estudo (B e M), com o intuito, para além da comparação entre grupos, colmatar também possíveis falhas na interpretação dos resultados de acordo com a literatura (Clark & Tate. 2008).

Identificação étnica

Tanto a evidência teórica como empírica sugerem que a identidade étnica é um construto multidimensional (Almeida & Peixoto, 2008; Phinney & Ong, 2007) e que as suas dimensões tendem a estar positivamente correlacionadas (Lee & Yoo, 2004). A identificação étnica no presente estudo foi avaliada em termos da autocategorização e avaliação emocional da pertença, enquanto componente afetiva do construto. Estas são as principais componentes referidas por Tajfel (1982) na sua definição de identidade

social, sendo também comuns aos vários modelos teóricos e consideradas nos estudos empíricos com faixas etárias semelhantes (França & Monteiro, 2002; Mouro *et al.*, 2002).

A avaliação da identidade étnica deve começar pela verificação de que os indivíduos a ser estudados de facto se autoidentificam como membros de um grupo em particular, sendo esta necessária para estudar diferenças entre grupos. A autocategorização pode ser obtida através de questões abertas ou checklists (Phinney & Ong, 2007), sendo que no presente estudo teve por base o auxílio a imagens estímulo e foi avaliada através de uma questão fechada. Como estímulo foram utilizados *emojis* com faces de crianças de três cores de pele, de rapazes e raparigas, de acordo com o sexo do/a participante (anexo 2). Várias investigações utilizam fotografias como material de estímulo (França & Monteiro, 2002; Mouro *et al.*, 2002), no entanto verificaram-se dificuldades no que se refere à categorização devido às nuances existentes entre cores de pele. Optou-se pela utilização de *emojis* com o intuito de alterar apenas a cor de pele e não as outras características faciais.

A identificação étnica/grupal que incorpora a autocategorização e avaliação emocional da pertença enquanto componente afetiva da pertença, é avaliada pelos/as participantes através de três questões, tendo por base o questionário desenvolvido por França e Monteiro (2002), bem como itens utilizados nos estudos Máximo e colegas (2012) e Mouro e colaboradores (2002). A primeira questão é de autocategorização “*Tendo em conta as crianças nas imagens, com qual te pareces mais?*” e há três possibilidades de resposta – A, B e C – que corresponde às letras existentes no material de estímulo. As duas questões seguintes referem-se à componente afetiva: “*Gostas de estar nesse grupo?*” com uma escala de resposta de 4 pontos (de Não Gosto Nada a Gosto Muito) e “*Onde gostarias de estar?*” com três possibilidades de resposta – A, B e C. O grupo A refere-se à cor de pele branca, o Grupo B à cor de pele mulata e o Grupo C à cor de pele negra.

Contacto Interétnico

Pretende-se explorar a quantidade de contacto existente (Alfieri & Marta, 2015; Tredoux & Finchilescu, 2010). Através da questão composta por 6 itens relativamente ao contacto pretende-se verificar se existe contacto com os 3 grupos raciais, no que se refere a vizinhos, colegas da escola, colegas da turma, amigos, pessoas com quem mora e pessoas da família.

Distância Social

As medidas de distância social são desde há muito utilizadas (Olson & Zabel, 2016). A distância social “mede uma manifestação importante do preconceito e da

discriminação social, como uma escala tradutora do grau de intimidade ou tolerância que estamos dispostos a aceitar em relação a membros de um grupo social” (Marques, Páez & Pinto, 2013, p.445) e traduz-se portanto no grau de distância que um indivíduo deseja manter nas relações com outros (Bogardus, 1925).

Como a distância social pode ser considerada uma forma de discriminação (Aronson *et al.*, 2016), preconceito (Tredoux & Finchilescu, 2010) ou até uma medida de potencial conflito social como refere Bogardus (1925) trata-se no presente estudo de uma forma de operacionalizar o preconceito. As questões relativas a esta componente tiveram por base a Escala de Distância Social de Bogardus (1925) e alguns questionários (Alexandre *et al.*, 2007; França e Monteiro, 2002; Tredoux & Finchilescu, 2010; Oliveira, 2007; Oliveira & Neto, 2007).

No QARI, a Distância social é avaliada através de 8 itens com uma escala de resposta de 4 pontos (de não gostava nada a gostava muito) e mede o grau de intimidade que é aceite face a determinado grupo étnico (M, N e B). Valores elevados indicam maior distância social, ou seja, menor disponibilidade para contacto social com membros de determinado grupo étnico (Berger *et al.*, 2016).

Preconceito Racial

Como refere Clark & Tate (2008), é importante desenvolver o conhecimento quanto aos processos subjacentes e aos construtos associados ao preconceito racial através da construção de medidas que permitam avaliar vários grupos-alvo e também vários grupos em estudo. É importante também considerar o papel fundamental que medidas “não oficiais” têm na literatura, sendo assim construídas de acordo com os objetivos dos estudos e portanto mais flexíveis e ricas do que as “oficiais” (Olson & Zabel, 2016).

A maior parte dos estudos com crianças foca-se na preferência racial; no entanto Bennet *et al.*, (2004) considera que esta é insuficiente para averiguar a existência de preconceito étnico, visto que a preferência não significa necessariamente a desvalorização do exogrupo. Por esse motivo, foi necessária a construção de uma escala, que se baseou no questionário de preconceito subtil e flagrante de Sarafidou e colegas (2014) e nas questões mais subtis de preconceito, nomeadamente o facto de que o preconceito atualmente se pode traduzir mais pela negação de emoções e traços positivos relativamente ao grupo alvo/exogrupo e não tanto pela atribuição de traços ou emoções negativas (Vala *et al.*, 2015) e por isso não se tratar de uma lista de adjetivos/sentimentos ou diferencial semântico (Oliveira, 2007).

No QARI, o Preconceito Racial é composto por 9 itens, em que os participantes indicam a sua opinião numa possibilidade de 4 respostas (de discordo muito a concordo muito). Valores mais elevados na escala indicam mais preconceito racial.

3.1. Estudo Piloto

Após a construção da versão inicial do questionário foi realizado um estudo piloto prévio à recolha dos dados de modo a verificar a adequabilidade do questionário. O estudo piloto é crucial para um bom *design* de investigação (Teijlingen & Hundley, 2001), pretende testar o instrumento de investigação de modo a identificar possíveis problemas que possam afetar a qualidade e validade dos resultados (Blessing & Chakrabarti, 2009).

Participaram 6 alunos/as do 5º ano de escolaridade (3 de sexo feminino e 3 do masculino) que se autocategorizaram como brancos/as por pertencerem ao ano de escolaridade com idades mais baixas (10 e 11 anos) e existir a possibilidade de dificuldades na sua compreensão. Foram selecionados com o intuito de ser o mais parecido possível com a população alvo do estudo principal, e estes não fizeram parte do mesmo de modo a não existir problemas de contaminação (Teijlingen & Hundley, 2001).

O estudo piloto consistiu na administração do questionário aos participantes com o mesmo procedimento do estudo principal, no registo do tempo de preenchimento de modo a verificar se era razoável, no pedido de feedback para identificar ambiguidades ou questões difíceis e na confirmação da resposta a todas as perguntas (Teijlingen & Hundley, 2001). O estudo piloto permitiu então não só avaliar a viabilidade do questionário, mas também identificar problemas logísticos que podem ocorrer com o procedimento delineado e ainda treinar a investigadora nos vários elementos envolvidos (Teijlingen & Hundley, 2001), como seja o caso da explicação oral das questões, esclarecimento de dúvidas e melhor logística de distribuição dos materiais (instrumento e imagens estímulo).

Testar o procedimento de recolha e solicitar feedback aos participantes envolvidos no estudo piloto, permite verificar se são necessárias mudanças (Blessing & Chakrabarti, 2009), nomeadamente em termos da formulação das questões tendo em conta a sua compreensão e ambiguidade, e constatar se o instrumento e os métodos utilizados são adequados e não demasiado complicados (Teijlingen & Hundley, 2001). Serviu para realizar uma primeira avaliação do questionário (Janeiro & Soromenho, 2013) e não foram necessárias alterações visto que os alunos/as referiram que foi de

fácil compreensão e esclareceram as suas dúvidas sempre que necessário. O tempo de aplicação a todos/as os/as participantes foi de 30 minutos.

4.Procedimentos

4.1.Procedimentos de Recolha de dados

Após obtenção de autorização por parte do Ministério da Educação, foram realizados os devidos contactos e pedidos às Direções de Agrupamentos/escolas de Setúbal, Seixal e Amadora para obtenção da autorização relativa à aplicação dos questionários nas escolas (anexo 3). Das doze escolas contactadas de Setúbal, Amora/Seixal e Amadora apenas quatro responderam de forma positiva.

As zonas das escolas foram escolhidas por terem à partida uma maior diversidade racial, o que correspondia aos objetivos de investigação visto que permitia uma maior possibilidade da existência dos três grupos raciais em estudo. Por este motivo, apesar de implicar uma maior distância e deslocações, não foi selecionada a região do Alentejo visto ser uma área geográfica com menor diversidade.

Em Setúbal foram realizadas reuniões presenciais com o objetivo de explicar de forma pormenorizada o propósito do pedido de colaboração, a escolha das turmas tendo em conta os 3 grupos raciais, agilizar a organização da aplicação dos questionários e entrega dos consentimentos informados para os/as Encarregados de Educação - com os objetivos da investigação e a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados obtidos (anexo 4). Teve-se em consideração que os momentos não prejudicassem as aprendizagens dos/as alunos/as.

Na Amadora o processo foi um pouco diferente tendo em conta questões logísticas e de tempo. Após a autorização da Direção do Agrupamento e em estreito contacto com uma psicóloga e a escola foram enviados os consentimentos informados, os questionários, imagens estímulo e respetivas instruções de aplicação para a escola. Os questionários foram administrados pelos/as Diretores/as de Turma de modo a agilizar o processo, sendo que as instruções permitiam uma leitura oral de cada componente, com uma sequência de possíveis dúvidas e forma de distribuição dos materiais. Apesar da diferença no procedimento, as análises estatísticas evidenciaram que não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos nas escolas de Setúbal e Amadora.

Na totalidade foram entregues 559 consentimentos informados, tendo em conta as turmas confirmadas e as marcações, no entanto apenas foram recolhidos 340 questionários devido a desmarcações ou imprevistos (77) e recusa/não entrega dos consentimentos informados (142).

A recolha dos dados ocorreu durante o 2º e o 3º Períodos do ano letivo de 2016/2017 e foi efetuada de forma presencial em contexto turma, garantindo a explicação oral do estudo e de todas as questões que constituem o QARI⁵. A duração média de administração foi de 30 minutos e consistiu na explicação do propósito do questionário, distribuição dos questionários e das imagens estímulo, exposição oral das várias questões ao ritmo do preenchimento dos/as alunos/as e esclarecimento de dúvidas. Importa referir que foi feito um contrabalanceamento dos grupos raciais no questionário, ou seja, foram criadas 6 versões distintas tendo em conta as combinações possíveis em termos de sequência B, M e N e foram baralhados antes de serem distribuídos. Este procedimento serviu para minimizar a influência que a ordem poderia ter no preenchimento por parte dos participantes, o que seria uma ameaça à validade interna (Shadish, Cook & Campbell, 2001).

Salientam-se as dificuldades sentidas na recolha da presente amostra, devido a um conjunto de fatores: ausência/demora nas respostas das Direções das Escolas; reduzido número de respostas positivas por parte das mesmas; desmarcações inesperadas; desinteresse por parte de alguns alunos/as e encarregados/as de educação face a este tipo de colaborações; reduzido número de alunos/as a autocategorizarem-se como negros que fez com que fosse excluído um dos grupos em estudo; e ainda a distância local das referidas escolas, associada a deslocações.

4.2.Procedimentos de Análise dos Dados

Após a recolha dos dados, os mesmos foram inseridos no IBM SPSS tendo em conta a natureza métrica das variáveis e foram realizados os procedimentos de limpeza da base de dados, de forma a verificar valores omissos e possíveis erros de introdução dos dados. Dos 340 questionários recolhidos, foram eliminados 17 pela existência de vários valores omissos ou resposta dupla, 16 por respostas dadas ao acaso, 42 por respostas idênticas nos 3 grupos raciais em estudo quanto à Distância Social e Preconceito Racial simultaneamente e 7 referentes à autocategorização como Grupo C pelo seu número reduzido⁶.

Os dados do QARI foram categorizados em variáveis de natureza nominal (e.g. sexo, escola, ano de escolaridade, autocategorização, avaliação emocional da pertença [questão 1.3] e contacto interétnico), ordinal (e.g. avaliação emocional da pertença

⁵ Impresso em forma de livro A5.

⁶ Para metodologias de análise quantitativa, 7 é um número reduzido que não se poderia ter em consideração para comparação entre grupos com elevado número de participantes e por esse motivo foram excluídos.

[questão 1.2.], distância social e preconceito) e de razão (e.g. idade). As variáveis foram utilizadas para realizar as análises descritivas, caracterização geral da amostra e do instrumento, e ainda análises inferenciais. Para a distância social e o preconceito racial foram utilizados os valores totais e portanto o somatório dos itens tendo em conta os grupos alvo, sendo que no caso da distância social houve inversão de todos os itens e na escala de preconceito racial inversão dos itens 1, 2, 4 e 5.

Posteriormente realizou-se a análise psicométrica do instrumento em termos da sua validade de construto (validade estrutural, convergente e discriminante) e fiabilidade de construto (fiabilidade compósita pelo facto de serem aspetos que podem influenciar a qualidade dos resultados obtidos).

A validade indica em que “medida os resultados estão a medir o que pretendem medir” e portanto relaciona-se com a congruência do instrumento (Almeida & Freire, 2007; Pasquali, 2011). De modo a examinar a validade estrutural realizaram-se análises fatoriais exploratórias, com extração dos fatores pelo método dos Componentes Principais, com rotação ortogonal (varimax). A análise fatorial permite explicar as relações existentes entre as variáveis estudadas (Marôco, 2014) e portanto saber quais os fatores que se está a avaliar e quais os itens a estes associados (Almeida & Freire, 2007), partindo do pressuposto que uma série de variáveis empíricas podem ser explicadas por um número menor de fatores. Considerou-se como critérios de exclusão de itens pesos fatoriais <0.40 e a existência de uma diferença de <0.20 entre os pesos fatoriais nos itens que saturassem mais do que um fator (Cohen, 1992; Marôco 2014).

De modo a avaliar a adequabilidade de Análise Fatorial utilizou-se o teste de Kaise-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de Bartlett de acordo com os critérios de Marôco (2014), sendo que para valores entre 0.8 e 0.9 de *KMO* considera-se uma análise fatorial boa. Procedeu-se à análise da validade convergente apreciada a partir da Variância Média Extraída (VME) dos itens pelos fatores e da validade discriminante verificada pela variância partilhada entre fatores. A VME deve apresentar valores iguais ou superiores a 0.50 e a variância partilhada entre fatores (correlação entre os fatores) deve ser inferior à VME (Fornell & Larcker, 1981).

A fidelidade ou fiabilidade, por outro lado, tem a ver com a exatidão do instrumento (Almeida & Freire, 2007) e baseia-se na consistência e precisão (Urbina, 2007). A consistência interna refere-se ao grau de coerência que existe entre as respostas a cada um dos itens de uma escala/teste (Almeida & Freire, 2007) e pode ser considerado uma estimativa da fiabilidade de um instrumento (Marôco & Garcia-Marques, 2006), sendo geralmente utilizado para o seu cálculo o alfa de Cronbach

(Urbina, 2007, 2014). A fiabilidade do construto no presente estudo foi avaliada através da fiabilidade compósita (FC) dos fatores que, ao ter em conta o erro aleatório, é uma alternativa mais robusta ao alfa de Cronbach que por sua vez fornece uma estimativa de fiabilidade sujeita a enviesamentos (Marôco & Garcia-Marques, 2006). O valor da FC deve ser superior a 0.70 (Nunnally & Bernstein, 1994).

Por último, e após a caracterização da amostra com recurso à estatística descritiva, realizaram-se análises inferenciais de modo a responder às questões de investigação, nomeadamente verificar se existem diferenças: na avaliação emocional da pertença, contacto interétnico, distância social e preconceito racial em função da autocategorização; no contacto interétnico, distância social e preconceito racial em função da avaliação emocional da pertença; e no preconceito racial em função do sexo e da idade. Neste sentido utilizou-se o teste t-Student, para analisar diferenças de médias entre amostras independentes (Marôco, 2014), tendo em consideração que a normalidade pode ser assumida para amostras superiores a 30 (Pestana e Gageiro, 2003). Utilizou-se ainda o teste do Qui-Quadrado para as análises efetuadas com as situações específicas de contacto interétnico no que diz respeito à autocategorização e avaliação emocional da pertença, permitindo a existência de diferenciação entre dois grupos (Marôco, 2014). Por outro lado, de modo a verificar relações entre o preconceito racial face à cor da pele e o contacto interétnico e a distância social, bem como a relação entre contacto interétnico e distância social, utilizaram-se correlações de *Pearson*. As correlações medem a associação entre variáveis (Marôco, 2014) e são apropriadas para variáveis intervalares ou de razão (Price, 2017). O coeficiente de correlação descreve a força e o sentido da interdependência dos valores nas variáveis, que são dados pela intensidade (valor) e direção do mesmo (sinal) (Almeida & Freire, 2007).

5. Apresentação e Análise dos Resultados

5.1. Análises Descritivas do Instrumento

5.1.1. Avaliação Emocional da Pertença

Na tabela 2 são apresentadas as frequências de respostas da avaliação emocional da pertença. Através dos resultados da tabela pode-se verificar que quanto à amostra total, apenas 5 dos/as participantes colocaram que “não gostam” de estar no seu grupo de autocategorização, salientando-se o facto da maioria dos participantes colocar que gosta do seu grupo de autocategorização ($n=252$) e que gostaria de se manter no mesmo ($n=201$). No entanto os números entre as duas questões da AEP não correspondem e portanto existe quem goste do seu grupo mas que gostaria de estar noutra.

Quanto ao Grupo B (crianças autocategorizadas como brancas) e M (crianças que se autocategorizam como mulatas) a distribuição das respostas em termos de quanto gostam do seu grupo de autocategorização é idêntica ao que acontece na amostra total. Em termos do grupo onde gostariam de estar, 85.9 % dos/as participantes do Grupo M e 74.9% do Grupo B colocaram que gostariam de estar no seu grupo de autocategorização, enquanto 12.7% do Grupo M e 24.6% do Grupo B gostariam de estar num grupo diferente.

Tabela 2.

Frequência e percentagem das respostas da AEP, na amostra total e por grupo de autocategorização.

| AEP- Gostas de estar nesse grupo? | Amostra total | | Grupo Étnico | | | |
|-----------------------------------|---------------|------|--------------|------|---------|------|
| | N | % | Grupo B | | Grupo M | |
| | | | N | % | n | % |
| Não Gosto Nada | 2 | 0.8 | 1 | 0.5 | 1 | 1.4 |
| Não Gosto | 3 | 1.2 | 2 | 1.1 | 1 | 1.4 |
| Gosto | 113 | 43.8 | 84 | 44.9 | 29 | 40.8 |
| Gosto Muito | 139 | 53.9 | 99 | 52.9 | 40 | 56.3 |
| | 257 | 100 | 187 | 100 | 71 | 100 |
| AEP- Onde Gostavas de Estar? | | | | | | |
| Igual | 201 | 77.9 | 140 | 74.9 | 61 | 85.9 |
| Diferente | 55 | 21.3 | 46 | 24.6 | 9 | 12.7 |
| | 256 | 100 | 187 | 100 | 71 | 100 |

5.1.3. Contacto Interétnico

Conforme se pode verificar na tabela 3, na amostra total o contacto com pessoas brancas na generalidade possui a média de respostas mais elevada e o contacto com pessoas negras a média mais baixa. Tendo em conta que o contacto em cada item da questão (e.g. vizinhos) representa o valor 1 e a questão é constituída por 6 itens, na amostra total o contacto face a B existe em praticamente todas as situações ($M=5.19$), sendo que no caso das pessoas negras, em média o contacto se refere apenas a 3 situações em 6 ($M =2.75$). O somatório do contacto interétnico tendo em conta os valores do contacto com os 3 grupos raciais é mais elevado no Grupo M ($M =12.61$) em comparação com o Grupo B ($M = 11.26$).

Tabela 3.

Média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos do Contacto Interétnico face aos 3 grupos raciais, na amostra total e por grupo de autocategorização.

| | Amostra Total | | | Grupo B | | | Grupo M | | | Min. | Máx |
|------------------------------|---------------|-------|------|---------|-------|------|---------|-------|------|------|-----|
| | N | M | DP | N | M | DP | N | M | DP | | |
| Contacto com pessoas Mulatas | 236 | 3.70 | 1.65 | 170 | 3.28 | 1.53 | 66 | 4.77 | 1.48 | 0 | 6 |
| Contacto com pessoas Negras | 236 | 2.75 | 1.50 | 170 | 2.57 | 1.45 | 66 | 3.20 | 1.55 | 0 | 6 |
| Contacto com pessoas Brancas | 235 | 5.19 | 1.29 | 169 | 5.41 | 1.11 | 66 | 4.64 | 1.53 | 1 | 6 |
| Somatório Contacto | 235 | 11.64 | 2.95 | 169 | 11.26 | 2.85 | 66 | 12.61 | 3.01 | 6 | 18 |

Nota. Contacto Interétnico operacionalizado em termos de somatório. O 6 indica que há contacto nas 6 situações (com vizinhos, colegas da escola, colegas da turma, amigos, pessoas que moram contigo e pessoas da tua família).

5.1.4. Distância Social

Quanto à distância social é de salientar, como apresentado no anexo 5, que na generalidade as respostas dos/as participantes aos diversos itens se distribuíram entre os extremos da escala de resposta (entre 1 e 4⁷), no entanto no item 2 em relação a pessoas mulatas e no item 2, 4 e 5 em relação a pessoas brancas distribuem-se entre 1 e 3, sendo que o valor máximo não se reporta ao extremo maior da escala. Neste sentido, o valor máximo do total de distância social face a pessoas brancas tem o valor mais baixo (22), enquanto face a pessoas negras tem o valor mais alto (29).

Destaca-se o item 1 em relação a pessoas negras, referente a ter um/uma irmão/irmã adotivo/a, seguido do item 4 (passar os tempos livres), 2 (melhor amigo/a) e 8 (fazer os trabalhos da escola) pelas médias de respostas mais elevadas, e o item 5, 7 e 8 em relação a pessoas brancas com uma média de respostas mais baixa, que se refere a convidar para a festa de aniversário, ser da sua turma ou do grupo de amigos/as. Quanto à média total, a distância social face a pessoas brancas apresenta o valor mais baixo, enquanto face a pessoas negras apresenta o valor mais elevado.

5.1.5. Preconceito

De acordo com os resultados apresentados no anexo 6, as respostas dos/as participantes aos itens da escala de preconceito racial distribuíram-se entre os extremos da escala de resposta (entre 1 e 4). Destaca-se o item 3 (*É melhor evitar...senão podes-te meter em problemas*) face a N, M e B por ter uma média de respostas mais elevada e por outro lado, o item 4 face a crianças mulatas e brancas pela média de respostas

⁷ Tendo em conta que houve inversão da totalidade dos itens o 1 refere-se a “Gostava Muito” e portanto menor Distância Social, e o 4 a (Não Gostava Nada) e portanto maior Distância Social.

mais baixas, referindo-se à participação na sala de aula. Quanto ao valor da escala de preconceito racial, a média mais elevada é referente às crianças negras e a mais baixa referente às crianças mulatas.

5.2. Análises Psicométricas

5.2.1. Distância Social

Antes de se realizar a Análise Fatorial Exploratória (AFE), verificou-se a sua adequabilidade à matriz dos dados através da Medida de Adequação da amostra, com um valor considerado bom ($KMO=0.90$), e do Teste de Esfericidade de Bartlett que apresenta um $p\text{-value} < 0.001$ (Marôco, 2014).

A AFE desenrolou-se em três momentos. Numa primeira análise surgiu uma estrutura fatorial composta por 4 fatores latentes, no entanto o último fator constituía-se por itens que saturavam simultaneamente outros fatores (item 1 face a B, M e N e item 3 face a M). Num segundo momento, excluíram-se os itens 1 face a B, N e M pelo facto da diferença entre os pesos fatoriais nos dois fatores ser menor a 0.2. Perante esta análise, os itens estruturam-se em 3 fatores (Distância Social face a Pessoas Negras, Distância Social face a pessoas Brancas e Distância Social face a pessoas Mulatas), com uma variância total de 60% e $KMO=0.894$. Numa terceira análise, optou-se por não excluir os itens e forçar a análise fatorial exploratória a 3 fatores, tendo em conta a constituição inicial do quarto fator e por este explicar apenas 4.7% da variância total visto que, de acordo com Marôco (2014), devem-se reter os fatores que extraíam pelo menos 5% da variância total. Desta forma, optou-se pela terceira análise fatorial ao invés da segunda, tendo em conta a regra do eigenvalue superior a 1, da variância extraída de cada fator, da adequabilidade através do teste do KMO ser melhor e pelo facto da eliminação dos itens não contribuírem para uma melhor interpretação da estrutura fatorial.

Neste sentido, a AFE forçada a 3 fatores demonstrou uma estrutura explicativa de 58% da variância total, que é aceitável de acordo com Marôco (2014). Todas as comunalidades são elevadas, o que demonstra, juntamente com os valores de adequabilidade referidos anteriormente, que os três fatores retidos são apropriados para descrever a estrutura latente entre os itens. Quanto aos fatores específicos: o primeiro é formado por todos os itens referentes às pessoas negras; o segundo fator agrega o conjunto dos itens referentes às pessoas brancas; e o terceiro fator é constituído pelos restantes itens que se refere às pessoas brancas. A primeira dimensão, relativa à “Distância Social face a pessoas Negras” apresenta pesos fatoriais elevados e explica

35.2% da variância total. A segunda dimensão, “Distância Social face a pessoas Brancas” com pesos fatoriais elevados explica 15.1% da variância total. A terceira dimensão relativa à “Distância Social face a pessoas Mulatas” apresenta pesos fatoriais elevados e explica 7.8% da variância total. Na tabela 4 resumem-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos três fatores, os seus eigenvalues, a comunalidade de cada item e a percentagem de variância explicada por cada fator. Como se pode constatar todos os itens apresentam pesos fatoriais superiores a 0.50, revelando portanto que os três fatores apresentam validade fatorial (Hair, Black, Babin & Anderson, 2009).

Tabela 4.

Pesos fatoriais de cada item nos fatores, comunalidades, eigenvalues e percentagem de variância explicada na escala de Distância Social.

| Item | Fator | | | Comunalidade |
|---|-------------|-------------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | |
| N- De convidar para a tua festa de aniversário | .814 | .087 | .131 | .687 |
| N - Que fosse do teu grupo de amigos/as | .785 | .029 | .256 | .682 |
| N - Que fosse da tua turma | .772 | .177 | .223 | .677 |
| N - Que fosse teu/tua melhor amigo/a | .767 | .041 | .273 | .664 |
| N - De fazer um trabalho da escola | .761 | .110 | .117 | .605 |
| N - De passar os tempos livres | .734 | .070 | .270 | .616 |
| N - Que fosse da tua equipa desportiva | .679 | .094 | .240 | .528 |
| N - Que fosse teu/tua irmão/irmã adotivo/a | .678 | -.039 | .299 | .551 |
| B - Que fosse do teu grupo de amigos/as | .121 | .770 | .088 | .615 |
| B - De passar os tempos livres | -.019 | .747 | .123 | .574 |
| B - Que fosse da tua equipa desportiva | .024 | .734 | .194 | .577 |
| B- Que fosse teu/tua melhor amigo/a | .097 | .732 | .093 | .554 |
| B - De convidar para a tua festa de aniversário | .084 | .730 | .149 | .562 |
| B - De fazer um trabalho da escola | .150 | .723 | .077 | .551 |
| B - Que fosse da tua turma | .141 | .720 | .131 | .555 |
| B - Que fosse teu/tua irmão/irmã adotivo/a | -.060 | .621 | .184 | .424 |
| M- Que fosse teu/tua melhor amigo/a | .204 | .151 | .742 | .615 |
| M - De convidar para a tua festa de aniversário | .210 | .167 | .707 | .572 |
| M - Que fosse do teu grupo de amigos/as | .344 | .121 | .707 | .632 |
| M - Que fosse da tua equipa desportiva | .132 | .140 | .703 | .531 |
| M - De passar os tempos livres | .228 | .207 | .699 | .584 |
| M - De fazer um trabalho da escola | .218 | .190 | .684 | .552 |
| M - Que fosse teu/tua irmão/irmã adotivo/a | .200 | .053 | .641 | .454 |
| M - Que fosse da tua turma | .340 | .224 | .627 | .559 |
| Eigenvalue | 8.44 | 3.61 | 1.87 | - |
| %Variância explicada | 35.15 | 15.06 | 7.80 | - |

Nota. A negrito são apresentados os itens com pesos fatoriais superiores a 0.40 em valor absoluto.

Na tabela 5 são apresentados os valores da validade convergente e discriminante e da consistência interna da análise fatorial exploratória. Quanto à validade convergente dos fatores, a variância média extraída revelou-se adequada, apresentando todos os fatores valores superiores a 0.5 (0.77 para o fator 1 e 0.76 para os dois restantes). Também a validade discriminante de todos os fatores foi demonstrada, visto que as suas correlações ao quadrado são consideravelmente inferiores aos seus valores de VME, de forma que os fatores são distintos entre si. No que respeita aos níveis de consistência interna obtidos pela fiabilidade compósita, estes revelaram-se bastante bons, com todos os valores iguais ou superiores a 0.90.

Tabela 5.

Validade Convergente, Fiabilidade Compósita e Validade Discriminante da escala de Distância Social.

| | VME | FC | r ² | | |
|--------------|-----|-----|----------------|-----|----|
| | | | 1. | 2. | 3. |
| 1.DS Negros | .77 | .91 | - | - | - |
| 2.DS Brancos | .76 | .90 | .27 | - | - |
| 3.DS Mulatos | .76 | .90 | .31 | .07 | - |

5.2.2. Preconceito Racial

No que se refere à análise fatorial exploratória da escala de preconceito racial, verificou-se primeiramente que é adequada, tendo em conta que o valor da Medida de Adequação da Amostra é bom ($KMO=0.81$) e o p -value do Teste de Esfericidade de Bartlett é <0.001 (Marôco, 2014).

Na tabela 6 resumem-se os pesos fatoriais de cada item em cada um dos 7 fatores, os seus eigenvalues, a comunalidade de cada item e a percentagem de variância explicada por cada fator. A AFE demonstrou uma estrutura constituída por 7 fatores explicativos de 63.6% da variância total, sendo que 50% é o mínimo aceitável (Marôco, 2014). Adicionalmente, todas as comunalidades são elevadas, o que, juntamente com os índices de adequabilidade, demonstra que os 7 fatores são apropriados para descrever a estrutura latente dos itens. O primeiro fator apresenta pesos fatoriais elevados e explica 22.8% da variância total, sendo composto pelos itens 1 e 2 face aos três grupos raciais e portanto relativo a “Qualidades Pessoais de crianças Negras, Mulatas e Brancas”. O segundo fator com pesos fatoriais elevados no item 5 face a N, M e B e no item 4 face a M, explica 13.8% da variância total e agrupa os itens relacionados com os “Interesses e Participação na sala de aula de crianças Negras, Mulatas e Brancas” (itens 4 e 5 face aos 3 grupos raciais). O terceiro fator, explicativo de 7.3% da variância total, agrega os itens relacionados com as “Dificuldades Escolares

de crianças Negras, Mulatas e Brancas” (item 8 face a B, N e M) que apresentam pesos fatoriais elevados. O fator quatro composto pelos itens 3 e 6 face a M e N (que se refere ao evitamento e à criação de mais problemas em aula) é designado de “Preconceito face a crianças Mulatas e Negras” tem pesos fatoriais elevados no item 3 face a M e N e explica 5.9% da variância total. O fator 5 composto pelos itens relativos a “Mentalidades Diferentes das crianças Negras, Mulatas e Brancas” (item 9 face a N, B e M) explica 5% da variância total e apresenta pesos fatoriais elevados. O fator 6 explicativo de 4.6% da variância total e com pesos fatoriais elevados, é composto pelo item 7 face a N, M e B (*crianças tendem a formar grupo entre si*), designando-se de “Relações Intergrupais de crianças Negras, Mulatas e Brancas”. Por último, o fator 7 “Preconceito face a crianças Brancas” é constituído por dois itens, 3 e 6 face a B, com pesos fatoriais elevados, e explica 4.3% da variância total. Apesar deste último fator ser pobre em termos de número de itens, tem pesos fatoriais elevados, um valor de percentagem de variância explicada perto do fator 6, consistência interna adequada (Tabela 7) e como se trata da construção de uma escala, considera-se mais rico não retirar o mesmo. Para além disso, o número de fatores da AFE (7) é adequado tendo em conta o número de itens total, visto que se situa entre 5 e 9 (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tabela 6.

Pesos fatoriais de cada item nos fatores, comunalidades, eigenvalues e percentagem de variância explicada na escala de Preconceito Racial.

| Item | Fator | | | | | | | Com. |
|--|-------------|-------------|-------------|-------|-------|-------|-------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| 1M. ...mulatas são de confiança e boas amigas. | .774 | .019 | .091 | -.075 | -.130 | .052 | .021 | .633 |
| 2B. ...crianças brancas têm boas qualidades. | .755 | .150 | -.042 | .221 | -.008 | -.041 | -.121 | .659 |
| 2M. ...crianças mulatas têm boas qualidades. | .753 | .200 | -.178 | .022 | .113 | -.029 | .030 | .654 |
| 1N. ...negras são de confiança e boas amigas. | .672 | .177 | .076 | -.385 | -.130 | -.010 | .061 | .658 |
| 1B. ...brancas são de confiança e boas amigas. | .654 | .008 | .221 | .216 | -.110 | .105 | -.268 | .618 |
| 2N. ...crianças negras têm boas qualidades. | .651 | .278 | -.138 | -.289 | .069 | .018 | .058 | .613 |
| 5N. ...os mesmos interesses que os seus colegas. | .162 | .721 | .040 | -.222 | -.247 | .078 | .161 | .689 |
| 5M. ...os mesmos interesses que os seus colegas. | .137 | .716 | -.033 | .045 | -.123 | .001 | .069 | .555 |
| 4M. ...participam na aula da mesma maneira... | .075 | .693 | -.164 | -.157 | .019 | .017 | -.134 | .556 |
| 5B. ... mesmos interesses que os seus colegas. | .225 | .639 | .006 | .363 | -.075 | .070 | -.122 | .617 |
| 4N. ... participam na aula da mesma maneira... | .156 | .597 | -.141 | -.401 | -.189 | .014 | .061 | .601 |
| 4B. ...participam na aula da mesma maneira... | .080 | .585 | -.117 | -.002 | .038 | -.057 | -.438 | .558 |
| 8M. ...dificuldades com os trabalhos da escola. | .030 | -.193 | .809 | .138 | .202 | .051 | .108 | .767 |
| 8N. ...dificuldades com os trabalhos da escola. | .000 | -.092 | .761 | .143 | .255 | .129 | .036 | .690 |

Tabela 6. Continuação

| | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|
| 8B. ...dificuldades com os trabalhos da escola. | -.018 | .001 | .707 | .144 | .094 | .115 | .203 | .584 |
| 3N. É melhor evitar crianças negras... | -.065 | -.033 | .167 | .748 | .124 | .050 | .166 | .638 |
| 3M. É melhor evitar crianças mulatas... | .019 | -.096 | .098 | .610 | .115 | .097 | .444 | .611 |
| 6N. ...criam mais problemas na aula do que... | -.065 | -.045 | .431 | .540 | .170 | .127 | .049 | .531 |
| 6M. ...criam mais problemas na aula do que... | .101 | -.125 | .309 | .465 | .262 | .055 | .227 | .461 |
| 9N. ...negras têm uma mentalidade diferente. | -.125 | -.132 | .186 | .202 | .797 | .123 | .059 | .762 |
| 9M. ...mulatas têm uma mentalidade diferente. | -.006 | -.200 | .236 | .220 | .772 | .051 | .119 | .756 |
| 9B. ...brancas têm uma mentalidade diferente. | -.019 | -.077 | .201 | .017 | .759 | .144 | .229 | .696 |
| 7M. ...mulatas tende a formar grupos entre si. | .060 | .016 | .121 | .111 | .114 | .840 | .082 | .757 |
| 7N. ...negras tende a formar grupos entre si. | .077 | .085 | .092 | -.052 | .152 | .784 | .067 | .666 |
| 7B. ...brancas tende a formar grupos entre si. | -.068 | -.013 | .065 | .109 | -.003 | .767 | .016 | .610 |
| 3B. É melhor evitar crianças brancas... | -.039 | .033 | .105 | .179 | .136 | .080 | .787 | .690 |
| 6B. ...criam mais problemas na aula do que... | -.074 | -.073 | .227 | .198 | .238 | .065 | .608 | .531 |
| Eigenvalue | 6.15 | 3.73 | 1.96 | 1.58 | 1.36 | 1.23 | 1.60 | - |
| % Variância explicada | 22.7 | 13.80 | 7.26 | 5.85 | 5.02 | 4.56 | 4.30 | - |
| | 6 | | | | | | | |

Nota. A negrito são apresentados os itens com pesos fatoriais superiores a 0.40 em valor absoluto. (Com.=Comunalidade).

Quanto à validade fatorial, é possível verificar (na tabela 6) que à exceção do item 6 face a M que tem um valor ligeiramente abaixo do valor considerado apropriado, apresenta todos os pesos fatoriais superiores a 0.50, considerando-se que os 7 fatores apresentam validade fatorial. Na Tabela 7 verifica-se que os fatores apresentam valores de VME adequados (superiores a 0.5) que são indicativos de validade convergente. A validade discriminante dos fatores também foi demonstrada, visto que as VME dos fatores foram superiores ao quadrado das correlações entre os mesmos. Quanto à consistência interna dos itens reflexivos dos fatores, a FC revelou-se elevada com todos os valores situados acima de 0.7 (indicador de valor adequado).

Tabela 7.

Validade Convergente, Fiabilidade Compósita e Validade Discriminante da escala de Preconceito Racial.

| | VME | FC | r ² | | | | | | |
|---------|-----|-----|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| | | | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
| Fator 1 | .90 | .95 | - | - | - | - | - | - | - |
| Fator 2 | .77 | .87 | .53 | - | - | - | - | - | - |
| Fator 3 | .83 | .84 | .32 | .33 | - | - | - | - | - |
| Fator 4 | .73 | .76 | .03 | .20 | .00 | - | - | - | - |
| Fator 5 | .86 | .87 | .08 | .02 | .03 | .23 | - | - | - |
| Fator 6 | .83 | .86 | .00 | .03 | .02 | .01 | .41 | - | - |
| Fator 7 | .78 | .71 | .03 | .04 | .64 | .19 | .00 | .05 | - |

5.3. Análises inferenciais

5.3.1. Comparação entre grupos de autocategorização

5.3.1.1. Avaliação Emocional da Pertença

A AEP é avaliada através de duas questões como foi referido na descrição do instrumento⁸. A primeira questão relaciona-se com o quanto se gosta do grupo de autocategorização e, tendo em conta o número reduzido de “não gosto” na amostra, os testes de comparação de médias foram efetuados relativamente a dois tipos de resposta – “Gosto” e “Gosto Muito”. De acordo com o teste t-Student não existem diferenças significativas entre a AEP (gostar) e os dois grupos de autocategorização ($t(250) = .549$, $p = .583$).

Relativamente à segunda questão verifica-se, através do teste t-Student (tabela 8), que existem diferenças estatisticamente significativas entre a avaliação emocional da pertença (grupo igual/diferente) nos dois grupos ($t(254) = 2.071$; $p = .039$). Desta forma, o Grupo M parece ser o grupo que mais gostaria de se manter no seu grupo de autocategorização, em comparação com o Grupo B.

Tabela 8.

Test t-Student: AEP (grupo igual/diferente) em função do grupo de autocategorização.

| AEP – Grupo onde Gostava de Estar | Grupo Étnico | | t | p |
|-----------------------------------|----------------|----------------|-------|------|
| | Grupo B M (DP) | Grupo M M (DP) | | |
| Igual | .75 (.43) | .87 (.34) | 2.071 | .039 |
| Diferente | .25 (.43) | .13 (.34) | 2.071 | .039 |

5.3.1.2. Contacto Interétnico

Como se pode verificar através da Tabela 9, existem diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo B e o Grupo M ao nível do Contacto Interétnico com pessoas Mulatas ($t(234) = 6.777$, $p < .001$), com pessoas Negras ($t(234) = 2.925$, $p = .004$), com pessoas Brancas ($t(233) = 4.278$, $p < .001$) e da globalidade do Contacto Interétnico ($t(233) = 3.200$, $p = .002$). Desta forma, o Grupo M parece ter mais contacto interétnico com pessoas mulatas e pessoas negras, enquanto por outro lado o Grupo B apresenta um maior contacto interétnico com pessoas brancas.

⁸ Em termos de AEP o “Gosto Muito” (1ª questão) e “Grupo Igual” (2ª questão) indicam níveis mais elevados de avaliação emocional da pertença.

Tabela 9.

Teste t- Student: Contacto Interétnico em relação aos 3 grupos raciais em função do grupo de autocategorização.

| | Grupo Étnico | | t | p |
|------------------------|----------------|----------------|-------|-------|
| | Grupo B M (DP) | Grupo M M (DP) | | |
| Contacto Interétnico M | 3.28 (1.53) | 4.77 (1.48) | 6.777 | <.001 |
| Contacto Interétnico N | 2.57 (1.45) | 3.20 (1.55) | 2.925 | .004 |
| Contacto Interétnico B | 5.41 (1.11) | 4.64 (1.53) | 4.278 | <.001 |
| Total Contacto | 11.26 (2.85) | 12.61 (3.01) | 3.200 | .002 |

Para a análise das questões de resposta múltipla, foi ainda realizado um teste Qui-Quadrado (Tabela 10) para testar se os grupos raciais de autocategorização diferem quanto às situações de contacto interétnico (itens de resposta), tendo-se verificado que existem diferenças estatisticamente significativas no que se refere a ter vizinhos mulatos ($X^2(1) = 8.613$; $p = .003$; $N=246$), a morar com pessoas mulatas ($X^2(1) = 68.778$; $p < .001$; $N=246$), negras ($X^2(1) = 15.630$; $p < .001$; $N=246$) e brancas ($X^2(1) = 65.396$; $p < .001$; $N = 246$) e ainda a ter pessoas da família mulatas ($X^2(1) = 48.979$; $p < .001$; $N = 249$), negras ($X^2(1) = 36.869$; $p < .001$; $N=249$) e brancas ($X^2(1) = 58.913$; $p < .001$; $N= 249$), sendo portanto estas situações de contacto dependentes do grupo de autocategorização. Neste sentido, observou-se que o Grupo M parece ter maior percentagem de vizinhos mulatos, pessoas mulatas e negras que moram consigo e pessoas mulatas e negras da sua família em comparação com o Grupo B, sendo que este último aparenta ter mais pessoas brancas que moram consigo e que são da sua família em comparação com o Grupo M.

Tabela 10.

Teste Qui-Quadrado: Tipo de Contacto Interétnico em função do grupo de autocategorização.

| Tipo de Contacto | Grupo B | | Grupo M | | p |
|-------------------------------------|---------|------|---------|------|-------|
| | n | % | N | % | |
| Vizinhos – Mulatas | 71 | 40.1 | 42 | 60.9 | .003 |
| Pessoas que moram contigo – Mulatas | 31 | 17.6 | 51 | 72.9 | <.001 |
| Pessoas que moram contigo – Negras | 10 | 5.7 | 16 | 22.9 | <.001 |
| Pessoas que moram contigo – Brancas | 169 | 96 | 38 | 54.4 | <.001 |
| Pessoas da tua família- Mulatas | 63 | 35.4 | 60 | 84.5 | <.001 |
| Pessoas da tua família – Negras | 19 | 10.7 | 32 | 45.1 | <.001 |
| Pessoas da tua família – Brancas | 171 | 96.1 | 41 | 57.7 | <.001 |

Nota. Apenas itens do tipo de contacto com diferenças significativas.

5.3.1.3. Distância Social

De acordo com o teste t-Student (Tabela 11), existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de autocategorização ao nível da Distância Social face a pessoas Mulatas ($t(256) = 3.705, p < .001$), Negras ($t(256) = 2.742, p = .007$) e Brancas ($t(255) = 2.969, p = .003$). Neste sentido, os resultados parecem demonstrar que o grupo B apresenta maiores níveis de Distância Social face a pessoas mulatas e negras do que o Grupo M, enquanto este último apresenta maior Distância Social face a pessoas brancas do que o Grupo B.

Tabela 11.

Teste t- Student: Distância Social face aos 3 grupos raciais em função do grupo de autocategorização.

| Distância Social | Grupo Étnico | | t | p |
|--------------------|----------------|----------------|-------|-------|
| | Grupo B M (DP) | Grupo M M (DP) | | |
| Distância Social M | 13.31 (3.67) | 11.48 (3.20) | 3.705 | <.001 |
| Distância Social N | 14.66 (4.44) | 12.97 (4.399) | 2.742 | .007 |
| Distância Social B | 11.57 (3.23) | 12.94 (3.46) | 2.969 | .003 |

5.3.1.4. Preconceito Racial

Através do Teste t-Student verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo B e o grupo M no que se refere ao preconceito face a pessoas mulatas ($t(250) = .082; p = .935$), preconceito face a pessoas negras ($t(250) = .537; p = .592$) e ao preconceito face a pessoas brancas ($t(250) = .503; p = .615$).

5.3.2. Avaliação Emocional da Pertença

5.3.2.1. Contacto Interétnico

No que se refere à avaliação emocional da pertença (quanto gosta do seu grupo) verificou-se através do teste t-student que tanto no Grupo B como no Grupo M não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível do Contacto Interétnico com pessoas mulatas, negras e brancas.

Grupo B- crianças autocategorizadas como brancas

De modo a verificar se existem diferenças nas situações de contacto interétnico em função da AEP (quanto gosta do seu grupo), realizou-se um teste Qui-Quadrado para cada item (Tabela 12). Existem diferenças estatisticamente significativas no Grupo B em termos de vizinhos mulatos ($X^2(1) = 4.347; p = .037; N = 173$) e em morar com pessoas brancas ($X^2(1) = 4.233; p = .040; N = 172$) em função do nível de AEP (gostar). Desta forma, os resultados parecem demonstrar que as crianças brancas que gostam

muito de estar no seu grupo étnico têm mais vizinhos mulatos e moram mais com pessoas brancas, do que quem colocou que gosta.

Tabela 12.

Teste Qui-Quadrado: Tipo de Contacto Interétnico em função da AEP (Gosto/Gosto Muito) no Grupo B.

| Tipo de Contacto | Gosto | | Gosto Muito | | <i>p</i> |
|-------------------------------------|-------|------|-------------|------|----------|
| | N | % | N | % | |
| Vizinhos – Mulatas | 26 | 31.7 | 43 | 47.3 | .037 |
| Pessoas que moram contigo – Brancas | 76 | 92.7 | 89 | 98.9 | .040 |

Nota. Apenas itens do tipo de contacto com diferenças significativas.

Quanto à AEP (grupo onde gostaria de estar), no Grupo B verificou-se através do t-Student (Tabela 13) diferenças estatisticamente significativas ao nível do contacto interétnico com pessoas negras ($t(167) = 2.475$; $p = .014$) e pelo teste Qui-Quadrado (Tabela 14) em situações de contacto, no que se refere a morar com pessoas brancas ($X^2(1) = 17.336$; $p < .001$; $N=171$) e negras ($X^2(1) = 3.970$; $p = .046$; $N=171$). No presente grupo de autocategorização parece que os/as participantes que gostariam de estar num grupo diferente de autocategorização têm mais contacto com pessoas negras e moram com mais pessoas negras do que as que gostariam de se manter no mesmo grupo. Por outro lado, parece que quem gostaria de se manter no seu grupo mora mais com pessoas brancas do que os que gostariam de estar num grupo diferente.

Tabela 13.

Teste t- Student: Contacto Interétnico em função da AEP (onde gostaria de estar) no Grupo B.

| | Grupo onde Gostava de Estar | | <i>t</i> | <i>p</i> |
|------------------------|-----------------------------|-------------------------|----------|----------|
| | Igual <i>M</i> (DP) | Diferente <i>M</i> (DP) | | |
| Contacto Interétnico M | 3.23 (1.50) | 3.44 (1.66) | .741 | .459 |
| Contacto Interétnico N | 2.41 (1.38) | 3.05 (1.58) | 2.475 | .014 |
| Contacto Interétnico B | 5.45 (1.07) | 5.29 (1.25) | .777 | .438 |

Tabela 14.

Teste Qui-Quadrado: Tipo de Contacto Interétnico em função da AEP (grupo onde gostaria de estar) no Grupo B.

| Tipo de Contacto | Igual | | Diferente | | <i>p</i> |
|-------------------------------------|-------|------|-----------|------|----------|
| | N | % | N | % | |
| Pessoas que moram contigo – Negras | 1 | 0.8 | 7 | 16.3 | <.001 |
| Pessoas que moram contigo – Brancas | 125 | 97.7 | 39 | 90.7 | .046 |

Nota. Apenas itens do tipo de contacto com diferenças significativas.

Grupo M - crianças autocategorizadas como mulatas

No Grupo M e conforme se pode verificar na Tabela 15, existem diferenças estatisticamente significativas entre a AEP (grupo onde gostaria de estar) ao nível do contacto interétnico com pessoas mulatas ($t(63) = 2.052$; $p = .044$), sendo que não existem diferenças no contacto interétnico com os outros dois grupos raciais e em termos de tipo de contacto. Desta forma, os resultados parecem demonstrar que os/as participantes que se querem manter no seu grupo de autocategorização têm mais contacto interétnico com pessoas mulatas do que os/as que gostariam de estar num grupo diferente.

Tabela 15.

Teste t- Student: Contacto Interétnico em função da AEP (onde gostaria de estar) no Grupo M.

| | Grupo onde Gostava de Estar | | <i>t</i> | <i>p</i> |
|------------------------|-----------------------------|------------------|----------|----------|
| | Igual M (DP) | Diferente M (DP) | | |
| Contacto Interétnico M | 4.95 (1.34) | 3.89 (1.96) | 2.052 | .044 |
| Contacto Interétnico N | 3.30 (1.61) | 2.44 (1.01) | 1.550 | .126 |
| Contacto Interétnico B | 4.66 (1.52) | 4.33 (1.66) | .594 | .555 |

5.3.2.2. Distância Social

Conforme a Tabela 16, verifica-se que, no Grupo B, existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da distância Social face a pessoas brancas, em função da AEP (gostar) ($t(181) = 3.205$; $p = .002$). Quanto à AEP relativa ao grupo onde gostaria de estar (igual/diferente do de autocategorização), existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da distância social face a pessoas mulatas ($t(184) = 2.227$; $p = .027$) e da distância social face a pessoas negras ($t(184) = 2.931$; $p = .004$). Neste sentido, os resultados parecem demonstrar que, no Grupo B, quem “gosta muito” do grupo de autocategorização apresenta menores níveis de distância social face a pessoas brancas do que quem “gosta”. Por outro lado, quem gostaria de se manter no seu grupo de autocategorização parece demonstrar maior distância social face a pessoas negras e maior distância social face a pessoas mulatas, em comparação com gostaria de estar num grupo diferente.

Tabela 16.

Teste t- Student: Distância Social em função da AEP no Grupo B.

| | Gostas de estar nesse Grupo? | | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------|------------------------------|--------------------|----------|----------|
| | Gosto M (DP) | Gosto Muito M (DP) | | |
| Distância Social M | 13.30 (3.44) | 13.26 (3.84) | .064 | .949 |
| Distância Social N | 14.02 (4.01) | 15.15 (4.71) | 1.726 | .086 |
| Distância Social B | 12.37 (3.42) | 10.87 (2.92) | 3.205 | .002 |

Tabela 16. Continuação

| | Grupo onde Gostava de Estar | | | |
|--------------------|-----------------------------|------------------|-------|------|
| | Igual M (DP) | Diferente M (DP) | | |
| Distância Social M | 13.64 (3.52) | 12.26 (3.96) | 2.227 | .027 |
| Distância Social N | 15.19 (4.20) | 13.02 (4.81) | 2.931 | .004 |
| Distância Social B | 11.58 (3.19) | 11.46 (3.35) | .222 | .824 |

No grupo M e conforme a Tabela 17, pode-se verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre a AEP (gostar) e o nível da distância social face a pessoas mulatas ($t(67) = 2.856$; $p = .006$) e negras ($t(67) = 4.292$; $p < .001$). Por outro lado, existem diferenças estatisticamente significativas entre a AEP (enquanto grupo onde gostaria de estar) ao nível da distância social face a pessoas negras ($t(68) = 3.491$; $p = .001$). Desta forma, parece que, no grupo M, os/as participantes que “gostam muito” do seu grupo de autocategorização apresentam menores níveis de distância social face a pessoas mulatas e pessoas negras. Por outro lado, os/as que gostariam de se manter no grupo de autocategorização parecem demonstrar menores níveis de distância social face a pessoas negras.

Tabela 17.

Teste t- Student: Distância Social em função da AEP no Grupo M.

| | Gostas de estar nesse grupo? | | t | p |
|--------------------|------------------------------|------------------|--------|-------|
| | Gosto M (DP) | Gosto Muito (DP) | | |
| Distância Social M | 12.76 (3.17) | 10.63 (2.98) | 2.856 | .006 |
| Distância Social N | 14.69 (3.85) | 11.10 (3.10) | 4.292 | <.001 |
| Distância Social B | 13.52 (3.49) | 12.56 (3.45) | 1.116 | .269 |
| | Grupo onde Gostava de Estar | | | |
| | Igual M (DP) | Diferente (DP) | | |
| Distância Social M | 11.61 (3.18) | 10.67 (3.61) | .814 | .418 |
| Distância Social N | 12.33 (3.88) | 17.44 (5.50) | -3.491 | .001 |
| Distância Social B | 12.70 (3.51) | 14.22 (2.82) | -1.234 | .222 |

5.3.2.3. Preconceito

Através do teste t-Student verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a avaliação emocional da pertença, em termos de gosto e do grupo onde gostaria de estar, face ao preconceito face aos 3 grupos raciais.

5.3.3. Preconceito Racial

5.3.3.1. Variáveis Sociodemográficas

De modo a facilitar a análise das diferenças de médias em relação à idade, foram criados grupos de faixas etárias baseadas nas fases de desenvolvimento e na frequência de respostas. Desta forma foram construídos 2 grupos de idade: dos 9 aos

11 anos e 12 ou mais anos. Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias e o preconceito face aos 3 grupos raciais.

No que se refere ao sexo dos/as participantes e como se pode constatar na Tabela 18, existem diferenças estatisticamente significativas entre os/as participantes do sexo feminino e os/as participantes do sexo masculino ao nível do preconceito face a pessoas mulatas ($t(256) = 3.957$; $p < .001$), negras ($t(256) = 3.845$; $p < .001$) e brancas ($t(256) = 3.690$; $p < .001$). Os resultados obtidos parecem então demonstrar que os rapazes são mais preconceituosos face aos 3 grupos raciais. Os resultados da tabela referem-se à amostra total do presente estudo, sendo que as análises de acordo com o grupo de autocategorização demonstram o mesmo.

Tabela 18.

Teste t- Student: Preconceito racial face aos 3 grupos raciais em função do sexo (amostra total).

| Total Preconceito | Sexo | | t | p |
|-------------------|-----------------|------------------|-------|-------|
| | Feminino M (DP) | Masculino M (DP) | | |
| Mulatos | 14.88 (4.01) | 16.92 (4.22) | 3.957 | <.001 |
| Negros | 15.86 (4.33) | 18.15 (5.07) | 3.845 | <.001 |
| Branco | 15.09 (3.80) | 16.89 (3.98) | 3.690 | <.001 |

5.3.3.2. Contacto Interétnico

Para averiguar a existência de correlações entre o contacto interétnico e o preconceito racial face a pessoas mulatas, negras e brancas, foram efetuadas correlações de Pearson (Tabela 19). Na análise das correlações importa ter em conta o sentido da correlação (a direção indicada pelo sinal) e o seu valor, sendo que se considera correlações fracas quando o valor absoluto é inferior a 0.25, moderadas quando o valor se encontra entre 0.25 e 0.5, fortes entre 0.5 e 0.75 e muito fortes quando o valor absoluto é igual ou superior a 0.75 (Marôco, 2014). Através da tabela das correlações é possível destacar primeiramente a existência de correlações positivas significativas fortes entre o preconceito racial face às 3 etnias em ambos os grupos em estudo. No grupo B a correlação entre o preconceito racial face a pessoas mulatas e o preconceito racial face a pessoas negras é muito forte, $r = .790$, $p < .01$.

Quanto à análise das correlações existentes entre o preconceito racial e o contacto interétnico no Grupo B, verifica-se a existência de correlações negativas fracas entre o contacto interétnico com pessoas mulatas e o preconceito racial face a pessoas mulatas ($r = -.244$, $p < .01$) e correlações negativas moderadas entre o contacto interétnico com pessoas mulatas e o preconceito face a pessoas negras ($r = -.256$, $p < .01$) e face a pessoas brancas ($r = -.280$, $p < .01$). O contacto interétnico com pessoas

negras correlaciona-se de forma fraca com o preconceito face a pessoas negras ($r = -.163$, $p < .05$). Por outro lado, existem correlações negativas fracas entre o contacto interétnico na globalidade e o preconceito face a pessoas mulatas ($r = -.199$, $p < .01$), pessoas negras ($r = -.215$, $p < .01$) e pessoas brancas ($r = -.258$, $p < .01$).

Tabela 19.

Correlações, médias e desvios padrão do preconceito e contacto interétnico face aos 3 grupos raciais em função do grupo de autocategorização.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----------------------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|
| 1.Preconceito M | - | .790** | .622** | -.244** | -.124 | .001 | -.199** |
| 2.Preconceito N | .699** | - | .553** | -.256** | -.163* | .017 | -.215** |
| 3.Preconceito B | .626** | .612** | - | -.280** | -.113 | -.122 | -.258** |
| 4.Contacto Int. M | .274* | .157 | .129 | - | .301** | .151 | .751** |
| 5.Contacto Int. N | -.159 | .036 | -.088 | .087 | - | .176* | .740** |
| 6.Contacto Int. B | -.024 | -.059 | -.166 | .229 | .154 | - | .562** |
| 7.Total Contacto Int. | .040 | .066 | -.066 | .651** | .636** | .698** | |

Nota. Correlações para o Grupo B (n=187) são apresentadas por cima da diagonal e as correlações para o Grupo M (n=71) são apresentados por baixo da diagonal. Valores elevados são indicativos de respostas mais elevadas na direção do construto avaliado. Nível de significância: ** $p < .01$; * $p < .05$.

5.3.3.3. Distância Social

Para verificar a existência de correlações entre a distância social e o preconceito racial face aos 3 grupos raciais, foram efetuadas correlações de Pearson (Tabela 20). De acordo com os resultados, no Grupo B verifica-se a existência de correlações positivas moderadas entre a distância social face a pessoas mulatas e o preconceito face a pessoas mulatas ($r = .380$, $p < .01$) e negras ($r = .348$, $p < .01$); e uma correlação positiva fraca entre a distância social face a pessoas mulatas e o preconceito face a pessoas brancas ($r = .229$, $p < .01$). Por outro lado, a distância social face a pessoas negras correlaciona-se de forma moderada e positiva com o preconceito racial face a pessoas mulatas ($r = .328$, $p < .01$) e negras ($r = .489$, $p < .01$); e de forma fraca e positiva com o preconceito racial face a pessoas brancas ($r = .193$, $p < .01$). A distância social face a pessoas brancas correlaciona-se de forma fraca e positiva com o preconceito racial face a pessoas brancas ($r = .164$, $p < .05$). No Grupo M pode-se verificar a existência de apenas uma correlação positiva moderada entre a distância social face a pessoas brancas e o preconceito face a pessoas brancas ($r = .254$, $p < .05$).

Tabela 20.

Correlações, médias e desvios padrão do preconceito e distância social face aos 3 grupos raciais em função do grupo de autocategorização.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1.Preconceito M | - | .790** | .622** | .380** | .328** | .091 |
| 2.Preconceito N | .699** | - | .553** | .348** | .489** | .056 |
| 3.Preconceito B | .626** | .612** | - | .229** | .193** | .164* |
| 4.Distância Social M | -.031 | .031 | .061 | - | .630** | .445** |
| 5. Distância Social N | .075 | .211 | .199 | .355** | - | .264** |
| 6. Distância Social B | .093 | .120 | .254* | .472** | .238* | - |

Nota. Correlações para o Grupo B (n=187) são apresentadas por cima da diagonal e as correlações para o Grupo M (n=71) são apresentados por baixo da diagonal. Valores elevados são indicativos de respostas mais elevadas na direção dos construtos avaliados. Nível de significância: ** $p < .01$; * $p < .05$.

5.3.4. Contacto Interétnico e Distância Social

Foram ainda realizadas correlações de *Pearson* para verificar a existência de correlações entre o contacto interétnico e a distância social (Tabela 21). De acordo com os resultados, no Grupo B existem correlações negativas moderadas entre o contacto interétnico com pessoas mulatas e a distância social face a pessoas mulatas ($r = -.331$, $p < .01$), entre o contacto interétnico com pessoas negras a distância social face a pessoas negras ($r = -.264$, $p < .01$) e entre o contacto interétnico na globalidade e a distância social face a pessoas mulatas ($r = -.322$, $p < .01$). Por outro lado, existem ainda correlações negativas fracas entre o contacto interétnico com pessoas negras e a distância social face a pessoas mulatas ($r = -.232$, $p < .01$) e entre a distância social face a pessoas negras e o contacto interétnico com pessoas mulatas ($r = -.166$, $p < .05$), e a globalidade do contacto interétnico ($r = -.226$, $p < .01$). Quanto ao Grupo M, verifica-se a existência de correlações negativas moderadas entre a distância social face a pessoas negras e o contacto interétnico com pessoas mulatas ($r = -.251$, $p < .05$), negras ($r = -.266$, $p < .05$) e o contacto interétnico na generalidade ($r = -.341$, $p < .01$).

Tabela 21.

Correlações, médias e desvios padrão da Distância Social e Contacto Interétnico em função do grupo de autocategorização.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----------------------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|--------|
| 1.Contacto Int. M | - | .301** | .151 | .751** | -.331** | -.166* | -.082 |
| 2.Contacto Int. N | .087 | - | .176* | .740** | -.232** | -.264** | -.054 |
| 3.Contacto Int. B | .229 | .154 | - | .562** | -.066 | -.005 | -.133 |
| 4.Total Contacto Int. | .651** | .636** | .698** | - | -.322** | -.226** | -.124 |
| 5. Distância Social M | .004 | -.063 | -.174 | -.118 | - | .630** | .445** |
| 6. Distância Social N | -.251* | -.266* | -.160 | -.341** | .355** | - | .264** |
| 7. Distância Social B | .072 | .134 | -.195 | .006 | .472** | .238* | - |

Nota. Correlações para o Grupo B (n=187) são apresentadas por cima da diagonal e as correlações para o Grupo M (n=71) são apresentados por baixo da diagonal. Valores elevados são indicativos de respostas mais elevadas na direção dos construtos avaliados. Nível de significância: ** $p < .01$; * $p < .05$.

6. Discussão e Análise dos Resultados

O estudo foi realizado com participantes pertencentes a turmas multiétnicas que à partida têm projetos educativos intencionalizados no sentido do combate ao preconceito, para além disso não se sabe se existem estratégias de educação multicultural, o que pode ter influenciado os resultados. Por outro lado, foram inicialmente escolhidos três grupos raciais para autocategorização, havendo a diferenciação propositada entre crianças mulatas e negras, ao contrário da generalidade dos estudos na Europa e Estados Unidos que geralmente envolvem comparações entre dois grupos como brancos e negros (Sacco *et al.*, 2016).

Os indivíduos birraciais podem não se identificar necessariamente de acordo com o seu fenótipo (uma pessoa birracial pode-se identificar como birracial enquanto fenotipicamente é negra) (Young *et al.*, 2017). Desta forma, a raça ou etnia deve ser obtida por autorrelato (Santos *et al.*, 2010), sendo a autocategorização a melhor forma de avaliação da pertença étnica/racial, visto que se relaciona com a perceção individual dessa pertença. Apesar das pistas visuais aquando a aplicação dos questionários e a própria escolha de locais com maior diversidade étnica, o número de crianças a autocategorizarem-se como negra foi reduzido e pode por si só ser indicativo da existência de preconceito/discriminação. Nesse sentido, retrata uma desidentificação psicológica do seu grupo como estratégia de autoproteção contra a discriminação – estratégia de mobilidade social⁹. Esta estratégia é uma forma de atingir uma identidade social positiva, e pode indicar a existência de preconceito (subtil ou flagrante). A desidentificação parece associar-se à identificação com o grupo das crianças mulatas de modo a atenuar a diferença pela aproximação com o grupo mais próximo (compreensível tendo em conta os limites rígidos da categorização tendo em conta a etnia). Tal como Monteiro (2002) verificou que as crianças negras escolhem predominantemente como categorias de pertença os grupos mais claros, o que demonstra uma consciência da sua condição de exclusão social na sociedade.

Quanto às variáveis sociodemográficas, não se verificaram diferenças tendo em conta a idade (9-11 anos e mais de 12 anos), o que se pode relacionar com o facto de a partir dos 8 anos a norma antirracista já estar internalizada, como se verifica nos estudos de Monteiro e colegas (2009). Por outro lado, quanto ao sexo, verifica-se que os rapazes são mais preconceituosos, o que vai de encontro ao estudo de Sarafidou e colaboradores (2014) com participantes entre os 10 e os 13 anos, que verificaram que

⁹ Refere-se ao movimento físico e/ou psicológico de inclusão num grupo de estatuto mais elevado e constitui uma importante estratégia quando existem ameaças à identidade social (Tajfel, 1978).

o preconceito flagrante é mais evidente nos rapazes; ao estudo de Falanga e colegas (2014b) em Itália, e também ao estudo realizado em Portugal (Guinote *et al.*, 2007) que demonstrou que os rapazes percebem o endogrupo de forma mais variável que o exogrupo (homogeneidade do exogrupo), o que pode por si só ser uma forma de preconceito (Costa-Lopes *et al.*, 2008).

Quanto à identificação étnica, verificou-se primeiramente uma satisfação global dos/as participantes e a ausência de diferenças entre o Grupo B e M em relação à componente afetiva da mesma. Exceto relativamente à questão de querer estar num grupo igual ou diferente ao de autocategorização, em que o grupo das crianças mulatas colocou que gostaria mais de se manter no seu grupo em comparação com o das crianças brancas – aspeto que se pode relacionar com a desidentificação das crianças negras para autocategorização como mulatas, reforçando o facto de se quererem identificar como tal. Para além disso, na globalidade, os resultados da AEP avaliados através das duas questões (quanto gosta e grupo onde gostaria de estar) não são equivalentes, o que pode revelar a importância de incluir os dois tipos de pergunta e também o facto de estas avaliarem dois aspetos distintos ainda que próximos. Parece ser mais fácil referir que gostariam de estar num grupo diferente do seu do que dizer que não gostam do seu grupo racial, mesmo com respostas anónimas e confidenciais. Seria necessário aprofundar este assunto de modo a compreender os aspetos que à partida parecem incongruentes.

Tendo em conta a ausência de instrumento de avaliação para a presente faixa etária e os grupos alvo/em estudo considerados, foi fundamental a elaboração do QARI de modo a verificar se existia preconceito racial na amostra recolhida e também ser possível operacionalizar a variável nas outras questões de investigação. Em ambos os grupos (B e M) verificaram-se níveis baixos de preconceito e níveis mais elevados no preconceito face a pessoas negras. Os valores podem refletir níveis reduzidos de preconceito, relacionar-se com um controlo das respostas tendo em conta a desejabilidade social ou ainda com o facto do preconceito subtil se tornar mais evidente com a idade e se constituir essencialmente pela recusa de aspetos positivos do que atribuição de negativos. Existem alguns indícios quanto aos dois últimos aspetos: o facto de terem sido escolhidas essencialmente turmas multiétnicas pode ter permitido a presença da norma (Monteiro *et al.*, 2009), o que levou ao controlo das respostas nesse sentido e portanto à não expressão de preconceito de forma explícita. O número elevado de questionários excluídos por respostas idênticas (“copiadas”) nos três grupos alvo de preconceito face ao preconceito e Distância Social demonstram este esforço de controlo

das respostas. Tal como Nesdale (2000) refere, as crianças podem apresentar atitudes menos enviesadas pelo mero desejo de dar uma imagem positiva de si, sendo que se pode considerar que para além da norma antirracista já internalizada, esta poderá ter estado ainda mais saliente nas turmas. Com a idade as crianças começam a controlar as suas respostas preconceituosas (Rutland *et al.*, 2007), diminuindo o preconceito explícito e portanto passando a modelar a sua expressão, como parece sugerir a presente investigação.

A Distância Social relaciona-se positivamente com o preconceito, sendo que vai de encontro ao facto de ser operacionalizada enquanto uma forma de expressão subtil/implícita do mesmo (Griffiths & Nesdale, 2006). Tanto no grupo das crianças autocategorizadas como brancas como no grupo que se autocategorizam como mulatas o preconceito e a distância social face aos 3 grupos alvos correlacionam-se positivamente, o que parece indiciar a prevalência de relações intergrupais. A própria Análise Fatorial Exploratória demonstrou que o fator das relações intergrupais, que se refere à formação de grupos, agrupou o mesmo item face aos 3 grupos raciais, enfatizando igualmente essas relações.

A identidade social é talvez a motivação subjacente que está por trás do preconceito e discriminação (Stangor, 2016). Não existindo uma relação linear entre identidade social e descredibilização ou preconceito face a exogrupos (Brown, 2010; Killen & Rutland, 2011), o presente estudo pretendia verificar se existia diferenças entre as variáveis nos três grupos raciais.

Verificou-se primeiramente a ausência de diferenças em termos de grupo de autocategorização e também em termos de avaliação emocional da pertença, relativamente ao preconceito racial face aos três grupos. Esta ausência pode dever-se a dois motivos – ausência de situação de ameaça por parte dos exogrupos e também a possibilidade do seu grupo não apresentar normas de exclusão face aos outros (Nesdale *et al.*, 2010), situações onde a identidade grupal tem o potencial de contribuir para o preconceito. Por outro lado, os resultados podem também dever-se aos enviesamentos referidos anteriormente na avaliação do preconceito. No entanto, verificam-se diferenças no que diz respeito à Distância Social e portanto ao preconceito subtil, em termos de autocategorização e AEP, sendo os principais resultados referentes ao segundo aspeto da identidade étnica avaliado.

No Grupo B, os/as alunos/as que gostariam de se manter no seu grupo de autocategorização têm maiores níveis de distância social face a N e M e menores face a B. No grupo M um maior nível de pertença étnica (gosta muito e pretende manter-se

no seu grupo) está associado a menores níveis de Distância Social face a Negros. Sendo assim, quanto mais as crianças gostam de ser mulatas (ou quanto mais se sentem mulatas), maior é a intimidade com o seu grupo e o das crianças negras. Estes resultados podem fazer subentender que as crianças negras e mulatas funcionam apenas como um grupo (visto que a relação entre distância social e preconceito também se verifica nas crianças mulatas apenas face a B).

Primeiramente os resultados podem dever-se à desidentificação referida no primeiro tópico da discussão ou, por outro lado, sugerir de facto a existência de uma identidade social comum que aproxima os grupos de crianças mulatas e negras. Este resultado, referente aos dois grupos considerados minoritários, é particularmente interessante e pode justificar um dos modelos de “*extended contact*” para redução do preconceito, o *Modelo da Identidade Endogrupal Comum (MIEC)*¹⁰ (Gaertner & Dovidio, citado por Monteiro, 2013).

Existe evidência que demonstra que construir uma identidade endogrupal comum (como identidade escolar ou nacional partilhada) melhora as atitudes intergrupais entre diversos contextos intergrupais (Ufkes, Calcagno, Glasford, & Dovidio, 2016) e diminui os enviesamentos face a outros grupos raciais (Killen & Rutland, 2011), visto que permite mudar a perceção de identidades grupais separadas (nós e eles) para uma identidade inclusiva (nós) que torna as diferenças entre grupos menos salientes (Gaertner & Dovidio, 2012). Na presente investigação, o preconceito subtil é menor face a N e M no grupo das crianças mulatas em comparação com o das crianças B, o que se pode relacionar com o facto de haver maior contacto ou por outro lado demonstrar que a identidade endogrupal comum se pode associar a atitudes mais positivas. É necessário ter em conta que o estatuto relativo dos grupos pode dificultar a recategorização de dois grupos numa categoria supra-ordenada e o próprio processo pode constituir uma ameaça a outras dimensões essenciais aos grupos (Monteiro, 2013). Desta forma apesar da possível evidência da eficácia do modelo referente ao grupo das crianças negras e mulatas, seria fundamental, primeiro, ter o terceiro grupo (crianças N) para comparação dos resultados (de modo a compreender se os resultados

¹⁰ Modelo que inclui não apenas a eliminação da categorização (focando a individualidade dos seus membros) de modo a diminuir a saliência dos limites intergrupais, mas também a criação de um endogrupo comum (nós) de natureza supra-ordenada ao incluir novos limites mais inclusivos (Cameron *et al.*, 2006; Monteiro, 2013)

também enfatizariam esta identidade social comum) e, segundo, pensar que estratégia utilizar com o grupo considerado maioritário – crianças brancas.

A resposta pode ser o *Modelo da Identidade Dupla* (MID) que mantém os pressupostos do anterior, criando portanto uma identidade comum supraordenada mas mantendo simultaneamente salientes as identidades originais dos grupos (Monteiro, 2013). Os efeitos destas duas formas de recategorização (MIEC e MID) dependem dos objetivos e estatuto dos grupos (Gaertner *et al.*, 2008). A Identidade Dupla em Portugal demonstra-se mais eficaz para grupos maioritários, enquanto a identidade endogrupal comum é mais eficaz para os minoritários, tendo em consideração que o contexto cultural determina a eficácia de ambos os modelos (Guerra *et al.*, 2010). A dupla identidade reflete uma identificação simultânea com um subgrupo distinto e com um grupo supraordenado comum, sendo que é eficaz na redução dos conflitos intergrupais (Levy, Saguy, Zomeran, & Halperin, 2016), bem como a identidade endogrupal comum que melhora as atitudes intergrupais e promove a harmonia (Ufkes *et al.*, 2016). Desta forma, dependendo das circunstâncias e dos estatutos dos grupos a recategorização que é fundamental, pode ser com ou sem saliência das identidades subgrupais.

A componente afetiva da identidade étnica, apesar de não evidenciar relação com o preconceito explícito demonstra diferenças no que se refere à forma subtil de preconceito. No grupo das crianças brancas parece que uma maior identificação se pode relacionar com maiores níveis de distância social face a N e M, ou seja, maiores níveis de preconceito subtil face aos dois exogrupos, podendo o grupo ter normas promotoras de exclusão (Nesdale, *et al.*, 2010). No grupo das crianças mulatas os resultados enfatizam a existência identidade grupal comum.

Quanto ao contacto interétnico, este demonstra-se fundamental na redução do preconceito, tanto subtil como flagrante, visto que na generalidade um maior contacto (em termos de existir/não existir) relaciona-se com um menor preconceito e distância social. Estes resultados vão no mesmo sentido que os estudos que demonstram que o contacto, mesmo superficial ou indireto tem efeito no preconceito (Marx & Ko, 2012) e portanto é importante incluí-lo não só na investigação mas também e principalmente nas estratégias psicoeducativas e na composição das escolas.

Por outro lado, verifica-se que existem diferenças entre o contacto interétnico e a componente afetiva da identidade étnica, sendo esta referente a vizinhos e pessoas com quem moram. No grupo das crianças brancas quem tem uma maior ligação afetiva com o seu grupo mora com mais pessoas brancas. Por outro lado, quem gostaria de estar num grupo distinto ao de autocategorização tem maior contacto com pessoas

negras e mora mais com pessoas negras. Tal como no grupo das crianças mulatas, que quem se quer manter no seu grupo tem mais contacto com pessoas mulatas. Estes resultados demonstram o impacto da composição racial da vizinhança e membros da família na identificação étnica (Herman, 2004); no entanto o grupo de pares, no que se refere a colegas de turma e de escola, não demonstrou resultados como era esperado. O que se pode dever ao facto de que mesmo havendo oportunidade para o envolvimento com colegas de outras etnias, as crianças escolhem muitas vezes estar com colegas do seu grupo étnico (Turner & Cameron, 2016), para além de que no presente estudo apenas se considerou existência/não existência de contacto e não a qualidade do mesmo.

7. Conclusões e Gerais e Recomendações Futuras

A maioria dos estudos sobre identidade étnica e preconceito racial focam-se nas vítimas do preconceito e poucos se centram no preconceito do próprio face aos outros (Bano & Mishra, 2014; Nesdale *et al.*, 2010). Para além disso, os estudos sobre o preconceito e contacto interétnico são realizados essencialmente nos grupos majoritários (quanto à cor da pele branca) e portanto não se sabe os resultados que podem existir nos grupos minoritários (Guerra, 2010). Pode-se considerar o presente estudo inovador por diversas razões: utilização de um questionário para medir o preconceito com crianças mais novas; considerar o preconceito e não preferência social; considerar a variável identidade étnica e preconceito, quando este último se refere ao preconceito do próprio face aos outros; apresentar um número considerável de amostra a partir dos 9 anos de idade (tendo em conta as competências de leitura); considerar dois grupos em estudo e três grupos alvo (e portanto majoritário e minoritários), visto que podem haver diferentes graus de aceitabilidade social (Verkuyten, 2008); e ainda por diferenciar o grupo das crianças mulatas como um grupo racial distinto e reconhecido (Monteiro, 2002).

A presente investigação sugere, tal como os estudos de Pereira e Monteiro (2006), Rodrigues e colegas (2010) e Vala e colaboradores (2015) que as crianças a partir de uma certa idade não reduzem o preconceito mas começam a modelar a forma como o expressam. Os reduzidos níveis de preconceito neste estudo podem-se relacionar com a presença da norma antirracista não só internalizada mas duplamente saliente nas turmas pela sua composição étnica e ainda pelo facto da recolha dos dados ser através de questionário, o que não facilita a expressão do preconceito tradicional, havendo mais facilidade de controlo das respostas (Vala *et al.*, 2015). Para além da interiorização da norma é também a gestão da expressão do preconceito em função dos contextos que pode explicar a sua diminuição (França & Monteiro, 2004). É fundamental considerar que a norma social pode estar confinada a um determinado contexto, nomeadamente o da sala de aula, e portanto não haver essa transposição para fora da escola ou para o próprio recreio.

Parece existir uma identidade grupal comum que aproxima as crianças mulatas e negras, indícios que são suportados pelos resultados da componente afetiva da identidade étnica no que diz respeito à distância social, pela relação entre distância social e preconceito (existe apenas face a B no grupo M), pela própria AFE da escala de preconceito racial que separa as crianças mulatas e negras das brancas no fator do

preconceito e ainda pela pouca percentagem de crianças autocategorizadas como negras. Estes resultados podem de alguma forma dar evidência do modelo da Identidade Endogrupal Comum e tendo em conta não só alguns indícios dos resultados mas também da evidência empírica, de modo a incluir todas as etnias, a identidade dupla, não eliminando a importância da primeira, pode ser útil, permitindo assim a inclusão de todos os grupos, majoritários e minoritários, favorecendo a criação de atitudes positivas intergrupais.

O contacto interétnico, por sua vez, demonstra diferenças quanto à identificação étnica, evidenciando que pode ser um aspeto fundamental na sua construção; por outro lado, relaciona-se negativamente com as duas formas de preconceito. Desta forma, é fundamental trabalhar as relações intergrupais, principalmente no que se refere ao contacto interétnico, nomeadamente ao identificar condições que favoreçam o desenvolvimento de amizades entre grupos distintos pelas suas numerosas vantagens nas relações intergrupais (Turner & Cameron, 2016) e através dos novos modelos de “*extended contact*”.

Limitações

Podem-se identificar alguns aspetos que podem ter influenciado os resultados: a) fatores distratores devido à aplicação ter sido em grupo (haver barulho, os/as participantes falarem entre si, terem receio que os/as colegas pudessem ver as suas respostas, sendo para isso necessário assegurar uma distância suficiente entre respondentes (Moreira, 2009) e os/as professores/as estarem presentes); b) o reduzido número de crianças a autocategorizarem-se como negras que levou à eliminação de um grupo para comparação; c) não haver instrumento de avaliação para a presente faixa etária; d) o questionário se referir a questões sensíveis; e) haverem participantes muito novos a responder ao questionário (9 anos).

O Questionário de Atitudes e Relações Intergrupais construído para o efeito avalia aspetos mais explícitos do preconceito, sendo que atualmente devido à norma antirracista a forma de expressão passou a ser mais subtil e portanto denota-se necessário no futuro introduzir medidas indiretas de preconceito (além da Distância Social) de modo a verificar se de facto os resultados se devem à influência da norma antirracista. As medidas explícitas não distinguem participantes que apenas aparentam ser pouco preconceituosos daqueles que o são genuinamente (Olson & Zabel, 2016). Neste sentido, tendo em conta o tipo de questões e de construtos avaliados a desejabilidade social pode ter tido um grande impacto no tipo de respostas dadas, havendo facilidade por parte dos participantes em controlar as suas respostas. A criação

de medidas subtis poderiam incluir questões circulares e ambíguas (Olson & Zabel, 2016), considerando nomeadamente as componentes do próprio construto de preconceito subtil como o facto de ser caracterizado pela recusa de sentimentos positivos. No entanto, ser um questionário mais complexo dificultaria a aplicação em crianças mais novas.

Quanto à componente afetiva da identidade étnica, a questão referente ao quanto gosta de estar no seu grupo de autocategorização poderia ter tido uma escala de resposta de cinco pontos, ao acrescentar a possibilidade “indiferente” (tendo em conta as estatísticas descritivas da questão). Para além disso, a avaliação emocional da pertença, poderia ter sido medida de forma mais pormenorizada, permitindo assim verificar a importância da pertença e a afetividade. Para além das duas questões incluídas da avaliação emocional da pertença, poder-se-ia incluir questões que permitissem verificar mais ao pormenor a importância e positividade da identidade étnica, nomeadamente relacionadas com o afeto positivo “Sou feliz por ser do grupo x” (Brown & Chu, 2012), “Sinto-me bem por ser do grupo x” (Verkuyten, 2002) ou a importância para o seu autoconceito “Eu sinto que ser do grupo x é uma grande parte de quem eu sou” (Brown & Chu, 2012), “Quão importante é para ti seres do grupo x?” (Cameron *et al.*, 2006).

Estudos Futuros

O estudo dos três grupos raciais (brancos, mulatos e negros) permitiria uma melhor compreensão das relações intergrupais existentes, para além de ser pertinente considerar para estudo outros grupos tendo em conta as mudanças e movimentos da sociedade atual de modo a compreender como funcionam os julgamentos de diferentes grupos raciais (Young *et al.*, 2017). Outros estudos futuros poderão ainda analisar a autocategorização dos/as alunos/as e a categorização de terceiros, nomeadamente de professores, tendo em conta que a etnia é um fator importante nas desigualdades no ensino (NASP, 2017; Rollenhagen, Goodman, & Barnes, 2017).

Seria pertinente: um estudo comparativo entre locais com e sem contacto interétnico, de modo a verificar como se manifesta o preconceito em ambos os/as participantes; considerar outras populações e contextos, como turmas com maioria de crianças ou jovens negros tendo em conta as implicações da composição étnica das turmas e a alteração do estatuto dos grupos que isso envolve; verificar o efeito do contacto e não apenas as suas correlações, de modo a possibilitar uma análise mais aprofundada dos resultados referentes à identidade endogrupal comum, visto que no presente estudo, os menores níveis de distância social do grupo M se pode dever

efetivamente a um maior contacto; examinar a influência do contacto interétnico na construção da identidade étnica em vários grupos sociais; e o desenvolvimento de estudos para validação de um instrumento de avaliação.

Implicações Práticas

Antes de mais é necessário reconhecer o preconceito e a discriminação, visto que o fenómeno de terceirização (não reconhecimento de si como preconceituoso/a) dificulta a implementação de estratégias que podem ser eficazes no combate ao preconceito (Saco *et al.*, 2016). É fundamental ter em conta o contacto interétnico nos contextos educativos e no combate ao preconceito pela sua relação com níveis mais reduzidos de ambas as formas de preconceito racial e por possibilitar também a identidade endogrupal comum. Desta forma, é importante a criação de programas ou estratégias que promovam o contacto interétnico e as amizades intergrupais, considerando que a diversidade étnica das escolas é crucial no desenvolvimento de atitudes positivas intergrupais (Falanga *et al.*, 2014a). A simples existência de contacto tem efeito e verifica-se, através da utilização de programas de intervenção com base na sua promoção, que as atitudes positivas se generalizam também a outros exogrupos (Lemmer & Wagner, 2015). Não se deve descurar o potencial das formas indiretas de contacto quando o contacto direto não é possível, visto que através de amigos de amigos e filmes/histórias também é possível a redução do preconceito e melhorar as relações intergrupais (Brown & Paterson, 2016). Desta forma, na globalidade, pode-se considerar sessões de contacto, aprendizagem cooperativa e programas de “*extended contact*” pelos seus efeitos positivos (Lemmer & Wagner, 2015).

As estratégias de intervenção a utilizar podem ser variadas, desde a promoção do contacto entre crianças de diferentes grupos, a mudança das normas sociais da escola e até a criação de categorias mais inclusivas e socialmente valorizadas (Rodrigues, 2012). É fundamental considerar os efeitos da norma social antirracista, sendo que esta deve ir além dos discursos e fazer parte das medidas psicopedagógicas das escolas. Um maior conhecimento permitirá estratégias mais eficazes de combate ao racismo e sua prevenção. Os enviesamentos intergrupais e a identidade étnica começam a desenvolver-se desde muito cedo e portanto estes aspetos devem começar a ser trabalhados precocemente, no sentido da criação de atitudes positivas face a outros grupos, não descurando também a criação de um quadro normativo que condene a discriminação como aspeto que pode ser central (Rodrigues *et al.*, 2010).

Tendo em consideração as evidências empíricas, o presente estudo demonstra principalmente: a relação do contacto interétnico, sendo fundamental promover

oportunidades de amizade (Turner & Cameron, 2016); a importância que pode ter a criação de duplas identidades na promoção de relações intergrupais mais positivas, pela redefinição de um endogrupo comum de forma a incluir os diversos grupos raciais, que pode também estar associada a representações mais positivas do exogrupo, que por sua vez se relacionam com menores níveis de preconceito subtil e flagrante (De Caroli *et al.*, 2013); e a importância, nas medidas psicopedagógicas, do reconhecimento dos diferentes grupos étnicos ou raciais (em termos de cultura e da própria existência de preconceito) sem, no entanto, tornar salientes as relações intergrupais. É importante considerar a composição racial das escolas visto que por um lado um maior contacto permite menores níveis de preconceito e por outro, de acordo com o estudo de Justino e Flores (2017) escolas com mais de 20% de filhos de imigrantes têm maiores níveis de exclusão social.

Os/as psicólogos/as têm a responsabilidade de garantir que todos os/as alunos/as recebem uma educação justa e equitativa, que os prepare não só academicamente, mas também lhe dê competências para contribuir para a sociedade (NASP, 2013). Desta forma, o papel do/a psicólogo/a passa por conhecer os diferentes grupos da comunidade escolar e utilizar esse conhecimento para facilitar os serviços da escola; compreender que dimensões da diferença influenciam a aprendizagem e comportamento dos/as estudantes, famílias e professores/as; refletir criticamente sobre os seus próprios enviesamentos e garantir que os mesmos não afetam negativamente os/as outros/as e promover essa reflexão no restante *staff* escolar (NASP, 2012). Para além disso, é fundamental ter em consideração a interseção entre múltiplas identidades grupais marginalizadas (e.g. raça/etnia, estatuto de imigrante/refugiado, estatuto socioeconómico e orientação sexual). Indivíduos que se identificam como membros de um destes grupos experienciam discriminação, sendo que esta aumenta exponencialmente quando essas identidades se intersejam. Desta forma, o foco nas múltiplas dimensões da identidade e o seu potencial para a discriminação permite expandir a capacidade da escola em promover uma educação adequada (NASP, 2016).

Referências Bibliográficas

- About, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell.
- About, F. E., & Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown & L. Gaertner (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (pp. 65-85). Londres: Blackwell.
- Abrams, D., & Killen, M. (2014). Social exclusion of children: Developmental origins of prejudice. *Journal of Social Issues, 70* (1), 1-11. doi: 10.1111/josi.12043
- Abrams, D., & Rutland, A. (2008). The development of subjective group dynamics. In S. Levy, & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp.47-95). Oxford, England: Oxford University Press.
- Afonso, F. M. S. (2009). *Identidade Étnica, Modelos Relacionais e Bem-Estar na Adolescência* (Dissertação de Mestrado). ISCTE, Lisboa.
- Ahmed, S. R., Kia-Keating, M., & Tsai, K. H. (2011). A Structural Model of Racial Discrimination, Acculturation Stress, and Cultural Resources Among Arab American Adolescents. *Am J Community Psychology, 48*, 181-192. Doi: 10.1007/s10464-011-9424-3
- Alamilla, S. G., Kim, B. S. K., Walker, T., & Sisson, F. R. (2017). Acculturation, Enculturation, Perceived Racism, and Psychological Symptoms Among Asian American College Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 45*, 37-65. Doi: 10.1002/jmcd.12062
- Alexandre, J. D., Monteiro, M. B., & Waldzus, S. (2007). More than Comparing with majorities: the importance of alternative comparisons between children from different minority groups. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 7* (2), 201-212
- Alfieri, S., & Marta, E. (2015). Sibling Relation, Ethnic Prejudice, Direct and Indirect Contact: There is a Connection?. *Europe's Journal of Psychology, 11* (4), 664-676. Doi:10.5964/ejop.v11i4.95
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (4ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, A., & Peixoto, F. (2008). Estudo para a adaptação de uma escala de identidade étnica. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & Vera Ramalho (Eds.), *Atas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.

- Appiah, O. (2004). Effects of ethnic identification on web browsers' attitudes toward and navigational patterns on race-targeted sites. *Communication Research*, 31, 312–337. doi:10.1177/0093650203261515.
- Arancibia-Martini, H., Ruiz, M. Á., Blanco, A., & Cárdenas, M. (2016). New Evidence of Construct Validity Problems for Pettigrew and Meertens' (1995) Blatant and Subtle Prejudice Scale. *Psychology Reports*, 118 (2), 544-564. doi: 10.1177/0033294116636988
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R., & Sommers, S. R. (2016). *Social Psychology* (9ª Edição). Boston: Pearson Education.
- Ashmore, R., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130, 80-114. Doi: 10.1037/0033-2909.130.1.80
- Bano, S., & Mishra, R. C. (2014). Development of Social Identity and Prejudice in Hindu and Muslim Children. *Social Science International*, 30 (1), 127-142.
- Baron, A. S., & Banaji, M. (2006). The Development of Implicit Attitudes. *Psychological Science*, 17 (1), 53-58. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01664.x
- Bennet, M., Barrett, M., Karakozov, R., Kipiani, G., Lyons, E., Pavlenko, V., & Riazanova, T. (2004). Young Children's Evaluations of the Ingroup and of Outgroups: A Multi-National Study. *Social Development*, 13 (1), 124-141.
- Berger, R., Benatov, J., Abu-Raiya, H., & Tadmor, C. T. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli-Palestinian conflict. *Journal of School Psychology*, 57, 53-72. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.04.003>.
- Best, D. L., Field, T., & Williams, J. E. (1976). Color Bias in a Sample of Young German Children. *Psychological Reports*, 38, 1145-1146.
- Best, D. L., Naylor, C. E., & Williams, J. E. (1975). Extension of Color Bias Research to Young French and Italian Children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6 (4), 390-405.
- Blessing, L. T. M., & Chakrabarti, A. (2009). *DRM, a Design Research Methodology*. Londres: Springer
- Blincoe, S. & Harris, M. (2009). Prejudice Reduction in White Students: Comparing Three Conceptual Approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2 (4), 232-242. Doi: 10.1037/a0017851
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring Social Distance. *Journal of Applied Sociology*, 9, 299-308.

- Botas, S. C. C. (2010). *Atitudes de Crianças em Relação aos Grupos Nacionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Bracey, J. R., Bámaca, M. Y., & Umaña-Taylor, A. J. (2004). Examining Ethnic Identity and Self-Esteem Among Biracial and Monoracial Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (2), 123-132.
- Brauer, M., & Er-rafiy, A. (2011). Increasing perceived variability reduces prejudice and discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 871-881. doi:10.1016/j.jesp.2011.03.003
- Brewer, M. B., & Caporael, L. R. (2006). An evolutionary perspective on social identity: Revisiting groups. In M. Schaller, J. A. Simpson, & D. T. Kenrick (Eds.), *Evolution and social psychology* (pp. 143–161). Madison, CT: Psychosocial Press
- Brown, R. (2010). *Prejudice: Its Social Psychology*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Brown, C. S., & Chi, H. (2012). Discrimination, Ethnic Identity, and Academic Outcomes of Mexican Immigrant Children: The Importance of School Context. *Child Development*, 83 (5), 1477-1485. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01786.x
- Brown, R., & Paterson, J. (2016). Indirect contact and prejudice reduction: limits and possibilities. *Current Opinion in Psychology*, 11, 20-24.
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial*. Porto: Campo das Letras.
- Caldwell, C. H., Kohn-Wood, L. P., Schmeelk-Cone, K. H., Chavous, T. M. & Zimmerman, M. A. (2004). Racial Discrimination and Racial Identity as Risk or Protective Factors for Violent Behaviors in African American Young Adults. *American Journal Community Psychology*, 33 (1/2), 91-105. Doi: 10.1023/B:AJCP.0000014321.02367.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: testing different models of extended contact. *Child Development*, 77, 1208-1219.
- Câncio, F. (2017, Outubro, 28). *Em Portugal não gostam de pessoas mais escuras*. Diário de Notícias. Retirado de <https://www.dn.pt>.
- Castelli, L., & Tomelleri, S. (2008). Contextual effects on prejudiced attitudes: When the presence of others leads to more egalitarian responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 679-686. doi: 10.1016/j.jesp.2007.04.006.
- Castelli, L., Tomelleri, S., & Zogmaister, C. (2008). Implicit ingroup metafavoritism: Subtle preference for ingroup members displaying ingroup bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 807–818.

- Clark, K. D., & Tate, C. (2008). Measuring Racial Prejudice in a Multiracial World: New Methods and New Constructs. In M. A. Morrison & T. G. Morrison (Eds.), *The Psychology of Modern Prejudice* (pp. 93-122). New York: New Science Publishers.
- Clark, K. S., Yovanoff, P., & Tate, C. U. (2017). Development and psychometric validation of a child Racial Attitudes Index (RAI). *Behavior Research Methods*, doi: 10.3758/s13428-016-0841-y.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Costa-Lopes, R., & Vala, V. (2007). *Impactos da semelhança e da diferença: Aspectos triviais e relevantes*. Manuscrito não publicado.
- Costa-Lopes, R., Vala, J., Pereira, C., & Aguiar, P. (2008). A Construção Social das Diferenças nas Relações entre Grupos Sociais. In M. V. Cabral, K. Wall, S. Aboim & F. Carreira (eds), *Itinerários: A Investigação nos 25 anos do ICS*, (p. 769-790). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Damigella, D., & Licciardello, O. (2014). Stereotypes and Prejudices at School: a Study on Primary School Reading Books. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 209-213.
- De Caroli, M. E., Falanga, R., & Sagone, E. (2013). Subtle and Blatant Prejudice Toward Chinese People in Italian Adolescents and Young Adults: The Role of “Friendship” and “Outgroup Representation”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 82, 74-80. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.227
- De Caroli, M. W., & Sagone, E. (2013). Black or White? Ethnic stereotypes and prejudicial attitudes in Italian children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 574-580. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.241
- Di Pentima, L., & Toni, A. (2009). Subtle, blatant prejudice and attachment: A study in adolescent age. *Giornale di Psicologia*, 3 (2), 153-163.
- Dore, R. A., Hoffman, K. M., Lillard, A. S., & Trawalter, S. (2014). Children’s racial bias in perceptions of others’ pain. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 218-231. doi: 10.1111/bjdp.12038
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2010). Intergroup bias. In S. T. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (vol. 2, 5 ed., pp. 1084–1121). New York: Wiley
- Egito, J. H. T. (2013). *The Development of Racial Stereotype in Portuguese Children* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Elias, T., Jaisle, A., & Morton-Padovano, C. (2017). Ethnic Identity as a Predictor of Microaggressions Toward Blacks, Whites, and Hispanic LGBs by Blacks, Whites,

- and Hispanics. *Journal of Homosexuality*, 64 (1), 1-31. doi: 10.1080/00918369.2016.1172888
- Enesco, I., & Guerrero, S. (2011). Introduction. Intergroup prejudice from a developmental and social approach. *Anales de psicologia*, 27 (3).
- Enesco, I., A. Navarro, I. Paradela, & S. Guerrero. 2005. Stereotypes and Beliefs about Different Ethnic Groups in Spain. A Study with Spanish and Latin American Children Living in Madrid. *Applied Developmental Psychology*, 26 (6), 638–659.
- Eurobarometro 437 (2015). *Discrimination in the EU in 2015*. Luxembourg: European Comission.
- Falanga, R., De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014a). Subtle and Blatant prejudice toward Africans in Italian adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 708-712.
- Falanga, R., De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014b). The Relationship Between Stereotypes and Prejudice Toward The Africans in Italian University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159, 759-764. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.444.
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2011). Raça, racismo e saúde: A desigualdade social da distribuição do estresse. *Estudos de Psicologia*, 16 (3), 271-278. doi:10.1590/S1413-294X2011000300009.
- Feddes, A. R., Monteiro, M. B., & Justo, M. G. (2014). Subjective social status and intergroup attitudes among ethnic majority and minority children in Portugal. *British Journal of Development Psychology*, 32, 125-140. doi:10.1111/bjdp.12025
- Fernandes, S. C., Almeida, S. S. M., & Nascimento, C. B. S. (2008). Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade. *Psico*, 39 (4), 441-447.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50. doi:10.2307/3151312.
- Forscher, P. S., Mitamura, C., Dix, E. L., Cox, W. T. L., & Devine, P. G. (2017). Breaking the prejudice habit: Mechanisms, timecourse, and longevity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 72, 133-146. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2017.04.009>.
- França, D. X, Andrade, I. K. S., & Silva, K. C. (2016). Valores e Discriminação Racial em Crianças. *Veredas Favip*, 9 (2), 5-23.

- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia, 16* (2), 293-323.
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2004). A expressão das formas indiretas de racismo na infância. *Análise Psicológica, 4* (XXII), 705-720.
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2013). Social norms and the expression of prejudice: The development of aversive racism in childhood. *European Journal of Social Psychology, 43*, 263-271. doi: 10.1002/ejsp.1965
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (2012). Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social psychology*. Vol. 2. (pp. 439–457). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Guerra, R., Hehman, E., & Saguy, T. (2016b). A Common Ingroup Identity: Categorization, Identity and Intergroup Relations. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, (pp. 433-454). New York: Psychology Press.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Guerra, R., Rebelo, M., Monteiro, M. B., Riek, B. M., & Houlette, M. A. (2008). The Common In-Group Identity Model: Applications to Children and Adults. In S. Levy, & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp.47-95). Oxford, England: Oxford University Press
- Gaertner, S., Guerra, R., Rebelo, M., Dovidio, J., Hehman, E., & Deegan, M. (2016a). The Common Ingroup Identity Model and the Development of a Functional Perspective: A Cross-National Collaboration. In J. Vala, S. Waldzus & M. M. Calheiros (Eds.), *The Social Developmental Construction of Violence and Intergroup Conflict*, (p. 105-120). Switzerland: Springer.
- Garson, G. D. (2012). Sampling. Retrieved from <http://www.statisticalassociates.com/sampling.pdf>
- Gautier, M. C. P. (2016). Ethnic Identity and Latino Youth: The Current State of the Research. *Adolescent Res. Ver., 1*, 329-340. DOI 10.1007/s40894-016-0034-z
- Gonzales, A. M., Steele, J. R., & Baron, A. S. (2017). Reducing Children’s Implicit Racial Bias Through Exposure to Positive Out-Group Exemplars. *Child Development, 88* (1), 123-130. Doi: 10.1111/cdev.12582
- Greenwald, A., & Pettigrew, T.F. (2014). With malice toward none and charity for some: ingroup favoritism enables discrimination. *American Psychologist, 69* (8).

- Griffiths, J. A. & Nesdale, D. (2006). In-group and out-group attitudes of ethnic majority and minority children. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 735 – 749.
- Guerra, R., Rebelo, M., Monteiro, M. B., Riek, B. M., Mania, E. W., Gaertner, S. L., & Dovidio, J. (2010). How should intergroup contact be structured to reduce bias among majority and minority group children? *Group Processes & Intergroup Relations*, 13 (4), 445-460. doi: 10.1177/1368430209355651
- Guinote, A., Mouro, C., Pereira, M. H., & Monteiro, M. B. (2007). Children's perceptions of group variability as a function of status. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (2), 97-104. do: 10.1177/0165025407073930
- Hair, J., Black, W., Babine, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis* (7ª Ed.). London: Peason.
- Henriques, J. G. (2017, Setembro, 2). *Governo quer que Censos tenha dados étnicos da população*. Público. Retirado de <https://www.publico.pt>.
- Herman, M. (2004). Forced to Choose: Some Determinants of Racial Identification in Multiracial Adolescents. *Child Development*, 75 (3), 730-748.
- Hewstone, M., & Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50, 374-386.
- Hogg, M. A. (2010). Human groups, social categories, and collective self: Social identity and the management of selfuncertainty. In R. Arkin, K. C. Oleson, & P. J. Carroll (Eds.), *Handbook of the uncertain self* (pp. 401–420). New York: Psychology Press
- Hunter, J. A., Platow, M. J., Moradi, S., Banks, M., Hayhurst, J., Kafka, S., & Ruffman, T. (2017). Subjective belonging and in-group favoritismo. *Journal of Experimental Social Psychology*, 73, 136-146. Doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2017.06.010>
- Jackson, M. F., Barth, J. M., Powell, N. & Lochman, J. E. (2006). Classroom Contextual Effects of Race on Children's Peer Nominations. *Child Development*, 77 (5), 1325-1337.
- Janeiro, I., & Soromenho, G. (2013). Metodologias de Investigação: Metodologias em Psicologia da Educação e Utilização de Estatísticas com o SPSS. In F. H. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 445 – 494). Lisboa: Climepsi Editores.
- Jenkins, R. (2008) *Rethinking Ethnicity* (2nd Ed). London: Sage.

- Jetten, J., Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., & McKimmie, B. M. (2005). Suppressing the negative effect of devaluation on group identification: The role of intergroup differentiation and intragroup respect. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*, 208–215.
- Jetten, J., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (2001). Similarity as a source of discrimination: The role of group identification. *European Journal of Social Psychology 31*: 621-640.
- Jones, J. M., Dovidio, J. F., & Vietze, D. L. (2014). *The Psychology of Diversity*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Justino, D., & Flores, I. (2017, Setembro). *Integração e discriminação escolar dos filhos de migrantes em Portugal: evidências e problemáticas*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Capacitar e Promover os Imigrantes na Turma do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e Centro Lusíada de Investigação em Política Internacional e Segurança, Évora.
- Keenan, C., Connolly, P., & Stevenson, C. (2016). *Universal Preschool-and School-based Education Programmes for Reducing Ethnic Prejudice and Promoting Respect for Diversity among Children Aged 3-11: A Systematic Review and Meta-Analysis*. Retirado de <http://archive.campbellcollaboration.org/lib/project/334/>.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, and Group Identity*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Killen, M., Rutland, A., & Jampol, N. (2008). Social exclusion in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (p. 249–266). New York, NY: Guilford Press.
- Lee, R. M., & Yoo, H. C. (2004). Structure and measurement of ethnic identity for Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 263–269. doi: 10.1037/0022-0167.51.2.263
- Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology 45*, 152-168.
- Levy, A., Saguy, T., van Zomeren, M., & Halperin, E. (2016). Ingroups, outgroups, and the gateway groups between: The potential of dual identities to improve intergroup relations. *Journal of Experimental Social Psychology, 70*, 260-271. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.09.011>

- Lima, M. E. O., & Vala, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 401-411.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª Ed.). Pero Pinheiro: Report Number
- Marôco, K., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Marques, J. M., Páez, D. & Pinto, I. R. (2013). Estereótipos, Antecedentes e Consequências das Crenças sobre os Grupos. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (9ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marx, D. M., & Ko, S. J. (2012). Prejudice, Discrimination, and Stereotyping (racial bias). In V. Remachandran (ed), *Encyclopedia of Human Behavior* (2ª ed), (p.160-166). Londres: Elsevier Academic Press.
- Matos, L. A. G. (2011). *A Hipótese do Contacto e a Expressão de Preconceito contra Minorias Étnicas em Jovens Adultos de Escolas Portuguesas* (Dissertação de Mestrado). ISCTE, Lisboa.
- Máximo, T. A. C. O., Larrain, L. F. C. R., Nunes, A. V. L., & Lins, S. L. B. (2012). Processos de identidade social e exclusão racial na infância. *Psicologia em Revista*, 18 (3), 507-526.
- Mckeown, S., Ferguson, N., & Haji, R. (2016). Conclusion: The Next Voyage. In S. McKeon, R. Haji & N. Ferguson (Eds), *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory*, (p. 367- 373). Switzerland: Springer.
- Meertens, R., & Pettigrew, T. F. (1999). Será o racismo subtil, mesmo racismo?. In J. Vala (org.), *Novos Racismos: Perspetivas Comparativas*, (pp. 11-29). Oeiras: Celta Editora.
- Monteiro, M. B. (2013). Relações Intergrupais. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social: 9ª Edição Revista e Atualizada*, (pp. 493-568). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Monteiro, M. B., França, D. X., & Rodrigues, R. (2009). The development of intergroup bias in childhood: How social norms can shape children's racial behaviours. *International Journal of Psychology*, 44 (1), 29-39. doi: 10.1080/00207590802057910
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Mouro, C., Monteiro, M. B., & Guinote, A. (2002). Estatuto, Identidade Étnica e Perceção de Variabilidade nas Crianças. *Psicologia*, XVI (2), 387-408.

- Nakao, R. T. (2011). *Identidade étnica e autoestima de adolescentes brasileiros brancos e negros* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- National Association of School Psychologists. (2012). *Racism, prejudice, and discrimination* [PositionStatement]. Bethesda, MD: Author.
- National Association of School Psychologists (2013). *Racial and ethnic disproportionality in education* [Position statement]. Bethesda, MD: Author.
- National Association of School Psychologists. (2016). *Understanding Race and Privilege* [handout]. Bethesda, MD: Author.
- National Association of School Psychologists. (2017). *Implicit bias: A foundation for school*
- Nelson, T. D. (2009). *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. New York: Taylor & Francis Group.
- Nesdale, D. (2000). Developmental Changes in Children's Ethnic Preferences and Social Cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20* (4), 501-519.
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennet & F. Sani (Eds.), *The Development of the Social Self*, (pp. 219-245). New York: Psychology Press.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass A., & Griffiths, J. (2004). Group status, outgroup ethnicity and children's ethnic attitudes. *Applied Developmental Psychology, 25*, 237-251. doi:10.1016/j.appdev.2004.02.005
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J., Griffiths, J., Daly, J., & McKensie, D. (2010). Peer group rejection and children's outgroup prejudice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 134-144.
- Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K., & Griffiths, J. (2005). Group Norms, Threat, and Children's Racial Prejudice. *Child Development, 76* (3), 652-663.
- Nesdale, D. Maass, A., Griffiths, J. & Durkin, K. (2003). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of the in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 177-192.
- Nesdale, D., Maass, A., Kiesner, J., Durkin, J., Griffiths, J., & Ekberg, A. (2007). Effects of peer group rejection, group membership, and group norms, on children's outgroup prejudice. *International Journal Behavioral Development, 31* (5), 526-535. Doi: 10.1177/0165025407081479

- Nesdale, D., & Todd, P. (2000). Effect of contact on intercultural acceptance: a field study. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 341-360.
- Neto, F. & Paiva, L. (1998). Color and Racial Attitudes in White, Black and Biracial Children. *Social Behavior and Personality*, 26 (3), 233-244. DOI 10.2224/sbp.1998.26.3.233
- Neto, F., & Williams, J. E. (1997). Color Bias in Children Revisited: Findings from Portugal. *Social Behavior and Personality*, 25 (2), 115-122. DOI 10.2224/sbp.1997.25.2.115
- Ng, A. H. Steele, J. R. & Sasaki, J. Y. (2016). Will you remember me? Cultural differences in own group face recognition biases. *Journal of Experimental Social Psychology*, 64, 21-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2016.01.003>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Olaizola, J. H., Díaz, F. J. R., & Ochoa, G. M. (2014). Comparing intergroup contact effects on blatant and subtle prejudice in adolescents: A multivariate multilevel model. *Psicothema*, 26 (1), 33-38.
- Oliveira, E. R. F. L. (2007). *Atitudes dos Alunos Brancos em relação a Alunos Negros* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Porto.
- Oliveira, E., & Neto, F (2007). Tolerância Étnica na Adolescência. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), 307-328.
- Olson, M. A., & Zabel, K. (2016). Measures of Prejudice. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, (pp. 175-212). New York: Psychology Press.
- Ong, A. D., Phinney, J. S., & Dennis, J. (2006). Competence under challenge: Exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence*, 29, 961-979. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.010
- Paladino, M. P., & Castelli, L. (2008). On the immediate consequences of ingroup categorization: Activation of approach and avoidance motor behavior toward ingroup and outgroup members. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 755-768.
- Pasquali, L. (2011). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação* (4ª Ed.). Petrópolis: Vozes.

- Pereira, J. S., & Monteiro, M. B. (2006). Expressão do racismo na infância: o efeito da composição étnica da escola. In *Atas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (p. 1-10).
- Pereira, C., Torres, A. R. E., & Almeida, S. T. (2003). Um Estudo do Preconceito na Perspetiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 95-107.
- Pereira, C., & Vala, J. (2007). Preconceito, Normas Sociais e Justificações para a Discriminação de Pessoas Negras. *Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional*, II, 145-164.
- Pereira, C., Vala, J., & Costa-Lopes, R. (2010). From prejudice to discrimination: The legitimizing role of perceived threat in discrimination against immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 40, 1231-1250. doi: 10.1002/ejsp.718
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pettigrew, T. F. (2015). Prejudice and Discrimination. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 18, 828-833. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.25086-1
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 3, 271-281. doi: 10.1037/0022-0167.54.3.271
- Price, L. R. (2017). *Psychometric Methods: Theory into Practice*. New York: The Guilford Press.
- Quraishi, M., & Philburn, R. (2015). *Researching Racism: A Guide Book for Academics & Professional Investigators*. Great Britain: SAGE Publications.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. *Child Development*, 82 (6), 1715-1737. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x

- Ramos, M. R., & Alves, H. (2011). Adaptação de uma Escala Multidimensional de Identificação para Português. *Psicologia, XXV* (2), 23-38.
- Rodrigues, R. F. B. (2011). *Conflicting Social Norms and White Children's Expressions of Intergroup Racial Attitudes: A Socio-Normative Developmental Model* (Dissertação de Doutoramento não publicada). ISCTE, Lisboa.
- Rodrigues, R. B. (2012). As crianças e o Preconceito Étnico: Será de pequenino que se torce o racismo? *Revista ACIDI, 95*, 18-19.
- Rodrigues, R. B., Monteiro, M. B. & Rutland, A. (2010). Cada Cabeça, duas Sentenças: Aprendizagem e Ativação das Normas Anti-racista e do Favoritismo Endogrupal ao longo da Infância e Avaliações Inter-raciais em Crianças de Brancas de Origem Lusa. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* Universidade do Minho.
- Rollenhagen, J., Goodman, S., & Barnes, A. C. (2017). Using data to address racial disproportionality in discipline practices. *Communiqué, 46* (1), 10–13.
- Rudman, L. A., & McLean, M. C. (2016). The role of appearance stigma in implicit racial ingroup bias. *Group Processes & Intergroup Relations, 19* (3), 374-393. doi: 10.1177/1368430215583152
- Rutland, A., Brown, R., Cameron, L., Ahmavaara, A., Arnold, K., & Samson, J. (2007). Development of the positive-negative asymmetry effect: Ingroup exclusion norm as mediator of children's evaluations on negative attributes. *European Journal of Social Psychology, 37*, 171– 190.
- Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social Norms and Self-Presentation: Children's Implicit and Explicit Intergroup Attitudes. *Child Development, 76* (2), 451-466.
- Sacco, A. M., Couto, M. C. P. P., & Koller, S. H. (2016). Revisão Sistemática de Estudos da Psicologia Brasileira sobre Preconceito Racial. *Temas em Psicologia, 24* (1), 233-250. doi: 10.9788/TP2016.1-16
- Santos, D. J. S., Palomares, N. B., Normando, D., & Quintão, C. C. A. (2010). Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press Journal of Orthodontics, 15* (3), 121-4.
- Santos, E. F., & Scopinho, R. A. (2011). Fora do jogo?: Jovens negros no mercado de trabalho. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 63*, 26-37. doi:10.1590/S0104-83332004000200007

- Sarafidou, J., Govaris, C., & Loumakou, M. (2014). The subtle-blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education, 24* (3), 264-276. doi: 10.1080/14675986.2013.799805.
- Sellers, R. M., Caldwell, C. H., Schmeelk-Cone, K. H., & Zimmerman, M. A. (2003). Racial Identity, Racial Discrimination, Perceived Stress, and Psychological Distress among African American Young Adults. *Journal of Health and Social Behavior, 44* (3), 302-317. doi: 10.2307/1519781
- Sellers, R. M., & Shelton, J. N. (2003). The Role of Racial Identity in Perceived Racial Discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology, 84* (5), 1079-1092. doi: 10.1037/0022-3514.84.5.1079
- Serrano-Villar, M., & Calzada, E. (2016). Ethnic identity: Evidence of protective effects for young, Latino children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 42*, 21-30. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.11.002>.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2001). *Experimental and quasiexperimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Sinclair, S., Dunn, E. & Lowery, B. S. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*, 283-289. doi:10.1016/j.jesp.2004.06.003
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2010). Affective processes. In J. F. Dovidio, J. H. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (p. 131–145). London: SAGE Publications Ltd.
- Spencer, M. S., Icard, L. D., Harachi, T. W., & Oxford, M. (2000). Ethnic Identity Among Monoracial and Multiracial Early Adolescents. *Journal of Early Adolescence, 20* (4), 365-387.
- Stangor, C. (2016). The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination within Social Psychology. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, (pp. 3- 27). New York: Psychology Press.
- Syed, M., & Juan, M. D. (2012). Discrimination and psychological distress: Examining the moderating role of social context in a nationally representative sample of Asian American adults. *Asian American Journal of Psychology, 3*, 104–120. doi:10.1037/a0025275.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6^a Ed.). New Jersey: Pearson.

- Tajfel, H. (1974). Social Identity and Intergroup Behavior. *Information (International Social Science Council)*, 13 (2), 65-93.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel, W. Austin (Eds), *Psychology of Intergroup Relations*, 7-24. Chicago: Nelson Hall.
- Teijlingen, E. R., & Hundley, V. (2001). *The Importance of Pilot Studies*. Social Research Update 2011. Retirado de [35http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html](http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html).
- Tredoux, C., & Finchilescu, G. (2010). Mediators of the Contact-Prejudice Relation among South African Students on Four University Campuses. *Journal os Foscial Issues*, 66 (2), 289-308.
- Turner, R., & Cameron, L. (2016). Confidence in contact: a new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues Policy*, 10, 212-246.
- Ufkes, E. G., Calcagno, J., Glasford, D. E., & Dovidio, J. F. (2016). Understanding how common ingroup identity undermines collective action among disadvantaged-group members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 63, 26-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2015.11.006>
- Umaña-Taylor, A. J., Yazedjian, A. & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale Using Eriksonian and Social Identity Perspectives. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 4 (1), 9-38.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Urbina, S. (2014). *Essentials of Psychological Testing*. Hoboken: Wiley
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999). O racismo flagrante e o racismo subtil em Portugal. In J. Vala (org.), *Novos Racismos: Perspetivas Comparativas*, (p. 31-59). Oeiras: Celta Editora.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (2015). *Expressões dos Racismos em Portugal (2ª Ed. Online)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Vala, J., & Costa-Lopes, R. (2016). Categorização social e fatores ideológicos na dinâmica das relações intergrupais. In D. X. França, M. E. Lima (eds), *Níveis de análise e formas de intervenção em psicologia social*, (pp.43-73). São Paulo: Scortecci.
- Vala, J., & Lima, M. (2002). Individualismo meritocrático, diferenciação cultural e racismo. *Análise Social*, XXXVII (162), 181-207.

- Vala, J., Pereira, C., & Costa-Lopes, R. (2009). Is the attribution of cultural differences to minorities an expression of racial prejudice?. *International Journal of Psychology*, 44 (1), 20-28. doi: 10.1080/00207590802057837
- van Bavel, J. J., Packer, D. J., & Cunningham, W. A. (2008). The neural substrates of in-group bias. *Psychological Science*, 19, 1131–1139.
- Vandiver, B. J., Cross, W. J., Worrell, F. C., & Fhagen-Smith, P. E. (2002). Validating the Cross Racial Identity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 71–85
- Verkuyten, M. (2002), Ethnic Attitudes Among Minority and Majority Children: The Role of Ethnic Identification, Peer Group Victimization and Parents. *Social Development*, 11 (4), 558-570.
- Verkuyten, M. (2008). Multiculturalism and Group Evaluations Among Minority and Majority Groups. In S. Levy, & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp.47-95). Oxford, England: Oxford University Press
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school ethnic composition. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310–331.
- White, F. A., Wootton, B., Man, J., Diaz, H., Rasiah, J. & Swift, E. (2009). Adolescent racial prejudice development: The role of friendship quality and interracial contact. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 524-534. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.06.008
- Whitley Jr., B. E., & Kite, M. E. (2010). *The Psychology of Prejudice and Discrimination* (2^a ed.). Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Williams, J. E., Morland, J. K., & Underwood, W. L. (1970). Connotations of color names in the United States, Europe, and Asia. *Journal of Social Psychology*, 82, 3-14.
- Wilton, L. S., Sanchez, D. T. & Garcia, J. A. (2013). The Stigma of Privilege: Racial Identity and Stigma Consciousness Among Biracial Individuals. *Race and Social Problems*, 5, 41-56. DOI 10.1007/s12552-012-9083-5
- Wolf, L. J., Maio, G. R., Karremans, J. C., & Leygue, C. (2016). On implicit racial prejudice against infants. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1-12. Doi: 10.1177/1368430216629812.
- Young, D. M., Sanchez, D. T., & Wilton, L. S. (2017). Biracial Perception in Black and White: How Black and White Perceivers Respond to Phenotype and Racial

Identity Cues. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23 (1), 154-164.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000103>

Zamora, M. H. R. N. (2012). Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal, Revista de Psicologia*, 24(3), 563-578. doi:10.1590/S1984- 02922012000300009

Anexos

Anexo 1 – Questionário de Atitudes e Relações Intergrupais

O presente questionário tem como objetivo perceber como a tua pertença a grupos influencia as tuas atitudes negativas face a outras crianças de outras etnias.

A tua participação é essencial à realização deste trabalho de investigação. As respostas ao questionário são anónimas e totalmente confidenciais, por isso não escrevas o teu nome em lado nenhum.

Pedimos-te que respondas com a máxima sinceridade a todas as questões colocadas. **Não existem respostas certas ou erradas.**

Obrigada pela tua colaboração! ☺

| | | |
|--------------|---|------------------------------------|
| Idade: _____ | Sexo: Feminino <input type="checkbox"/> | Masculino <input type="checkbox"/> |
|--------------|---|------------------------------------|

1- Responde às seguintes questões tendo por base as imagens:

(Coloca uma cruz (X) no quadrado que corresponde à tua opção)

1.1. Tendo em conta as crianças nas imagens, com qual te pareces mais?

| A | B | C |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.1. Gostas de estar nesse grupo?

(A, B, ou C, o que selecionaste na questão anterior)

| Não gosto nada | Não gosto | Gosto | Gosto Muito |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.2. Onde gostavas de estar?

| A | B | C |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Conheces pessoas de vários grupos étnicos (pessoas de cores diferentes)? Indica a que grupo étnico pertencem essas pessoas, podes assinalar as 3 em cada linha.

(Podes colocar mais do que uma cruz (X))

| | Mulatas | Negras | Branças |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vizinhos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Colegas da Escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Colegas da Turma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pessoas que moram contigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pessoas da tua família | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Para cada uma das situações descritas nas frases, relativamente a pessoas **NEGRAS**, indica o quanto gostarias:

(coloca uma cruz (x) no que corresponde à tua opinião, apenas uma por linha)

| | Não gostava nada | Não gostava | Gostava | Gostava muito |
|---|------------------|-------------|---------|---------------|
| Que fosse teu/tua irmão/irmã adotiva/o | | | | |
| Que fosse teu/tua melhor amigo/a | | | | |
| Que fosse da tua equipa desportiva | | | | |
| De passar os tempos livres | | | | |
| De convidar para a tua festa do aniversário | | | | |
| De fazer um trabalho na escola | | | | |
| Que fosse da tua turma | | | | |
| Que fosse do teu grupo de amigos | | | | |

3. Para cada uma das seguintes frases, relativamente a pessoas **NEGRAS**, indica a tua opinião.

(faz uma cruz (X) no quadrado que corresponde à tua opinião)

| | Discordo Muito | Discordo Pouco | Concordo Pouco | Concordo Muito |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1- A maioria das crianças negras são de confiança e boas amigas. | | | | |
| 2- A maioria das crianças negras tem boas qualidades. | | | | |
| 3- É melhor evitar crianças negras senão podes-te meter em problemas. | | | | |
| 4- As crianças negras participam na aula da mesma maneira que os seus colegas. | | | | |
| 5- As crianças negras têm geralmente os mesmos interesses que os seus colegas. | | | | |
| 6- As crianças negras criam mais problemas na aula do que os seus colegas. | | | | |
| 7- A maioria das crianças negras tende a formar grupos entre si. | | | | |
| 8- As crianças negras têm dificuldades com os trabalhos da escola. | | | | |
| 9- As crianças negras têm uma mentalidade diferente. | | | | |

4. Para cada uma das situações descritas nas frases, relativamente a pessoas **BRANCAS**, indica o quanto gostarias:

(coloca uma cruz (x) no que corresponde à tua opinião, apenas uma por linha)

| | Não gostava nada | Não gostava | Gostava | Gostava muito |
|---|------------------|-------------|---------|---------------|
| Que fosse teu/tua irmão/irmã adotiva/o | | | | |
| Que fosse teu/tua melhor amigo/a | | | | |
| Que fosse da tua equipa desportiva | | | | |
| De passar os tempos livres | | | | |
| De convidar para a tua festa do aniversário | | | | |
| De fazer um trabalho na escola | | | | |
| Que fosse da tua turma | | | | |
| Que fosse do teu grupo de amigos | | | | |

5. Para cada uma das seguintes frases, relativamente a pessoas **BRANCAS**, indica a tua opinião.

(faz uma cruz (X) no quadrado que corresponde à tua opinião)

| | Discordo Muito | Discordo Pouco | Concordo Pouco | Concordo Muito |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1- A maioria das crianças brancas são de confiança e boas amigas. | | | | |
| 2- A maioria das crianças brancas tem boas qualidades. | | | | |
| 3- É melhor evitar crianças brancas senão podes-te meter em problemas. | | | | |
| 4- As crianças brancas participam na aula da mesma maneira que os seus colegas. | | | | |
| 5- As crianças brancas têm geralmente os mesmos interesses que os seus colegas. | | | | |
| 6- As crianças brancas criam mais problemas na aula do que os seus colegas. | | | | |
| 7- A maioria das crianças brancas tende a formar grupos entre si. | | | | |
| 8- As crianças brancas têm dificuldades com os trabalhos da escola. | | | | |
| 9- As crianças brancas têm uma mentalidade diferente. | | | | |

6. Para cada uma das situações descritas nas frases, relativamente a pessoas **MULATAS**, indica o quanto gostarias:

(coloca uma cruz (x) no que corresponde à tua opinião, apenas uma por linha)

| | Não gostava nada | Não gostava | Gostava | Gostava muito |
|---|------------------|-------------|---------|---------------|
| Que fosse teu/tua irmão/irmã adotiva/o | | | | |
| Que fosse teu/tua melhor amigo/a | | | | |
| Que fosse da tua equipa desportiva | | | | |
| De passar os tempos livres | | | | |
| De convidar para a tua festa do aniversário | | | | |
| De fazer um trabalho na escola | | | | |
| Que fosse da tua turma | | | | |
| Que fosse do teu grupo de amigos | | | | |

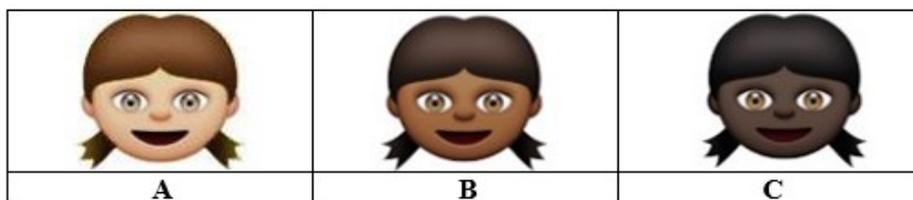
7. Para cada uma das seguintes frases, relativamente a pessoas **MULATAS**, indica a tua opinião.

(faz uma cruz (x) no quadrado que corresponde à tua opinião)

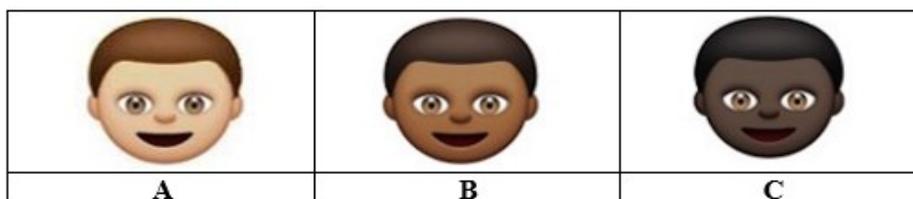
| | Discordo Muito | Discordo Pouco | Concordo Pouco | Concordo Muito |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 1- A maioria das crianças mulatas são de confiança e boas amigas. | | | | |
| 2- A maioria das crianças mulatas tem boas qualidades. | | | | |
| 3- É melhor evitar crianças mulatas senão podes-te meter em problemas. | | | | |
| 4- As crianças mulatas participam na aula da mesma maneira que os seus colegas. | | | | |
| 5- As crianças mulatas têm geralmente os mesmos interesses que os seus colegas. | | | | |
| 6- As crianças mulatas criam mais problemas na aula do que os seus colegas. | | | | |
| 7- A maioria das crianças mulatas tende a formar grupos entre si. | | | | |
| 8- As crianças mulatas têm dificuldades com os trabalhos da escola. | | | | |
| 9- As crianças mulatas têm uma mentalidade diferente. | | | | |

Anexo 2 – Imagens Estímulo

Para raparigas:



Para rapazes:



Anexo 3 - Pedido de Autorização às Escolas

Exmo/a. Sr/a. Diretor/a,

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação, da Universidade de Évora, Joana Filipa Roque Anastácio Carlos encontra-se a realizar, sob a orientação da Prof.^a Doutora Madalena Melo, uma investigação sobre o preconceito racial em crianças.

Pretende-se compreender se a identificação e pertença étnica/grupal afetam a expressão do preconceito racial (face à cor da pele) em crianças. É importante estudar o preconceito porque este está associado a diversas consequências negativas, nomeadamente a discriminação. O conhecimento e o estudo das relações intergrupais, bem como os preconceitos que podem estar inerentes, é fundamental para que se consigam criar contextos libertos de preconceito e discriminação. A concretização desta investigação implica uma amostra de estudantes que responda de forma voluntária a um questionário (exemplar em anexo), expressando anonimamente a sua opinião em relação a um conjunto de afirmações. O tempo médio de aplicação será de 30 minutos.

Neste sentido, gostaríamos de solicitar a Vossa colaboração, nomeadamente através da autorização para aplicação do referido questionário a alunos do 5º ano do 2º ciclo do Ensino Básico. Salvuaguarda-se que a investigação em causa não representa qualquer tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na execução do estudo, nomeadamente o consentimento informado dos Encarregados/as de Educação. Informa-se ainda que já foi solicitada a necessária autorização do Ministério da Educação.

Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica e que será salvaguada a confidencialidade dos dados recolhidos.

Manifesto desde já a minha disponibilidade para qualquer informação adicional.

Esperamos poder contar com a Vossa colaboração e agradecemos desde já a atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos,

Mestranda: Joana Carlos
Melo

Évora, Fevereiro de 2017
Orientadora: Prof.^a Doutora Madalena

Anexo 4 – Consentimento Informado para os/as Encarregados/s de Educação**Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação**

Exmo/a. Sr/a. Encarregado/a de Educação,

Eu, Joana Filipa Roque Anastácio Carlos, estudante do Mestrado em Psicologia – especialização em Psicologia da Educação – na Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação sob a orientação da Prof.^a Doutora Madalena Melo. A minha investigação tem como objetivo conhecer as atitudes das crianças/jovens face a outros grupos sociais, mais especificamente, perceber como a identidade e pertença grupal pode influenciar o preconceito racial.

De modo a possibilitar a concretização deste estudo, venho por este meio solicitar a V.^a Ex.^a autorização para que o/a seu/sua educando/a possa participar como voluntário/a através do preenchimento de um questionário relacionado com a identificação étnica/grupal e o preconceito racial. Os dados recolhidos serão totalmente confidenciais, não se identificando em nenhum momento a escola e/ou os/as alunos/as.

Esperamos poder contar com a Vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Évora, Fevereiro de 2017

Mestranda: Joana Carlos
Melo

Orientadora: Prof.^a Doutora Madalena

----- (Destacar e devolver) -----

Autorização

Eu (nome) _____,
Encarregado de Educação do/a aluno/a _____,
declaro que autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a
participar no estudo acima referido.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Anexo 5 – Tabela de Estatística Descrita da Escala de Distância Social

Média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos da Distância Social face a pessoas Mulatas, Negras e Brancas na amostra total.

| Distância Social face a Pessoas Mulatas | N | M | DP | Min | Máx. |
|--|------------|--------------|-------------|-----------|-----------|
| 1. Que fosse teu irmão/irmã adotivo/a | 258 | 1.77 | .75 | 1 | 4 |
| 2. Que fosse teu melhor amigo/a | 258 | 1.57 | .59 | 1 | 3 |
| 3. Que fosse da tua equipa desportiva | 258 | 1.68 | .64 | 1 | 4 |
| 4. De passar os tempos livres | 258 | 1.68 | .61 | 1 | 4 |
| 5. De convidar para festa de aniversário | 258 | 1.49 | .57 | 1 | 4 |
| 6. De fazer um trabalho da escola | 258 | 1.64 | .60 | 1 | 4 |
| 7. Que fosse da tua turma | 258 | 1.49 | .54 | 1 | 3 |
| 8. Que fosse do teu grupo de amigos/as | 258 | 1.48 | .59 | 1 | 4 |
| Escala Total | 258 | 12.81 | 3.63 | 8 | 24 |
| Distância Social face a Pessoas Negras | | | | | |
| 1. Que fosse teu irmão/irmã adotivo/a | 258 | 2.10 | .91 | 1 | 4 |
| 2. Que fosse teu melhor amigo/a | 258 | 1.81 | .71 | 1 | 4 |
| 3. Que fosse da tua equipa desportiva | 258 | 1.75 | .69 | 1 | 4 |
| 4. De passar os tempos livres | 258 | 1.82 | .67 | 1 | 4 |
| 5. De convidar para festa de aniversário | 258 | 1.73 | .73 | 1 | 4 |
| 6. De fazer um trabalho da escola | 258 | 1.80 | .73 | 1 | 4 |
| 7. Que fosse da tua turma | 258 | 1.59 | .69 | 1 | 4 |
| 8. Que fosse do teu grupo de amigos/as | 258 | 1.61 | .68 | 1 | 4 |
| Escala Total | 258 | 14.20 | 4.48 | 8 | 29 |
| Distância Social face a Pessoas Brancas | | | | | |
| 1. Que fosse teu irmão/irmã adotivo/a | 258 | 1.61 | .69 | 1 | 4 |
| 2. Que fosse teu melhor amigo/a | 258 | 1.45 | .52 | 1 | 3 |
| 3. Que fosse da tua equipa desportiva | 258 | 1.56 | .59 | 1 | 4 |
| 4. De passar os tempos livres | 258 | 1.53 | .55 | 1 | 3 |
| 5. De convidar para festa de aniversário | 258 | 1.40 | .51 | 1 | 3 |
| 6. De fazer um trabalho da escola | 258 | 1.52 | .55 | 1 | 4 |
| 7. Que fosse da tua turma | 258 | 1.45 | .56 | 1 | 4 |
| 8. Que fosse do teu grupo de amigos/as | 258 | 1.43 | .56 | 1 | 4 |
| Escala Total | 258 | 11.95 | 3.34 | 18 | 22 |

Anexo 6 – Tabela de Estatística Descrita da Escala de Preconceito Racial

Média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos do Preconceito Racial face a crianças Mulatas, Negras e Brancas na amostra total.

| Preconceito face a Crianças Mulatas | N | M | DP | Min. | Máx. |
|---|------------|--------------|-------------|----------|-----------|
| 1.A maioria das crianças mulatas são de confiança e boas amigas | 258 | 1.60 | .79 | 1 | 4 |
| 2.A maioria das crianças mulatas têm boas qualidades | 258 | 1.66 | .74 | 1 | 4 |
| 3. É melhor evitar crianças mulatas senão podes-te meter em problemas | 258 | 1.67 | .91 | 1 | 4 |
| 4. As crianças mulatas participam na aula da mesma maneira que os seus colegas | 258 | 1.40 | .72 | 1 | 4 |
| 5. As crianças mulatas têm geralmente os mesmos interesses que os seus colegas. | 258 | 1.67 | .83 | 1 | 4 |
| 6.As crianças mulatas criam mais problemas na aula do que os seus colegas | 258 | 1.68 | .90 | 1 | 4 |
| 7.A maioria das crianças mulatas tende a formar grupos entre si. | 258 | 2.48 | 1.06 | 1 | 4 |
| 8. As crianças mulatas têm dificuldades com os trabalhos da escola | 258 | 2.00 | 1.06 | 1 | 4 |
| 9. As crianças mulatas têm uma mentalidade diferente | 258 | 1.83 | 1.04 | 1 | 4 |
| Escala Total | 258 | 16.0 | 4.24 | 9 | 29 |
| Preconceito face a Crianças Negras | N | M | DP | Min. | Máx. |
| 1. A maioria das crianças negras são de confiança e boas amigas | 258 | 1.82 | .88 | 1 | 4 |
| 2.A maioria das crianças negras têm boas qualidades | 258 | 1.74 | .84 | 1 | 4 |
| 3. É melhor evitar crianças negras senão podes-te meter em problemas | 258 | 1.78 | 1.03 | 1 | 4 |
| 4. As crianças negras participam na aula da mesma maneira que os seus colegas | 258 | 1.54 | .79 | 1 | 4 |
| 5. As crianças negras têm geralmente os mesmos interesses que os seus colegas | 258 | 1.77 | .90 | 1 | 4 |
| 6. As crianças negras criam mais problemas na aula do que os seus colegas | 258 | 1.95 | 1.04 | 1 | 4 |
| 7. A maioria das crianças negras tende a formar grupos entre si | 258 | 2.52 | 1.06 | 1 | 4 |
| 8. As crianças negras têm dificuldades com os trabalhos da escola | 258 | 2.06 | 1.03 | 1 | 4 |
| 9. As crianças negras têm uma mentalidade diferente | 258 | 1.93 | 1.09 | 1 | 4 |
| Escala Total | 258 | 17.11 | 4.88 | 9 | 34 |
| Preconceito face a Crianças Brancas | N | M | DP | Min. | Máx. |
| 1. A maioria das crianças brancas são de confiança e boas amigas | 258 | 1.67 | .81 | 1 | 4 |
| 2. A maioria das crianças brancas têm boas qualidades | 258 | 1.64 | .77 | 1 | 4 |
| 3. É melhor evitar crianças brancas senão podes-te meter em problemas | 258 | 1.61 | .94 | 1 | 4 |
| 4. As crianças brancas participam na aula da mesma maneira que os seus colegas | 258 | 1.27 | .55 | 1 | 4 |
| 5. As crianças brancas têm geralmente os mesmos interesses que os seus colegas | 258 | 1.59 | .84 | 1 | 4 |
| 6. As crianças brancas criam mais problemas na aula do que os seus colegas | 258 | 1.76 | .93 | 1 | 4 |
| 7. A maioria das crianças brancas tende a formar grupos entre si | 258 | 2.72 | 1.12 | 1 | 4 |
| 8. As crianças brancas têm dificuldades com os trabalhos da escola | 258 | 1.95 | 1.02 | 1 | 4 |
| 9. As crianças brancas têm uma mentalidade diferente | 258 | 1.86 | 1.06 | 1 | 4 |
| Escala Total | 258 | 16.08 | 4.0 | 9 | 31 |