



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

# **Integração e inclusão escolar de alunos cabo-verdianos no 1ºCEB: Estudo de Caso num Agrupamento de escolas da Amadora**

Ulisses de Jesus Costa Duarte

## **Orientador**

Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social Escolar – Ramo Crianças e Jovens em risco, realizada sob a orientação científica do orientador Doutor Ernesto Candeias Martins, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Dezembro de 2019**



## Composição do júri



## **Dedicatória**

Dedico este estudo às pessoas mais importantes da minha vida: à memória dos meus pais, Manuel Nascimento Duarte e Maria José Costa, que apesar de terem partido precocemente deste universo souberam inculcar-me o gosto pelo conhecimento e a importância da educação para um futuro melhor; ao meu irmão Filomeno Duarte; à minha companheira Nilce Évora, às minhas filhas Aline Duarte e Nídia Duarte; aos familiares e amigos, pelo estímulo, por acreditarem e por estarem sempre presentes em tudo o que faço e, particularmente, pela imensa compreensão evidenciada ao longo desses dois anos.

Queridos familiares e amigos bem hajam!



## Agradecimentos

No fim deste sublime desafio, não podia deixar de agradecer a todos quantos, de forma direta ou indireta, tornaram possível a decisão de ingressar no mestrado e que contribuíram para que o barco chegasse a bom porto.

Profundamente ligada ao desenvolvimento desta tese está o meu Orientador e Coordenador deste mestrado, **Professor Doutor Ernesto Candeias Martins**, a quem devo tudo e a quem agradeço a disponibilidade, a inspiração, as oportunidades, a confiança e a paciência que demonstrou perante a minha inexperiência e os meus anseios, e sobretudo pelos incontáveis incentivos que me proporcionou, ao longo destes dois anos em que primeiro me ensinou e depois me orientou. Quero também expressar o meu agradecimento, igualmente, a todos os docentes que fizeram parte deste Mestrado em Intervenção Social e Escolar - ramo crianças e jovens em risco da Escola Superior de Educação de Castelo Branco no biénio 2017/19, cujas contribuições e orientações foram relevantes para o meu caminhar nesta etapa.

Um agradecimento muito especial ao Agrupamento de Escolas AEID, na pessoa do Sr. Diretor e dos Coordenadores que percebendo a relevância da pesquisa me proporcionaram, com peculiar empatia e disponibilidade, todas as condições de trabalho e de acesso aos dados necessários.

O mesmo sentimento é extensivo aos técnicos do GIPE, professores, pais e encarregados de educação e aos seus respetivos educandos pela disponibilidade e colaboração nesta investigação, os vossos contributos foram decisivos.

O meu universo familiar foi a base do meu percurso, que me possibilitou realizar este projeto académico, envolvido num apoio que só uma família pode dar. O meu irmão Filomeno Duarte, meu grande ídolo, aquele que por razões de força maior tão precocemente soube ser o irmão mais velho e pai ao mesmo tempo, ao meu tio Nicolau Costa e a esposa Ana René Costa que sempre souberam apoiar e encorajar nos momentos decisivos, muito obrigado por serem como são.

Aos meus cunhados, Hamilton Maurício e Noémia Monteiro, o vosso apoio nesta fase final foi decisivo para que o barco chegasse a bom porto, para vós a minha amizade e gratidão serão eternas.

Ao amigo Carlos Frederico, presidente da AMP, pelo apoio, incentivo, estímulo e a oportunidade de entrar neste mestrado, foste um irmão que a vida me deu!

À minha incansável e linda companheira, Nilce Évora, por todos os sacrifícios a que se dispôs para me acompanhar e levar este empreendimento avante. O meu eterno amor e gratidão pela magnífica mulher e ser humano que és. Sem ti nada seria igual. Obrigado!

Às minhas filhas, Aline Duarte e Nídia Duarte, que são a força inspiradora e extra motivacional que move esta minha máquina. Continuem eternamente as minhas princesas!

Aos conterrâneos residentes em Castelo Branco pelo apoio, amizade e carinho na minha integração em especial ao casal Lendy Lopes /Gerson Lima e a princesa Jéssica pelo apoio, carinho, amizade e companheirismo para com a minha família, aquando da nossa chegada, foram determinantes.

Por fim, um muito obrigado aos meus sogros, cunhados, tios, primos, irmãos, família, amigos e colegas pelo carinho e apoio nesses dois anos de ausência.

Um bem-haja a todos!

## Resumo

Assistimos, na Europa, a mudanças profundas que são resultado do fenómeno migratório. À escola colocam-se desafios de integração dos alunos, filhos de imigrantes, das minorias étnicas e luso-africanos perante a diversidade cultural. Situamo-nos no âmbito da pedagogia intercultural e diferenciada, que atenda aos direitos e necessidades educativas de todos os alunos, incluindo os das minorias imigrantes ou étnicas. Pretendemos saber quais as respostas às necessidades dos alunos do 1.º Ciclo Ensino Básico de origem cabo-verdiana num Agrupamento de Escolas do concelho de Amadora tido como um dos mais multiculturais da Europa e, ainda as práticas nele desenvolvidas que promovem a integração e/ou inclusão dos alunos imigrantes de origem Cabo-Verdianos. Trata-se de um estudo de teor misto (híbrido) de utilização em simultâneo de metodologias quantitativa e qualitativa, estruturado em várias fases: uma fase de recolha dados através de inquérito por questionário, observação direta e documental/participativa e entrevistas semiestruturadas e uma fase de tratamento de dados com análise de conteúdo e triangulação. Em termos empíricos, realizámos uma investigação de carácter mista, com recurso ao inquérito por questionário, entrevistas semiestruturadas e à análise documental. Estes instrumentos de recolha de dados foram aplicados a alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, das duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas AEID, da Amadora, aos seus respetivos encarregados de educação, aos responsáveis educativos, aos professores titulares de turma e técnicos do GIPE. Os resultados confirmam a integração escolar desses alunos cabo-verdianos com apoio de medidas, envolvendo agentes educativos. Contudo, escasseiam projetos interculturais a nível do agrupamento como reforço da formação contínua dos professores, considerados elementos fulcrais neste processo, e de outras práticas que promovam mais a inclusão desses alunos e maior participação das famílias.

Os dados obtidos, através do inquérito, entrevista e observação permitiram-nos inferir que os alunos cabo-verdianos, em geral, se sentem integrados na escola, bem como na turma em que estão inseridos. Contudo, a análise dos resultados obtidos revelam que há necessidade de mais projetos sociais virados para a interculturalidade, bem como a retoma de formação contínua dos docentes, a nível da pedagogia diferenciada e educação inter e multicultural conforme os objetivos dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP).

Tendo em conta que o agrupamento é caracterizado por uma população diversificada em termos étnico culturais, é um meio propício para sensibilizar os elementos da comunidade educativa para a dinamização de práticas interculturais, propomos um plano de integração socioeducativo de tutorias de mediação intercultural neste âmbito. Consideramos importante a troca de experiências, pelo que propomos algumas atividades de intervenção educativa a serem realizadas nas turmas do 1º Ciclo pelos diretores de turmas no âmbito do projeto denominado “Interagir na diversidade”.

## Palavras-chave

Alunos cabo-verdianos; ensino básico; integração escolar; diversidade cultural; educação intercultural;



## **Abstract**

In Europe, we are witnessing profound changes that are the result of the migratory phenomenon. The school faces challenges of integrating students, children of immigrants, ethnic minorities and Portuguese-Africans in the face of cultural diversity. We are within the scope of intercultural and differentiated pedagogy, which meets the educational rights and needs of all students, including those from immigrant or ethnic minorities. We intend to know the answers to the needs of students of the 1st Cycle of Basic Education of Cape Verdean origin in a Group of Schools in the municipality of Amadora considered one of the most multicultural in Europe, and also the practices developed in it that promote integration and / or inclusion of immigrant students of Cape Verdean origin. It is a mixed-content study (hybrid) of simultaneous use of quantitative and qualitative methodologies, structured in several phases: a phase of data collection through a questionnaire survey, direct and documentary / participative observation and semi-structured interviews and a phase data processing with content analysis and triangulation. In empirical terms, we carried out a mixed investigation, using a questionnaire survey, semi-structured interviews and documentary analysis. These data collection instruments were applied to students from the 1st to the 4th year of schooling, from the two schools of the 1st Cycle of Basic Education of the AEID School Group, in Amadora, to their respective guardians, to educational leaders, class teachers and GIPE technicians. The results confirm the school integration of these Cape Verdean students with the support of measures, involving educational agents. However, intercultural projects at the group level are scarce as reinforcement of the teachers' continuing education, considered key elements in this process, and other practices that further promote the inclusion of these students and greater participation of families. The data obtained through the survey, interview and observation allowed us to infer that Cape Verdean students, in general, feel integrated in the school, as well as in the class in which they are inserted. However, the analysis of the results obtained reveals that there is a need for more social projects aimed at interculturality, as well as the resumption of continuous training of teachers, in terms of differentiated pedagogy and inter and multicultural education according to the objectives of the educational territories of priority intervention (TEIP).

Bearing in mind that the group is characterized by a diverse population in ethnic and cultural terms, it is a conducive means to raise the awareness of the elements of the educational community for the promotion of intercultural practices, we propose a plan for the socio-educational integration of intercultural mediation tutorials in this area. We consider the exchange of experiences important, so we propose some educational intervention activities to be carried out in the 1st Cycle classes by the class directors in the scope of the project called "Interact in diversity".

## **Keywords**

Cape Verdean students; basic education; school integration; cultural diversity; intercultural education;



## Abreviaturas, siglas e acrónimos

**ACIDI, I. P.** – Alto Comissariado para imigração e diálogo intercultural. Esta sigla passou a ser designada de CNAIM.

**ACIME** – Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas

**ACM** - Alto Comissariado para as Migrações

**AEID** – Agrupamento de Escolas Incluir na Diversidade

**ATL** – Atividades Tempos Livres

**CLAII** – Centro Local de Apoio a Integração de Imigrantes

**CNAIM** – Centro Nacional de Apoio de Imigrantes

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DGEBS** – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

**DL** – Decreto – Lei

**EB** - Escola Básica/Ensino Básico

**ES** – Ensino Secundário

**ESECB** – Escola Superior da Educação de Castelo Branco

**EURYDICE** – Rede de Informação sobre Educação na União Europeia

**GAAF** – Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família

**GIPE** – Gabinete de Intervenção Psicoeducativa

**GRIE** – Grupo de Risco e Inclusão Escolar

**IPCB** – Instituto Politécnico de Castelo Branco

**JI** – Jardim de Infância

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério de Educação

**MIPEX** – Migration Integration Police INDEX

**MISE** – Mestrado em Intervenção Social e Escolar

**NEE** – Necessidades educativas especiais

**OCDE** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

**PALOP** – Países Africano de Língua Oficial Portuguesa

**PEDI** – Projeto Educativo de Dimensão Intercultural

**PETE** – Programa de Educação para Todos para o combate ao insucesso Escolar

**PFOL** – Português para Falantes de Outras Línguas

**PII** – Plano de Integração de Imigrantes  
**PIS** – Plano de Intervenção Socioeducativo  
**PISA** – Programa Internacional do Apoio ao Aluno  
**PLNM** - Português Língua Não Materna  
**PREDI** – Projeto de Educação Intercultural  
**SASE** – Serviço de Ação Social e Escolar  
**SEF** – Serviço de Estrangeiro e Fronteiras  
**SIQE** – Sistemas de Incentivo a Qualidade de Educação  
**SCOPREM** – Secretariado Coordenador do Programa de Educação Intercultural  
**TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura  
**1º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

# Índice

Resumo .....	IX
Abstract.....	XI
Abreviaturas, siglas e acrónimos .....	XIII
Índice de Gráficos .....	XIX
Índice de Quadros .....	XXI
Lista de Tabelas .....	XXIII
INTRODUÇÃO .....	1
CAPITULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL .....	5
1.-A integração e os seus modelos explicativos .....	6
1.1.- Modelos sociopolíticos de integração .....	7
1.1.1.- Assimilacionismo .....	10
1.1.2.- Multiculturalismo.....	11
1.1.3.- Interculturalismo .....	13
1.2.- As controvérsias da inter e multiculturalidade .....	16
2.- Os (novos) contextos na escola pluralista.....	20
2.1.- As sociedades multiculturais e a imigração .....	20
2.2.- A escola face à diversidade étnico-cultural .....	23
3.- A escola como agente de integração cultural .....	25
3.1.- A escola nos meandros da inter e da multiculturalidade .....	28
3.2.- Os desafios das escolas no contexto da educação intercultural .....	32
3.3.- A Interculturalidade e a educação para a cidadania .....	34
3.4.- A diferenciação pedagógica e o papel dos professores.....	35
4.- Medidas educativas de apoio à integração escolar de alunos imigrantes de países africanos de língua portuguesa.....	38
4.1.- Condição de imigrante e desempenho escolar dos alunos filhos de imigrantes dos PALOPs .....	43
4.2.- A situação escolar dos alunos de origem cabo-verdiana nas escolas básicas portuguesas.....	47
CAPÍTULO II – A METODOLOGIA E O DESIGN DO ESTUDO.....	51
1.-Diretrizes metodológicas: Das perguntas de investigação ao design e estratégias .	52
2.- Contextualização do estudo.....	55
2.1.- Caraterização da instituição: Agrupamento de escolas AEID.....	55
2.1.1.- A Escola - EB2/JI.....	58

2.1.2.- A Escola - EB1/JI.....	59
2.2. - Os sujeitos de estudo: Caraterização da amostra.....	60
2.2.1.- Os Alunos do Ensino Básico .....	61
2.2.2.- Os pais e/ou encarregados de educação.....	62
2.2.3.- O Diretor e os Coordenadores de Curso.....	63
2.2.4.- Os professores titulares de turma e os técnicos do GIPE.....	63
3.Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	65
3.1.- Observação documental e participante.....	65
3.2.- Entrevistas semiestruturadas.....	66
3.3.- Inquérito por questionário.....	68
3.4.- Registos em notas de campo .....	70
4. Procedimentos científicos e princípios éticos e legais .....	71
CAPITULO III – ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	73
1.-Análise de conteúdo documental .....	74
2.- Análise do conteúdo das entrevistas.....	76
2.1.-Entrevistas ao diretor e aos coordenadores.....	76
2.2.-Entrevistas aos professores titulares de turma .....	79
2.3.-Entrevistas aos técnicos do GIPE.....	82
3.- Análise estatística ao questionário.....	83
3.1.- Análise aos dados dos alunos do 1ºCEB do EB1 e EB2.....	84
3.2.- Análise aos dados dos pais e encarregados de educação .....	92
4.- Análise ao registo de notas de campo.....	102
5.- Triangulação dos dados.....	105
6.- Verificabilidade das questões da investigação .....	108
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	115
1.- Ideias conclusivas do estudo.....	116
2.- Limitações .....	119
3.- Proposta de um Plano de Intervenção Socioeducativo (PIS) .....	120
3.1 -Objetivos do PIS.....	121
3.2 -Estratégias do desenvolvimento do PIS.....	122
3.3 -Metodologia de atividades e avaliação do PIS .....	123
BIBLIOGRAFIA.....	127
ANEXOS.....	135

Anexo A- Pedido de autorização para investigação.....	137
Anexo B - Termo de Consentimento professores e técnicos .....	138
Anexo C – Consentimento Informado aos pais.....	139
Anexo D – Guião de entrevista ao Diretor do Agrupamento e Coordenador(a) das escolas EB.....	140
Anexo E– Guião de entrevista aos técnicos do GIPE.....	144
Anexo F – Guião de entrevista aos Professores Titulares de turma .....	147
Anexo G - Inquérito por questionário aos alunos .....	151
Anexo H - Inquérito por questionário aos pais e ou encarregados de educação .....	154
Anexo I - Quadros de categorias às entrevistas .....	157



## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos, em função da residência .....	85
Gráfico 2 – Reprovação dos alunos.....	86
Gráfico 3-Caraterização dos alunos, em função da dimensão do agregado familiar ....	87
Gráfico 4-Integração escolar dos alunos .....	88
Gráfico 5-Discriminação dos alunos na escola .....	89
Gráfico 6-Relacionamento dos alunos.....	90
Gráfico 7-Tratamento dos alunos na escola .....	91
Gráfico 8-Caraterização dos encarregados de educação em função da idade.....	93
Gráfico 9-Habilitação académica dos pais .....	94
Gráfico 10-Motivo de imigração dos pais ou encarregados de educação.....	95
Gráfico 11-Situação profissional dos pais ou encarregados de educação.....	96
Gráfico 12-Frequência de uma outra escola.....	97
Gráfico 13- Participação dos pais ou encarregados de educação na escola.....	98
Gráfico 14-Apoio na realização dos trabalhos de casa .....	99
Gráfico 15-Apoio dos filhos na ausência dos pais.....	100
Gráfico 16- Uso da língua dos pais ou encarregados de educação com os filhos .....	101



## Índice de Quadros

Quadro 1-- Sucesso escolar por escolaridade dos pais e a ascendência (%).....	45
Quadro 2-Representa a amostra do estudo.....	61
Quadro 3-documentos da pesquisa documental.....	74
Quadro 4 -Categorização das diversas entrevistas no estudo .....	76
Quadro 5- Categorias de entrevista aos responsáveis ao Diretor e coordenadores.....	77
Quadro 6- Categorias de entrevista aos professores titulares .....	80
Quadro 7-categorias de entrevista aos técnicos do GIPE.....	83



## Lista de Tabelas

Tabela 1-Distribuição das crianças por sexo e idade .....	84
Tabela 2-Residência dos alunos .....	84
Tabela 3-Número de alunos por ano de escolaridade .....	85
Tabela 4-Taxa de reprovação dos alunos .....	85
Tabela 5- Constituição do agregado familiar dos alunos da amostra.....	86
Tabela 6- Encarregados de educação dos alunos da amostra.....	87
Tabela 7 - Integração escolar dos alunos.....	87
Tabela 8- Discriminação dos alunos.....	88
Tabela 9- Relacionamento dos alunos.....	89
Tabela 10- Tratamento dos alunos na escola.....	91
Tabela 11- Distribuição dos pais e encarregados de educação por sexo e idade .....	92
Tabela 12- Habilitação académica dos pais ou encarregados de educação .....	93
Tabela 13-Motivo de imigração .....	94
Tabela 14-Situação profissional.....	96
Tabela 15- Frequência de uma outra escola pelos seus educandos .....	97
Tabela 16- Participação dos pais ou encarregados de educação na escola.....	98
Tabela 17- Apoio na realização dos trabalhos de casa .....	99
Tabela 18- Apoio dos filhos na ausência dos pais.....	99
Tabela 19- Uso da língua dos pais ou encarregados de educação com os filhos .....	100



## INTRODUÇÃO

Os interesses pela pesquisa do tema que abordamos é uma ampliação e seguimento do estudo efetuado sobre alunos filhos de imigrantes cabo-verdianos a frequentarem o ensino básico num agrupamento de Escolas em Castelo Branco no âmbito curricular no Mestrado de Intervenção Social Escolar (MISE) da Escola Superior da Educação de Castelo Branco (ESECB). No referido estudo de caso, realizado com uma amostra pequena de alunos e respetivos encarregados de educação, analisamos as respostas de professores, gestores educativos e técnicos do Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família, num Agrupamento de Escolas no interior do país (Martins & Duarte, 2019). Os resultados confirmaram que há integração escolar dos alunos cabo-verdianos no ensino básico (turma e escola), havendo apoio dos professores e técnicos e, ainda algumas atividades que envolvem os agentes educativos. Contudo, escasseiam projetos interculturais a nível das Escolas, que promovam mais a inclusão desses alunos com os seus pares, para uma melhor convivência educativa, assim como participação ativa das famílias.

Por outro lado, o nosso percurso académico, social e profissional, onde afiguram os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo dos nove anos prestados ao serviço do Ministério de Educação de Cabo Verde como professor das áreas de cidadania e psicólogo escolar, afeto ao ensino secundário, ter-nos-á motivado para esta temática relacionada com os filhos de imigrantes cabo-verdianos ou com dupla nacionalidade a estudarem no sistema educativo português. Igualmente, os conhecimentos adquiridos no curso de MISE, mormente na unidade curricular '*Grupo de Risco e inclusão escolar*' (GRIE), onde pudemos aprofundar e aprimorar aspetos teórico-conceituais e práticos sobre a realidade social e escolar das crianças e jovens das comunidades imigradas e, naturalmente como imigrante e encarregado de educação de uma filha que se encontra no primeiro ano de integração no sistema de ensino português, despertou também o interesse pela realização do estudo nesta área.

Simultaneamente, também as nossas ambições pessoais em produzir conhecimentos novos numa área que cada vez mais tem revelado necessidade de uma abordagem diferenciada, auxiliando os professores e alunos para uma cidadania democrática, integradora e pluralista, tudo isto despertou em nós o interesse pela questão da interculturalidade na escola portuguesa. Isso faz com que as escolas sejam expostas a novos desafios, como por exemplo: encontrar novos métodos de ensino para satisfazer todos os alunos, garantir a igualdade entre os alunos, enfrentar a discriminação e lutar contra ela. Este nosso interesse foi aumentando à medida que começamos a verificar que a integração escolar das crianças imigrantes depara com algumas barreiras para a sua plena integração, e também pelo número de alunos estrangeiros inscritos nas escolas portuguesas. Podemos constatar que, cada vez mais, as escolas portuguesas recebem alunos de origem imigrantes devido ao fenómeno migratório.

Ora falar da diversidade cultural na escola não é só referir-nos aos filhos de imigrantes no contexto educativo, sabendo que a linguagem e discurso da interculturalidade implicam uma crescente emergência de inclusão desses alunos no âmbito escolar (Férrandez Enguita, 2016). É sabido que existem situações complexas no sistema educativo português relativamente aos alunos, como por exemplo: as dificuldades escolares (rendimento escolar); as dificuldades no domínio da língua e algum desconhecimento de significados semânticos de determinadas palavras correntes; o aumento excessivo e diversificado de alunos de origem imigrante, desde dos Palops, extracomunitários e de etnias; o surgimento de conflitos relacionais e de adaptação à escola; etc. (León, 2012).

Os movimentos migratórios das últimas décadas originaram nas escolas portuguesas uma “diversidade cultural e linguística com a presença das crianças de culturas, comunidades e grupos sociais diferentes” (Rocha, 2006, p. 26). Estes fluxos migratórios exigem respostas do sistema educativo e da escola, devido à sua complexidade (Andrés & Giró, 2016). A diversidade cultural é uma realidade que impõe novas exigências à sociedade e à escola, sabendo que esta integra alunos de meios sociais/culturais distintos, com maneiras de ser e estar diferentes. Este facto obriga a escola a adaptar o currículo às diferentes culturas, e também a refletir sobre a problemática da integração e inclusão dos alunos pertencentes as minorias étnicas e descendentes de imigrantes. Assim, a inter e multiculturalidade exige às escolas novos desafios, como por exemplo: introduzir novos métodos de ensino-aprendizagem perante a diversidade cultural; promover a integração e inclusão dos alunos garantindo-lhes os seus direitos e igualdades; eliminar todas as situações de discriminação das crianças imigrantes.

Inevitavelmente a escola atual é ponto de encontro de uma população com culturas, linguagens e códigos de comportamento variados, o que requererá dela uma postura de aceitação e valorização das diferenças individuais, com base no princípio de ser diferente, o que não significa, necessariamente, ser pior ou melhor.

Um dos objetivos dos sistemas educativos, deve ser o de reduzir a vulnerabilidade dos jovens oriundos de meios desfavorecidos. Neste sentido, J. Delors (1996, p. 48), no seu Relatório à UNESCO afirma que:

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos indivíduos.

Torna-se, assim, fundamental que as instituições escolares, bem como os docentes, responsáveis, diretores e restante comunidade educativa, possuam conhecimentos que lhes permitam proporcionar as condições necessárias aos alunos e seus familiares, para uma plena integração social e escolar. É neste sentido, que à escola é atribuída um papel preponderante neste processo de integração e ou inclusão dessa população reconhecendo a diversidade existente.

Por conseguinte, abordamos o tema da integração escolar de crianças imigrantes, neste caso específico, as de origem caboverdiana, sabendo que essa adaptação e/ou integração tem repercussões sociais que não se restringem a culturas específicas. Esta questão da integração escolar tem a ver com a existência de muitas famílias desse país em todo o território português, originando situações de interculturalidade na escola. Este estudo incide sobre a temática de integração e inclusão escolar das crianças imigrantes de origem cabo-verdiana no 1º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas do Concelho de Amadora por ser o agrupamento de escolas com maior número de estudantes de origem africana e caboverdiana, em particular. Este projeto de investigação, de matriz mista ou híbrida (quantitativa e qualitativa), tendo em termos conceptuais, a reflexão e análise das políticas socioeducativas que promovem a integração e inclusão escolar desta camada populacional vulnerável. De um modo geral, esta questão intercultural aflige as escolas, já que tem repercussão na aprendizagem dos alunos, participação e relação escola-família e respetivos apoios.

O estudo foi norteado pelo seguinte problema:

Será que o processo de integração escolar dos alunos caboverdianos no 1º ciclo do Ensino Básico no Sistema Educativo Português, mas concretamente no AEID é bem-sucedida, ou seja, quais as respostas do agrupamento AEID? Responde às necessidades dos alunos de origem imigrante face a diversidade cultural que caracteriza a escola? Isto é, como é que o agrupamento/escola em estudo vem trabalhando e encarando o fenómeno da diversidade presente nela, a organização dos conteúdos, os programas e os planos pedagógicos, de forma a promover a inclusão dessa diversificação cultural.

Dessa feita formulamos problema e as respetivas hipóteses orientadoras do Trabalho de Projeto, tendo presente que as respostas do AEID não correspondem na totalidade às necessidades da diversidade cultural dos alunos, já que estão condicionadas por fatores parentais, falta de clareza do próprio currículo e falta de formação dos professores para lidar com a diversidade dentro do contexto escolar, colocando a educação para estes sujeitos numa encruzilhada (Férnandez Enguita, 2016). Foi assim que, a análise às informações, proveniente dos poucos estudos sobre este âmbito da diversidade e interculturalidade com a população escolar caboverdiana, permitiu encontrar fundamentação para o problema de investigação, que se nos afigurava pertinente. Assim, os dados da investigação trouxeram à tona factos considerados extremamente relevantes, a fim de nas considerações finais sugerir melhorias para futuras pesquisas e um plano de intervenção que auxilie os alunos e as respetivas famílias.

Os objetivos do estudo subjacentes ao problema foram os seguintes: compreender o processo de integração e/ ou inclusão escolar dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de origem caboverdiana no referido agrupamento; analisar as respostas e as medidas do agrupamento face às diversidades culturais existentes e, em especial, dos alunos caboverdianos; identificar as principais dificuldades sentidas por esses alunos na integração e processo de aprendizagem; caracterizar a relação pedagógica clima

educativo de turma desses alunos caboverdianos com os seus pares e professores; conhecer o envolvimento parental no processo de integração escolar dessas crianças imigrantes e/ou descendentes; compreender se as práticas pedagógicas no agrupamento AEID, atendem às necessidades das minorias e em especial dos alunos de origem caboverdiana. Ressalva-se especial atenção às boas práticas, aos incentivos e aos projetos que contribuem para o melhoramento da integração e inclusão escolar de alunos de origem imigrante.

No que diz respeito ao itinerário metodológico, o trabalho encontra-se dividido em 4 capítulos: O primeiro capítulo reservado ao enquadramento teórico, onde foram abordadas e analisadas as seguintes temáticas: no primeiro ponto, a integração e os seus modelos em que pretender-se-á que o leitor compreenda a multidimensionalidade do conceito de integração, bem como conhecer os diferentes modelos de integração. No segundo ponto deste capítulo, são abordados os novos contextos numa escola pluralista, em que foram destacados temas que levam o leitor a tomar consciência da emergência das escolas, sociedades multiculturais e imigração, seguido das controvérsias da inter-multiculturalidade e da escola, face à diversidade étnico-cultural. Já o terceiro ponto, foi dedicado ao tema escola como agente de integração cultural, em que se procura compreender o papel da escola face ao contexto da diversidade cultural e refletir sobre a educação para cidadania, na formação de cidadãos conscientes, intervenientes e participativos nos problemas que afetam a nossa sociedade, bem como a diferenciação pedagógica e o papel do professor na diversidade. Neste capítulo, foi ainda desenvolvido um quarto ponto referente às medidas educativas de apoio à integração escolar de alunos imigrantes de países africanos de língua portuguesa, onde se procurará descrever as condições de imigrante e o desempenho escolar dos alunos filhos de imigrantes dos PALOP's, e o caso concreto da situação escolar dos alunos de origem caboverdiana, nas escolas básicas portuguesas.

No segundo capítulo deste trabalho, será descrito a questão da metodologia e caracterização do contexto de estudo: caracterização da instituição e da amostra/sujeitos de estudo, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos éticos e legais, assim como as estratégias para a realização do trabalho.

Com relação ao terceiro capítulo, é reservada a análise e tratamento de dados recolhidos das observações, entrevistas, inquéritos por questionários e notas de campo, bem como a triangulação dos dados recolhidos das diferentes fontes. E no quarto e último capítulo, far-se-á a apresentação das principais ideias conclusivas, limitações do estudo, recomendações e proposta de projeto de intervenção para futuras investigações.

## **CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL**

## 1.-A integração e os seus modelos explicativos

Os processos sociais, afetivo-emocionais e psicológicos, que têm relação com a educação e o desenvolvimento integral das crianças, são motivo de preocupação escolar, destacando-se o da adaptação escolar, que exige um processo de assimilação por parte delas às instituições escolares. Ora a adaptação escolar sendo um processo de adaptação social/convivencial e de adaptação individual (reconhecimento, aceitação/rechaço, identidade e adaptação pessoal) exige estratégias de integração, que evitem a inadaptação, principalmente em termos sociais na sociedade recetora. Quando há problemas de adaptação surgem problemas de conduta, que se traduzem em conflitos de identidade, em especial na adolescência. Assim, estas mudanças, na infância, são afetadas pela família, escola e colegas, ou seja, no caso das crianças imigrantes esses processos estão influenciados pela variedade de estruturas culturais em que elas crescem (família, escola e os seus pares).

Relativamente ao processo de integração dos imigrantes nas sociedades de acolhimento este fenómeno é bastante complexo e multifacetado. Demetrios Papademetriou (2003, citado por Oliveira 2010, p.58) define a integração como o processo de interação, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento, pelo qual ao longo do tempo, as comunidades recém-chegadas e a população dos territórios de chegada formam um todo integrado. Na mesma linha de pensamento, Rinus Penninx (2003, citado idem, 2010, p.58), considera a integração como o processo de aceitação dos imigrantes pela sociedade recetora, como indivíduos e como grupos (Fonseca, 2003), devendo existir condições necessárias a nível do sistema económico, social e jurídico do país de acolhimento.

Pena Pires (2003, p.103) refere ser necessário a identificação da sociedade de destino e a sua assimilação para a construção do próprio espaço social comum em que se jogam os potenciais efeitos de etnicização, em particular nos domínios mais instrumentais da vida social. Contudo, a etnicização depende das populações imigradas, dado estas serem socialmente diferentes, rotuladas como “étnicas”. O processo de integração social de imigrantes permite a articulação diversificada entre *assimilação e etnicização, as quais apresentam uma vinculação contextual* (Pardal, Ferreira e Afonso, 2007, p.73). De acordo com estes autores, os seres humanos devem ser cidadãos ativos, participar nas decisões sobre tudo o que os rodeia, para tal é necessário existir interação entre língua e integração, pois a aquisição da língua do país de acolhimento é essencial para a (re) construção do seu projeto de vida individual, bem como para exercerem o seu direito de novos cidadãos.

Neste sentido, a escola desempenha um papel preponderante na integração de crianças imigrantes, em especial as que demonstram maiores dificuldades de se adaptar a nova realidade, pois a flexibilidade do currículo, a prática psicopedagógica do docente remete para os atores do sistema, a responsabilidade de adaptar o currículo nacional aos alunos em questão, mediante o contexto em que se inserem.

## 1.1. - Modelos sociopolíticos de integração

Para o desenvolvimento deste ponto, iniciamos com a clarificação do conceito de integração por ser um termo que suscita opiniões divergentes, isto é, a integração é um conceito em relação ao qual não existe consenso e que, frequentemente, é utilizado de uma forma vaga no discurso político. Em traços gerais, pode dizer-se que a integração designa as políticas e as medidas que visam fomentar a coesão social através da aproximação das condições de vida de todos os residentes, ao mesmo tempo que procura promover a sua identificação com a comunidade política, nomeadamente, através da geração e do fortalecimento de laços de união e da partilha de valores e de práticas entre todos (Costa, 2015), citado por Costa, P. (2016, p.32).

Com relação as políticas de integração de imigrantes adotadas por Portugal na opinião de Castles (1995), citado por Tomás (2012, p.49), à semelhança de França, as políticas de integração / incorporação de imigrantes inserem-se no modelo assimilacionista. Neste modelo, é esperado que os imigrantes assimilem as normas, os valores e as práticas sociais da sociedade de acolhimento. Para Hortas (2008, citado por Tomás, 2012, p.49), “este processo de assimilação cultural, social e política constitui um requisito fundamental para a atribuição da cidadania”.

Ainda, Hortas (2008, citado IDEM), informa que as políticas de integração de imigrantes em Portugal “visam sobretudo a criação de estruturas de acolhimento, sendo a integração das comunidades imigrantes na sociedade concebida a partir de uma perspetiva que pressupõe a adaptação por parte destas populações das normas, valores e práticas culturais e sociais da sociedade maioritária.”

A autora supracitada adiantou ainda que em Portugal, existem duas tipologias de políticas de integração de imigrantes: as políticas sociais gerais e as políticas sociais específicas. As primeiras dizem respeito a políticas de carácter geral que se aplicam a todos os cidadãos, inclusive aos imigrantes em situação regular, de que se destacam o Rendimento Social de Inserção, as iniciativas de emprego e formação profissional (subsídio de desemprego, apoio à constituição de empresas, iniciativas locais de emprego, estágios profissionais, entre outros), a habitação social, a saúde, a educação, entre outros. As segundas são políticas exclusivas para os imigrantes e abrangem domínios como a saúde, a educação, o trabalho e o nível jurídico. Não é necessária a nacionalidade portuguesa para aceder a estes direitos.

Perante isto, Costa (2004, citado por Tomás, 2016, p. 49), afirma que existe “uma separação clara entre o conceito de cidadania e de nacionalidade”, ou seja, a titularidade de nacionalidade portuguesa deixa de ser uma condição para o “acesso a determinados direitos e deveres de cidadania, no que influem outros critérios como, por exemplo, a residência.” Não significa isto que a nacionalidade portuguesa deixe de ser condição fundamental para o exercício de alguns direitos, nomeadamente no domínio da participação política, a nível nacional.

Todavia, é nos anos 90 que se registam as principais políticas de imigração centrada na integração. De entre as medidas destacam-se: a constituição do ACIME - Alto-

Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, posteriormente passou para o ACIDI - Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, atual CNAI seguindo-se a atribuição do direito de voto e a ser eleito nas eleições autárquicas (concedido aos estrangeiros pertencentes aos países que estabeleceram acordos bilaterais com Portugal neste âmbito), o combate à discriminação racial e o acesso às políticas sociais. Foram, ainda desenvolvidos cursos de português para estrangeiros e foi promovida a inclusão dos filhos dos imigrantes nas escolas.

Em 2002, o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas reestrutura-se para Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Decreto-Lei 252/2002, de 22 de novembro), que se torna um organismo que visa ir ao encontro das necessidades dos imigrantes e aplicar as políticas de integração deste grupo populacional.

No ano 2004, foram constituídos os CNAI (Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante), seguindo-se os CLAI (Centros Locais de Apoio ao Imigrante), que consistem em serviços de proximidade que procuram ir ao encontro das necessidades dos imigrantes. Em 2007, foi publicado o Primeiro Plano para a Integração dos Imigrantes, que, em 2010, deu lugar aos Segundo Plano para a Integração de Imigrantes. Em 2004, os esforços portugueses nesta matéria foram reconhecidos pelas suas boas-praticas pela Comissão Europeia.

Para compreendermos melhor o impacto das medidas e ou políticas de integração de imigrantes implementadas em Portugal, propomos a análise dos dados do MIPEX, projeto liderado pelo Migration Policy Group e pelo British Council, do qual a Fundação Calouste Gulbenkian é parceira em Portugal. Desde 2004 que este projeto avalia e compara, através de 148 indicadores, as políticas de imigração vigentes nos 25 países da UE, mais o Canadá, a Suíça e a Noruega. Este ranking tem em consideração sete áreas inerentes às políticas de integração de imigrantes, como o acesso ao mercado de trabalho, o reagrupamento familiar, a educação, a participação política, a residência permanente, o acesso à nacionalidade e a anti-discriminação, para, deste modo, avaliar o caminho que o imigrante tem que percorrer até à sua plena integração no país de acolhimento (Tomás, 2016, p.50).

Dos 28 Países estudados pelo MIPEX, Portugal ocupa o 2º lugar em matéria de acesso ao mercado de trabalho e anti-discriminação. Relativamente à residência de longa duração, ocupa o 4º lugar, e o 3º lugar no que concerne a políticas de nacionalidade. No entanto, ocupa o 6º lugar no domínio da participação política.

Em Portugal, foram concebidas políticas em diversos âmbitos, como a saúde, a educação, a segurança social, a habitação, a legalização, entre outros, que têm como principal objetivo a integração dos imigrantes.

Com a tomada de posse do XV Governo Constitucional, assiste-se a um ponto de viragem em matéria de imigração em Portugal. Este governo passa a ter como principal objetivo reforçar a justiça social e promover a igualdade de oportunidades. Procura-se, assim, uma imigração responsável de modo a garantir uma vida digna a quem nos

procura. Por essa razão, são implementadas políticas que têm como finalidade apoiar as atividades das associações de imigrantes como, por exemplo, a atribuição do estatuto de ONG, a concessão contratos-programa e o apoio à constituição e manutenção destas instituições da sociedade civil.

Estas linhas programáticas mantêm-se ao longo dos sucessivos governos. Segundo Cordeiro (2004, citado por Tomás, 2016, p.51) as diferenças político-ideológicas não se refletem nos conteúdos programáticos, nem das práticas de intervenção no domínio da regulação dos fluxos migratórios.

No que refere aos modelos sociopolíticos de integração Segundo Giménez (2010, citado por Estrela, 2014, p.12), a tipologia de modelos sociopolíticos face à diversidade sociocultural é a seguinte: por um lado, o modelo de exclusão social, representado por uma sociedade onde predominam sentimentos de racismo, xenofobia, antissemitismo, que pode ser expresso pela *discriminação do outro* (tratamento desigual) legal/social, através de leis e práticas discriminatórias ou pela *segregação do outro* espacial/institucional (Guetos Residenciais e delimitação de espaços públicos, respetivamente) ou, ainda, pela *eliminação do outro* através de uma anulação cultural (etnocídio fundamentalista cultural) e até física (genocídio, “limpeza étnica”); por outro, o modelo de inclusão social caracterizado pela homogeneização (assimilação ou fusão cultural) ou pela aceitação da diversidade cultural como positiva, através do pluralismo cultural (multiculturalismo ou interculturalismo).

Por conseguinte, George Simpson e Milton Yinger, citados por Rocha-Trindade (1995, p.223) sugerem seis tipos de relações interétnicas: *assimilação* (social, cultural e física), *pluralismo* (conservação e coexistência de identidades étnicas e culturais diversas), *proteção legal das minorias*, *transferência da população* (para zonas exteriores ao espaço geográfico do país recetor), *subjugação instituída* (domínio das minorias pela força, incluindo segregação física- Apartheid) e *extermínio ou genocídio*.

Ainda que, as sociedades tenham sido palcos de profundos conflitos devido às diferenças culturais e as mentalidades tenham demorado a progredir, atualmente, reconhece-se que nenhuma cultura é superior a outra e que a diversidade cultural é bastante positiva na transformação das sociedades (Heckmann 2004; Lindo 2005). De acordo com o Glossário sobre Migração (Perruchoud 2009, citado por Estrela, 2014, p.12) afirma-se que a integração é:

Processo através do qual o imigrante é aceite na sociedade, quer na qualidade de indivíduo quer de membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país; a responsabilidade pela integração não é de um grupo em particular, mas de vários atores: do próprio imigrante, do Governo de acolhimento, das instituições e da comunidade. Por outras palavras, “indica, por um lado, o reforço das relações com o sistema social e, por outro as ligações dos novos atores ou grupos com o sistema social existente e as suas instituições centrais”.

Logo, a imigração altera a posição do sujeito face à nova sociedade onde este se insere. Quando o indivíduo toma a decisão de imigrar, ele tem de enfrentar alguns desafios quanto à sua inserção no novo país. A barreira cultural (língua, estilos de vida, modos de pensar, tradições, etc.) associada à falta de políticas de integração e infraestruturas de acolhimento eficazes na nova sociedade torna a integração mais difícil. Assim, as comunidades de Imigrantes e as minorias étnicas manifestam uma grande vulnerabilidade quanto à exclusão social, pois além do difícil processo de integração, a diversidade de culturas também pressupõe uma variedade de contextos socioeconómicos.

A dificuldade do processo de integração consiste na desvantagem que o imigrante enfrenta em relação aos sistemas básicos da sociedade. A falta de acesso a um emprego estável e, conseqüentemente, à habitação, bens e serviços; a ausência dos laços sociais que conduzem ao isolamento (nomeadamente espacial, relacional e comunicacional); e vivências de experiências como racismo, preconceitos fazem com que estas comunidades sejam vítimas de Exclusão Social.

Nesta perspectiva, Costa (1998, p. 9,10) define exclusão social da seguinte forma: “é a fase extrema do processo de marginalização, entendido na perspectiva de um percurso descendente ao longo do qual se verificam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade”. De facto, a exclusão social abrange o *domínio social* (família, vizinhança, empresa, associações, grupo de amigos, comunidade local, mercado de trabalho, comunidade política), económico (mecanismos geradores de recursos e mercados de bens e serviços), institucional (prestadores de serviços como a educação, saúde, justiça e instituições políticas), territorial e referências simbólicas (perda de identidade social, autoestima, sentido de pertença à sociedade).

A integração apoia-se nas ideias de promoção da coesão social e, logicamente, nas contrárias de exclusão social, mas, em relação à sua definição existem vários problemas. Em termos concretos, quais são os elementos que permitem medir se um indivíduo imigrante está “bem integrado”? É necessário dominar a língua do país de destino, assumir algumas (ou muitas?) práticas culturais da maioria e possuir todas as competências funcionais? Ou basta respeitar os direitos formalmente estabelecidos e praticar relações cordiais e construtivas?

Resultado das diferentes estruturas (económicas, sociais, políticas e institucionais) e das políticas dos países de destino, a Integração passou por três tipos de soluções: o assimilacionismo, o multiculturalismo e o interculturalismo (Costa 1998, citado por Estrela, 2014, p.14).

### **1.1.1. - Assimilacionismo**

Antes da II Guerra Mundial esperava-se que os imigrantes se integrassem totalmente, adotando a cultura da sociedade de acolhimento e abandonando as características e especificidades próprias da sua própria cultura. Isto é, tratava-se de assegurar que os imigrantes absorvessem todas as particularidades sociais,

económicas e culturais da sociedade maioritária, perdendo elementos originais que estavam associados à sua cultura de origem (ou dos seus antepassados) (Gordon, 1964, citado por Estrela, 2014, p.14). Este modelo de assimilacionismo pretendia extinguir as crises étnico-sociais através do princípio da uniformidade e homogeneidade (o melhor exemplo é a França).

Nos anos 20, do século passado, Park e Burgers, sociólogos da Escola de Chicago, foram os primeiros a apresentar o conceito de assimilação. Para estes investigadores, citados por Rocha-Trindade (1995, p. 97)

O processo de assimilação era inicialmente marcado por uma competição institucionalizada pelos recursos (emprego, habitação, espaço), e passava numa fase posterior, pela adoção de elementos de ordem social e cultural (língua, costumes, valores, alimentação) culminando com o abandono de práticas e usos originais, em favor dos valores e normas da maioria.

Em *Assimilation in American Life* de Gordon (1964, citado por Estrela, 2014, p.14) desenvolve o conceito, mostrando a sua complexidade e apresentando diversos tipos de assimilação: assimilação cultural (adoção dos valores culturais do grupo dominante), assimilação marital ou racial (alteração do aspeto físico através de cruzamentos genéticos) e assimilação estrutural (grau de acesso das minorias étnicas às principais instituições).

A noção de integração clássica não se posiciona enquanto conceito dinâmico, porque pressupõe uma lógica unidirecional de aproximação dos imigrantes e das minorias em direção à maioria e aos seus valores (Mirotshnik 2008, citado por Estrela, 2014, p.14). A ideia de integração não pode ser assumida enquanto processo, uma vez que, não dá valor à reconstrução identitária e às dinâmicas subjacentes (desenvolvimento duplo de pertenças e reconhecimento relativamente ao país de origem e destino).

Este processo foi fortemente criticado a partir da década de 60, pois acentua uma hegemonia cultural por parte da sociedade de acolhimento e privatiza o indivíduo a ter direito à sua própria cultura, pelo facto de não valorizar os elementos socioculturais originais daqueles que chegam e de os obrigarem a assimilarem novos valores e práticas, evidenciando desrespeito pelas noções de tolerância e da diferença, assumindo uma lógica euro centrista que nega os processos historicamente demonstrados da dinâmica de transformação sociocultural associado ao contacto de culturas. Assim, iniciam-se novas abordagens e políticas de promoção e integração. (Estrela, 2014, p.14,15).

### 1.1.2. - Multiculturalismo

A primeira abordagem de atuação, o *multiculturalismo* aceita a diversidade cultural dos imigrantes reconhecendo tanto o princípio da igualdade como o da diferença. Considerado na opinião de Estrela (2014, p.15) como a primeira versão do pluralismo

cultural, porque contribui com a ideia de reconhecimento e com a implementação em vários países de políticas públicas em sintonia com a diversidade cultural. A adoção por uma política multicultural pressupõe, não apenas o respeito pelas especificidades socioculturais dos diversos grupos étnicos presentes na sociedade, mas também a sua proteção e mesmo promoção. Em termos concretos, trata-se de conferir centralidade aos denominados “direitos dos grupos étnicos”, garantindo representação política e social destes em diversos níveis de decisão institucional. Adicionalmente, desenvolvem-se com frequência, em alguns países, “políticas de quotas” que distribuem lugares no mercado de trabalho, nas instituições políticas e nas organizações sociais em função da pertença étnica (Exemplos de Canadá, política multicultural de 1971; Austrália, 1989 foi definida uma Agenda Nacional para a Austrália Multicultural e Suécia).

Del Priore (citado por Marques 2003 e Estrela 2014, p.15) defende que

o termo «multiculturalismo» designa tanto um facto (sociedades são compostas de grupos culturalmente distintos) quanto uma política (colocada em funcionamento em diferentes níveis) visando a coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes. (...) A política multiculturalista visa, com efeito, resistir à homogeneidade cultural, sobre tudo quando esta homogeneidade afirma-se como única e legítima, reduzindo outras culturas a particularismos e dependências.

Numa outra abordagem, Stuart Hall, citado por Estrela (2014, p. 16) faz a distinção entre multicultural e multiculturalismo

descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentada por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que retém algo da sua identidade original”. E multiculturalismo refere-se “às estratégias políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade geradas pelas sociedades multiculturais.

Há, ainda, quem defenda que multiculturalismo pode seguir certos modelos. Holliger (citado por Marques 2003, e Estrela 2014, p.16) sugere o modelo pluralista (prevê a manutenção estável de diferentes grupos e os seus direitos) e o modelo cosmopolita (situa a filiação étnico cultural como voluntária e encoraja os membros de diferentes grupos de imigrantes a interagir, a partilhar a sua tradição cultural e a participar em instituições comuns na área educativa, económica, política e legal).

A nível ideológico e normativo criam-se diretrizes e modelos de intervenção política de gestão da diversidade cultural, segundo o modelo multicultural, entre eles, citamos: a Declaração dos Direitos das Minorias Nacionais (1991), Carta Europeia para as Línguas Minoritárias ou Regionais (1992- Conselho da Europa), Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais (1994), Ano Internacional da Tolerância (1995) e a Declaração Universal da Diversidade Cultural da UNESCO (2001) defende no seu artigo 2º, a ideia de que

“Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz.”

De acordo com o artigo 2º, já citado da UNESCO sobre Declaração Universal da Diversidade Cultural, nota-se que, o multiculturalismo é adotado como modelo de integração pelas sociedades ocidentais, porque hoje reconhecem que a melhoria no processo de integração das minorias étnicas podem ser elemento importante para minimizar as assimetrias provocadas por más políticas e conseqüentemente, prevenir os radicalismos extremos que podem causar instabilidade políticas e sociais pelo sentimento de não pertença dos grupos minoritários e ou de origem imigrante. Daí que a maioria das sociedades contemporâneas defendam que podem integrar as minorias e ou imigrantes numa sociedade maioritária sem que estes percam as suas identidades. Com este novo referencial, afirma-se a importância desta perspectiva.

Todavia, as políticas multiculturais que partem do quadro multiculturalismo pluralista comportam riscos e o modelo tem sido bastante criticado. De certo modo, acabam por demarcar as diferenças étnico-culturais e promovem uma sociedade de grupos étnicos fragmentados. Segundo Oliveira & Galego (2005, citados por Estrela, 2014, p.17) funciona como uma espécie de “biculturalismo”, já que os indivíduos podem estar integrados numa sociedade sem perder a sua identidade. É uma perspectiva que só se concentra sobre as minorias étnicas (excluindo os brancos), os seus modelos de representação são elitistas, não propõe mudanças, gera desigualdades e constrói barreiras entre os grupos (Alibhai-Brown). Além disso, o novo terrorismo internacional e as contínuas tensões étnicas no mundo criaram um certo receio nas sociedades (Alina Esteves, 2004, citado por Estrela, 2014, p.17)

Vários países, mesmo os mais liberais, têm optado pelo endurecimento das suas políticas de integração caminhando para uma tendência de assimilação dos imigrantes. As tensões entre culturas (...) agudizadas após os ataques terroristas de 11 de Setembro de 2001 nos EUA; de 11 de Março de 2004 em Espanha fizeram renascer medos antigos sobre um possível domínio islâmico nos países ocidentais. Por outro lado, há um sentimento crescente de que a formação de minorias entre a população imigrante conduz e reforça a estratificação étnica associada a maiores taxas de desemprego e elevado insucesso escolar.”

Neste sentido, há um reconhecimento por parte dos países de acolhimento de que é preciso melhorar as suas políticas de integração face as populações imigradas e ou minorias étnicas com objetivo de minimizar as mazelas das más políticas que promovem as desigualdades, o racismo, a xenofobia e o radicalismo com conseqüências nefastas à sociedade.

### **1.1.3. - Interculturalismo**

Em reação à abordagem divisionista do multiculturalismo, emerge o interculturalismo, que defende a coexistência de vários grupos étnicos e culturais

distintos, procurando promover a interação positiva entre eles, no sentido da construção de uma nova cidadania. Não se trata apenas do reconhecimento da diferença, mas, acima de tudo, da convivência da diversidade e dos princípios da interação positiva, da interdependência e da interpenetração através da partilha de elementos culturais entre a população, “desenvolvimento do conhecimento dos pontos de vista recíproco e pelo favorecimento da aceitação do outro” (Oliveira & Galego 2005, citado por Estrela, 2014, p.17).

Na opinião de E. Martins (2008, p.34) as sociedades recetoras qualificam-se como complexas e dinâmicas, porque os fenómenos migratórios conduzem a mudanças sociais e culturais estabelecendo relações recíprocas entre as culturas diferentes (conceito dinâmico de cultura) e, por isso, o interculturalismo tem como objetivos:

Finalizar os conflitos culturais, principalmente nas formas mais extremas como o racismo ou a xenofobia; promover e facilitar o conhecimento e a aceitação das diferenças culturais; promover a aceitação e a tolerância; acima de tudo, reconhecer a diversidade como fator de enriquecimento social e cultural.

A grande dificuldade dos modelos de integração é conciliar a união com a diversidade da realidade social. Segundo a perspetiva intercultural, a integração tem como objetivo proteger a diversidade dos seus elementos e garantir a sua unidade. A integração deixa de ser um processo unidirecional e caracterizado pela rotura, passando a ser contínuo: consiste na interação permanente do imigrante com a sociedade recetora. O indivíduo não tem apenas que se adaptar à cultura dominante, a heterogeneidade cultural que leva a que ele preserve tanto a cultura de origem, como a de acolhimento (Mirotshnik, 2008, citado por Estrela, 2014, p.18).

O conceito de interculturalismo é ainda muito teórico, porque a dimensão da tolerância é muito delicada. No contexto europeu, quando a diferença de culturas entre as minorias e a sociedade de acolhimento é muito grande, as práticas sociais e políticas desenvolvem-se (com diferentes aplicações e graus de intensidade) como multiculturais. A grande dificuldade de encontrar uma solução modelo para a gestão da diversidade cultural tem a ver com o grau de disposição da sociedade de acolhimento em receber os imigrantes, mas, também, com a concordância entre os critérios de defesa dos grupos étnicos e culturais (que muitas vezes se constituem como divergentes com a cultura maioritária) e a necessidade de coesão social.

Na perspetiva daquela autora, podemos dizer que para se promover uma educação intercultural, torna-se necessário tomar algumas medidas, como por exemplo: contextualizar os conteúdos, devendo transformar os programas fechados e prontos a serem executados em programas abertos, desenvolver adaptações curriculares, repensar as metodologias e as estratégias de ensino, colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso de modalidades mais flexíveis, de modo a conhecer os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e desenvolvendo neles novos interesses e capacidades.

Por seu turno, (Peres,1999, p.70), reforça ainda, que a educação dos dias de hoje deve basear-se numa perspetiva intercultural, que vai de encontro “a nova competência intercultural” que se enquadra nos quatros pilares: saber, saber fazer, saber ser e, por fim, saber aprender. É com base nestas competências que a educação intercultural visa a diversidade e a interdependência de pessoas e culturas como condição de sociedade de sustentabilidade. Logo, uma educação intercultural que, para além de reconhecer a existência do diferente, abre espaço para a convivência, a partilha, a procura de uma verdadeira cidadania que saiba acolher o diferente, promovendo a autoimagem, a autoestima e a autoconfiança de todos os alunos. Além disso, os estilos de aprendizagem nos contextos educativos de interculturalidade devem supor uma mudança no ‘olhar pedagógico’ sobre as funções da escola. Isto é, valorizar a diversidade cultural implica reconhecer e desenvolver o valor daqueles que se diferenciam no espaço escolar.

## 1.2. - As controvérsias da inter e multiculturalidade

Interculturalidade e multiculturalidade são dois conceitos análogos, comparáveis entre si, uma vez que lidam com a mesma esfera de ação, e que têm suscitados diversas discussões, debates e estudos. Pretendemos definir, de forma particular, cada um daqueles conceitos para ilustrar a paisagem conceitual do nosso estudo.

Em termos educacionais, a educação intercultural enfatiza as relações e valores individuais ou grupo, além das formas e vários símbolos que consciente ou inconscientemente acompanham as pessoas na vida cotidiana. Para alguns autores, como Ângela Maria da Silva (1995, p.8), educação intercultural de base pluralista e interação ativa, é um modelo de ação, que parte do respeito e da tolerância, a simetria entre as relações de equivalência entre as pessoas... Onde se supõe que os conflitos a causaram por choque cultural, ao invés de reprimi-la ou ignorá-la. É positivo e gratificante, desde os processos resultantes desta relação ao contato englobariam mudanças de atitude em relação a uma sociedade igualitária. De facto, aquela educação intercultural dá uma solução para o problema que surge em sociedades multiculturais, desde que ele se refere a uma relação ativa entre as culturas a fim de desenvolver uma sociedade intercultural. Portanto, esse tipo de educação coloca a ênfase sobre os pontos de contato e diálogo que devem ocorrer entre culturas, sempre num clima de igualdade e respeito. Partir desta perspectiva e destacando esta relação de entendimento e consenso, também produziu uma profunda inter-relação entre minorias, que são portadoras da diversidade cultural, e a sociedade de acolhimento, que geralmente representam a cultura da maioria.

As diferenças entre a sociedade multicultural e intercultural, em que a primeira se refere a um étnico nacional, de culturas diferentes, grupos religiosos, etc., mantendo cada uma um diferencial, com diferentes níveis de preponderância e uma evolução coexistente no mesmo território. Enquanto se observa uma sociedade intercultural de diferentes culturas, grupos nacionais, étnicos e religiosos que coexistem num determinado território mantendo relações de abertura, interação, trocam o reconhecimento mútuo dos seus respetivos valores e formas de vida. É, portanto, sobre relacionamentos que demonstram um personagem igual, onde tudo e todos os envolvidos têm o mesmo peso, onde não há nenhuma relações hegemónicas de um grupo contra outro. Estes aspetos de igualdade ou preponderância são os pontos onde se encontra a diferença fundamental entre ambos os conceitos.

No âmbito do nosso quadro teórico-conceitual há vários autores que defendem esta forma de compreender a Educação Intercultural, merecendo da nossa parte uma análise reflexiva, por exemplo os estudos: Paciano Feroso (1992), Mário de Miguel (1992), Ferrán Ferrer (1992), Dolores Juliano (1993), Ana Amorós e Pilar Pérez (1993), José Antón, Xavier Lluch, Anjos, Anna Ros e Javier Salinas (1995), Juan Jose Delgado (1995), Jesús Gómez e Roda Jorge Sanz (1995) Martin Rodriguez (1995), Carlota Solé (1995), José Luis García Garrido (1995), José María Puig Rovira, (1995),

María José Díaz Aguado (1995), Antonio Martín e José Manuel Ruiz, (1995), Javier Murillo, a Montserrat Graneras, a Segalerva de Amália e a Elena Vázquez (1995).

Na verdade, a proposta da educação intercultural baseia-se na igualdade de todas as culturas para homogeneizar. Ela desenvolve o direito à diferença cultural, sendo entendida como um processo bom, pois alerta para a justiça na ação contra as desigualdades e, ainda incentiva o desenvolvimento de culturas minoritárias e promove seus conhecimentos e detém o direito à diferença e mútuo enriquecimento como um dos pilares em que se baseia este tipo de educação. Apesar de tudo isto, há uma base na seguinte premissa: que as relações têm de ser em um clima de aceitação mútua e a igualdade, que na maioria dos casos não ocorre desta forma.

Em relação à educação multicultural, está expressa e assume alguns dos pressupostos de educação intercultural, ao dar importância aos canais de comunicação e inter-relação entre os grupos numa sociedade e, ainda permite perceber que esta realidade sociomulticultural é um sinal de enriquecimento comum. Não se trata de uma mera justaposição de culturas, que preservam a identidade e a diferença de cada uma delas, mas é propício para um diálogo entre culturas através da educação, defendendo a tolerância e a flexibilidade com uma reformulação permanente de culturas e de ação cultural programas. Desta forma, a diversificação das propostas educacionais deve recolher a pluralidade e a multiplicidade cultural. O objetivo que surge, a partir das palavras de Alain Touraine (1995, p.21), seria o pluralismo cultural e multiculturalismo democrático. Especialmente o multiculturalismo que é por este pensador entendido como reconhecimento por cada cultura do valor do outro e com a garantia pelo Estado pelos direitos às diferenças culturais. Esta diversidade cultural em contexto democrático estimula a inovação, criatividade e adaptação às mudanças sociais, através de uma perspectiva crítica e emancipatória e neste sentido incluiríamos a perspectiva de P. Freire (Martins, 1998).

Entre suas avaliações mais significativas, as pessoas que defendem o multiculturalismo destacam as qualidades positivas do património cultural desses grupos minoritários, desde que a cultura é concebida como veículo para resolver as desigualdades e antagonismos raciais no ensino. Fazendo uma análise detalhada do que é o comportamento predominante em relação à cultura e tentar encontrar quais são as principais estratégias para o desenvolvimento cultural, o desenvolvimento cultural, em correspondência com os modelos de educação que destacar os seguintes aspetos têm sido promovidos, segundo Sleeter e Grant (1988).

(a) -Compreensão cultural, cuja ideia fundamental é que os alunos e professores devem ser mais sensíveis às diferenças étnicas presentes na sala de aula ou em qualquer situação educacional;

(b) -Competência cultural, que insiste em programas de educação bilíngue e bicultural que professores e alunos podem demonstrar a sua competência na língua e na cultura de diferentes grupos;

(c) -Emancipação cultural observa que a incorporação ou a inclusão da cultura de minoria no currículo escolar tem a possibilidade de influenciar de forma positiva o desempenho acadêmico das minorias e melhorar suas oportunidades fora dele.

Assim, os modelos de compreensão cultural constituem programas de relacionamento que incluem a melhoria da comunicação entre os diferentes grupos étnicos. Relativismo cultural é o ponto central desta abordagem, que considera que todos os grupos sociais e étnicos são comparáveis a nível formal. Trata-se de discursos de reciprocidade e de consenso baseado em que nós somos diferentes, mas somos todos iguais. Aqueles programas (Sleeter e Grant, 1988), bem como outros que estão: (i) orientados para o enriquecimento cultural de todos e todos os alunos, com a ausência de prejuízo, com ênfase na promoção da harmonia e da tolerância; (ii) os programas que não tiveram muito sucesso, porque promoveram mudanças modestas ou não tem encontrado um "efeito significativo". Esta tendência do multiculturalismo centra-se sobre a aceitação e o reconhecimento das diferenças culturais, porque aqueles programas reconhecem a unidade dos grupos de pessoas brancas, por exemplo, em relação, ao povo polaco, sueco, russo, espanhol, francês, grego, norueguês, etc., são diferentes, mas todos são iguais, pois pertencem à União Europeia. Tudo isto implica o reconhecimento das diferenças culturais como um contraponto. Este modelo de diversidade e multiculturalismo, que é proposto em muitos países europeus, onde o respeito e a valorização das diferentes culturas existentes na Europa, provoca um prisma de consenso, respeito e igualdade.

O segundo grupo (ii) destaca-se no campo de competência cultural, que é a suposição de valores do pluralismo cultural, que deve ter um lugar central no currículo escolar. Alguns educadores, como James Banks (1988) argumentam que existe uma lacuna generalizada no domínio de habilidades que permitem a interligação cultural, especialmente na área da linguagem entre minorias e grupos majoritários, que consideravelmente reduzem os antagonismos e incentivar o enriquecimento cultural.

É sabido que abordagem de competência cultural envolve a promoção de programas de estudos bilíngues e estudos étnicos que permitem a construção de pontes entre diferentes grupos étnicos. Os valores do pluralismo defendem principalmente a preservação da língua e cultura das minorias e a preparação dos estudantes de minorias para negociação social e cultural com a sociedade de maioria. Ou seja, o património e a língua das minorias são valorizadas e eles são a favor da inclusão significativa no currículo de aspetos da cultura das minorias (Sleeter e Grant, 1986, p.4). Mas a contradição fundamental, que se gera, é produzida por um lado, pela afirmação da cultura das minorias, no "construir pontes" entre grupos minoritários e os majoritários da sociedade, sabendo que no final é a cultura da maioria que propõe a maneira de realizar a incorporação ou assimilação no sistema educacional. Apesar desta ênfase, as diversidades das crianças devem aprender em *canyons* do *mainstream*.

Análogo a este posicionamento, é interessante para a valorização, Judith J. Richards (1993, p.48) quando ele diz que a educação multicultural é um processo que

homenageia a natureza multicultural da sociedade em que vivemos e, como um agente de mudança, examina as relações entre poder e conhecimento. De facto, a educação multicultural é mais abrangente do que exclusivo, pois reconstrói as muitas dimensões de diferenças humanas. Além disso, ela valida a cultura de cada criança, bem como seus antecedentes e suas histórias, resultando em um crescimento da sua autoestima e garante que eles podem ter sucesso academicamente. Tudo isto é realizado através da prestação de todos os alunos da igualdade de oportunidades para a aprendizagem, tentando expandir e implantar todo o seu potencial. É este o objetivo final da educação Multicultural, ao promover o desenvolvimento das suas habilidades que podem operar com competência dentro de várias culturas existentes na sociedade.

Um dos mais significativos e reveladora de uma Educação Multicultural em relação a esta perspectiva é o Relatório de Swann, que incide numa educação para todos (DES, 1985), constituindo uma obra que marca uma viragem importante na sua conceituação. Ele desenvolve algumas linhas de acção, que se estruturam através de uma série de recomendações dirigidas às autoridades locais relevantes, para o ensino de inglês no caso deles, mas também para o ensino na língua de grupos minoritários e as diferentes linguagens comunicativas; também gera um outro conjunto de recomendações relativas à religião, à criação de escolas separadas (as suas propostas eram que você deve evitar estas segregações na medida do possível), em relação com a formação de professores e o emprego de minorias étnicas os professores a ensinar a estes grupos (Cohen e Cohen, 1986, p. 10-23). A DES (1985, p.8) reafirma que

O foco da educação Multicultural é que todos os alunos e todas as meninas em uma sociedade etnicamente diversa aceitam essa diversidade, bem como todos os grupos como partes constituintes da diversidade;" Este faz com que a nação britânica vai se tornar socialmente, politicamente e economicamente mais importantes.

Nos últimos anos, a reformulação e a reconceptualização das perspectivas multiculturalistas de desigualdade racial reivindicam mais discursos de políticos reformistas de emancipação cultural e reconstrução social. A ideia da emancipação cultural no âmbito do multiculturalismo tem atribuído um valor positivo para a cultura das minorias (Grant e Sletter, 1989), uma vez que pode promover emancipação cultural e melhoria social das pessoas pertencentes a grupos minoritários. Desta forma, incentiva-se o respeito pela história, cultura e línguas étnicas dos indivíduos pertencentes a minorias étnicas e culturais nas escolas pelo efeito positivo que terá sobre o autoconceito dessas pessoas.

O multiculturalismo está também ligado, de forma direta, às relações raciais, tanto na educação como na economia, quebrando o círculo vicioso da pobreza e da falta de oportunidades e, ainda redefine o currículo escolar para que responda às necessidades dos jovens das minorias (Troyna & Williams, 1986). Assim, um verdadeiro currículo multicultural deve incluir o conhecimento sobre a história e realizações das minorias,

tudo com o objetivo de aumentar as 'chances' de sucesso escolar e um melhor futuro para esses grupos minoritários e para a população em geral. A crítica a este modelo multicultural provém do facto de se ignorar a complexidade social e as relações estabelecidas na escolaridade, bem como as formas subtis de discriminação enumeradas no mercado de trabalho. Esta abordagem ao multiculturalismo também propõe um tipo de linguagem nova, que alguns autores chamam de "língua de possibilidade" (Giroux, 1985), no currículo escolar que inclui a experiência e a história das minorias e grupos marginais, bem como os aspetos económicos que vão além dos limites da sala de aula.

## **2.- Os (novos) contextos na escola pluralista**

Este ponto intenta reforçar a ideia de que a diversidade cultural está hoje presente na nossa sociedade, dita pós-moderna. A escola, uma das instituições basilares da sociedade por onde passa quase toda a população e membros de uma sociedade, confronta-se com o desafio de responder às necessidades e problemas que enfrentam os alunos que a frequentam na sua singularidade e diversidade e daí a necessidade de aprender a acolher e a conviver com identidades culturais distintos, sem representar ameaça ou qualquer tipo de preconceito aos outros independentemente do sexo, cor, género, crença, etnia, nacionalidade etc. Espera-se da escola atual um papel mais preponderante no processo de integração e inclusão de todos aqueles que a frequentam, principalmente os pertencentes aos grupos minoritários e os de origem imigrante que apresentam as maiores dificuldades na adaptação ao novo contexto.

Para tal, a escola deve ser um agente de socialização atuante, que procurará juntamente com a comunidade educativa envolvente e parceiros encontrar as melhores formas de apoiar os alunos que a frequentam. Uma escola pluralista que não exclui, mas sim que promove os valores da cidadania, igualdade e democracia, mais do que transmitir conhecimentos científicos deve ser capaz de promover a formação integral dos seus alunos preparando-os para um melhor exercício da cidadania, quer na participação ou na tomada de decisão dos assuntos relacionados com os direitos e deveres, quer como membros do grupo ou da sociedade em que se encontram inseridos melhorando o sentimento de pertença pelo país de acolhimento.

### **2.1. - As sociedades multiculturais e a imigração**

Hoje vivemos numa aldeia global, resultado do rápido crescimento da mobilidade populacional a nível internacional, contribuindo para desenvolvimento de sociedades multiculturais caracterizadas pela diversidade étnica e cultural existente. Segundo a Organização Internacional para as Migrações (2003, citada em Ramos, 2004, p.245),

Aproximadamente cento e cinquenta milhões de pessoas vivem hoje fora dos seus países de origem, sendo imigrantes legais ou ilegais e refugiados, crescendo estes fluxos a um ritmo mais rápido do que o crescimento da população mundial.

Este crescimento das dinâmicas migratórias tem impactos na economia, nas relações sociais, na cultura, na política nacional e nas relações internacionais. Este âmbito da globalização, leva Papastergiadis (2000, citado por Rocha, 2006, p.23) a afirmar que:

a globalização das migrações pode ser definida através das seguintes características: multiplicação dos movimentos migratórios; diferenciação da origem ao nível económico, social e cultural dos migrantes; aceleração dos movimentos migratórios; expansão no volume de migrantes; feminização da migração; desterritorialização das comunidades culturais; e multiplicidade das lealdades de diásporas.

Tendo em conta que existem cerca de 5000 a 8000 grupos etnoculturais no mundo e só aproximadamente 200 estados, é inevitável que os grupos étnicos partilhem o mesmo território (Kymlicka e Norman, 2000, citado por Rocha, 2006, p.23). No entanto, como ressalva Rex (1988, citado por Rocha, 2006 p.25)

a criação de uma sociedade multicultural tem de desenvolver um elemento de vontade. Àqueles que desejarem assimilar-se deve ser permitido fazê-lo. Àqueles que preferem conservar a sua cultura separada também deve ser permitido fazê-lo. Nem um processo forçado de multiculturalismo nem um processo forçado de assimilação são aceitáveis.

Igualmente, Ibáñez (1998, citado por Rocha, 2006, p.25) realça que:

A mundialização da cultura, em grande parte causada pela multiplicação e eficácia dos canais de comunicação, e especialmente pelas novas tecnologias da informação, faz com que todas as culturas, os modos de vida, os costumes, e os produtos, possam chegar a ser contemplados, admirados e imitados, em todos os cantos do planeta. A rádio, a televisão, o cinema, os periódicos, os livros, os satélites de comunicação e a internet ganham uma difusão crescente. Qualquer mensagem audiovisual pode chegar quase instantaneamente a todo o planeta. (...) Frente a essa civilização uniforme, aparece também o desejo de manter o próprio, o original, a identidade de cada grupo e pessoa. Este reconhecimento das culturas minoritárias é um fenómeno que tem adquirido especial intensidade desde a segunda metade do século XX. (...)

Na verdade, o contacto dos grupos e/ou das culturas díspares implica uma convivência plural, uma superação de confrontos, que sem renunciar à diversidade dos modos de vida lícitos, torna possível uma vida em comum. Caso contrário provocaríamos confrontos mundiais, tais como os que assolaram a primeira metade do século XX. O reconhecimento da multiplicidade de culturas promove um espírito e consciência de aceitação, na base de uma educação dialogante e democrática. (Rocha, 2006, p.25). Os movimentos migratórios possibilitam os contactos entre diferentes grupos étnico-culturais, pelo que através do diálogo e compreensão mútua poderemos conhecer outras culturas sendo esta interação um fator de enriquecimento para todos os cidadãos.

Nas sociedades atuais, face ao pluralismo cultural existente, temos de estar atentos a expressões de intolerância, bem como a sinais de racismo, xenofobia, etnocentrismo e nacionalismo para desenvolver ações de formação, que permitam combater estas demonstrações de marginalização. A escola desempenha aqui um papel relevante na promoção de valores que inculquem o respeito pelo outro, a solidariedade, a tolerância e a compreensão mútua em que as diferenças culturais sejam aceites como fatores positivos (Rocha, 2006, p.32).

Nesta perspetiva, as sociedades multiculturais necessitam de implementar práticas para fomentar relacionamentos interculturais. Assim, Neto (2002, citado por Rocha, 2006, p.34) apresenta algumas das práticas passíveis de ser adotadas, principalmente “o aumento do nível geral de educação, o cumprimento de leis que tornem a discriminação ilegal, o contacto vicariante com os meios de comunicação social, a promoção do contacto intergrupual, a redução de frustrações ambientais e o encorajamento à integração”.

Para Rocha (2006, p.34), a sociedade portuguesa atual é constituída por diversos grupos culturais que se relacionam e coabitam no mesmo território. Apesar de se pretender que esta desenvolva princípios de interculturalidade como troca e interação entre as culturas, não podemos ainda dizer que tenhamos alcançado este fim. Pelo contrário, ainda existe um longo caminho a percorrer para que todos convivam de forma pacífica uns com os outros e se verifique a relação dialógica entre as culturas e todos aprendam uns com os outros.

A mesma autora afiança que com a era da globalização se assiste a uma crescente diversificação étnico cultural nas sociedades. Os grupos, apesar de coexistirem no mesmo território, manifestam indicadores individuais diferenciados. Muitas vezes, encontramos pessoas que se distinguem pelas suas tradições, língua, valores, crenças, hábitos, costumes, aparência física, regras e normas de conduta. Não é possível continuarmos a ignorar estas diferenças ou mesmo a segregarmos e marginalizarmos estas pessoas. É fulcral que estejamos atentos a sintomas de intolerância, quer se revelem na linguagem, repressão e ridicularização, criação de estereótipos, preconceito, descriminação, quer no ostracismo, expulsão do grupo, exclusão social e segregação e, em contrapartida, reconheçamos e respeitemos os direitos de todos os seres humanos fomentando o desenvolvimento de valores de justiça social.

Corroboramos com Branco (2006, p.39) quando defende que “o ideal de uma sociedade multicultural corresponde à realização de uma sociedade democrática, exigindo uma educação e uma escola efetivamente democratizadoras”. Goza da mesma opinião Cunha (1992, citado por Rocha 2006, p.36) ao insistir que o papel da escola “é conseguir reconhecer as diferenças de alta cultura dos alunos assim como as diferenças da sua cultura profunda e encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos se inclua”, num contexto democrático.

Nesta lógica de pensamento Rocha-Trindade (1992, p.72) realça o importante papel da Escola e indica:

A Escola, como estrutura instituída, em colaboração com as famílias (núcleos celulares da sociedade) detém o espaço curricular e o espaço cultural que a vocacionam para o desempenho de funções potencialmente harmonizadoras e integradoras das culturas em presença. Pela sua ação permanente e o seu efeito multiplicador, transfere dos agentes educacionais, que constituem o seu corpo docente, o corpus de valores, atitudes e comportamentos desejáveis para os futuros cidadãos que forma, conferindo-lhes a capacidade de intervenção na sociedade que eles próprios irão, de futuro constituir.

Por conseguinte, a escola é vista como uma instituição privilegiada para fomentar valores indispensáveis para a promoção de uma cidadania que contemple a tolerância, solidariedade e a igualdade.

## **2.2. - A escola face à diversidade étnico-cultural**

Nas últimas décadas têm proliferado muitos estudos sobre pedagogia intercultural e sobre o fenómeno da diversidade cultural em contextos educativos formais. Sabemos que a escola é para todos, num cenário de pluralidade ou diversidade cultural, pois ela “tem que ser local, como ponto de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada” (Romani, 2004, p. 15). É nesse espaço escolar que se desenvolve a ação educativa, se realizam as aprendizagens e se incutem os valores e a educação para a cidadania.

Ora os estilos de aprendizagem estão mediatizados e modelados pela configuração dos próprios contextos educativos, onde a interculturalidade se implementou, a partir de programas, unidades didáticas ou ações educativas específicas (González-Falcón, Coronel & Correa, 2016, p.428). De facto, as orientações curriculares, com todas as suas áreas curriculares, pelas quais o ensino se rege, devem ser concebidas e organizadas de maneira a que possam abranger e integrar todos os elementos do processo educativo de todos os alunos (León, 2012).

Nesta perspetiva, a escola deve ser desafiada a repensar estratégias para acolher todos os alunos, incluindo os filhos de imigrantes, de refugiados e minorias étnicas. Todas as estratégias visam a integração escolar desses alunos, sem nunca os deixarem perder as suas origens culturais, pois “as turmas tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo” (UNESCO, 1995, p. 12). Para construir uma escola de todos e para todos é preciso promover a inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprender diferentes (Ramos, 2003, p.263):

Se a existência de quadros legais que promovam a integração dos imigrantes em Portugal é fundamental, é igualmente necessário implantar uma educação intercultural suscetível de desenvolver nos portugueses a capacidade de aceitarem e valorizarem as diferenças e contribuir para criar uma sociedade onde todos participem e dialoguem uma conceção cosmopolita da nação

Efetivamente, a educação deve ser encarada como um meio privilegiado para melhorar as relações étnico-culturais existente na sociedade e na escola, em particular, provocadas pela mobilidade migratória. Ora num cenário de pluralidade, a formação dos agentes educativos emerge como uma das prioridades. Assim, urge formar pessoas e ou cidadãos mais hábeis, com melhores conhecimentos, eticamente bem formadas, responsáveis e críticos, dado que se todos os seres humanos tiverem estas aptidões e qualidades, apesar dos problemas mundiais não se resolverem de imediato, os meios e a vontade para os resolver estariam presentes.

Por outro lado, J. M<sup>a</sup> Quintana Cabanas (1998, citado por Rocha, 2006, p.37) alerta que a diversidade cultural” se apoia no “direito de coexistir, na escola, diversos grupos culturais ou linguísticos, seja por uma convivência histórica e geográfica entre eles, seja por causa das imigrações na sociedade industrial”, acrescentando, ainda que “a educação intercultural ou multicultural, dispõe-se a procurar um melhor desenvolvimento humano das pessoas a partir da sua relação com outras de diferente cultura”. Ainda aquele pedagogo, supracitado por Rocha (2006, p.37) reforça a ideia de que:

A sociedade, em si, não é uniforme, mas sim plural, diversa: mais que sociedade o que há são umas pessoas, com as suas características individuais e as suas necessidades peculiares; o grupo não é mais que um órgão criado por elas mesmas para satisfazer essas necessidades. Quando a sociedade, pois, não respeita a diversidade dos seus membros, está traindo a sua própria essência e missão.

Cabe à escola reconhecer e valorizar a heterogeneidade cultural e linguística dos alunos que a frequentam. Porém, apesar da dinamização de projetos interculturais e de sensibilização para a diferenciação pedagógica, muitos docentes perante turmas heterogêneas ainda desenvolvem estratégias educativas homogêneas para todos os alunos e planificam as suas atividades para o que designam “aluno médio”. É necessário que estes educadores reavaliem as suas práticas pedagógicas. Estes agentes de ensino necessitam de preconizar estratégias educativas, que visem dar oportunidade a que todas as crianças demonstrem as suas capacidades sem se encontrarem limitadas (Rocha, 2006). Por isso, a mudança da sociedade portuguesa faz-se sentir nas escolas uma vez que emergem novas metodologias de trabalho em que as práticas pedagógicas devem promover a autonomia do aluno e desenvolver competências, que lhes permitam demonstrar as suas potencialidades e aprendizagens realizadas. Enfatizou, ainda Rocha (2006) que a maior abertura da escola contemporânea face às questões relacionadas com a diversidade étnico-cultural. No entanto, fazendo uma retrospectiva, ao longo dos tempos, é possível constatar que esta postura não foi sempre assumida desta forma. Torna-se então relevante verificar quais as respostas

que a Escola tem dado à heterogeneidade cultural e linguística dos alunos que a frequentam, para melhor compreendermos a realidade atual.

Na verdade, a convivência escolar converte-se na atualidade uma construção emergente e ineludível para a prática e dinâmica democrática e, por isso, os alunos requerem e exigem viver em democracia nas aulas e no espaço escolar, de modo a adquirir competências interculturais de acolhimento, adaptação, participação e de crítica em sociedades plurais, diversas e complexas (Gundara, 2014, p. 119).

### **3.- A escola como agente de integração cultural**

A integração na sociedade passa obrigatoriamente pela educação escolarizada. A escola que anteriormente tinha como características o ensino padronizado com o objetivo de reprodução social independentemente das particularidades e necessidades de cada indivíduo deixou de fazer sentido. Face às especificidades da sociedade atual (diversificação da origem étnico-cultural dos alunos), a escola atual tem um papel importante no processo de integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade.

Na perspetiva de Pennix e Martiniello (2010, citado por Hortas 2013, p. 41):

o processo de integração tem três níveis: “o individual que se refere ao imigrante, o coletivo referente ao grupo de imigrantes e o institucional que remete para as instituições públicas gerais ou específicas dos imigrantes. É ao nível institucional que a escola, instituição pública, se situa e que o sistema educativo se confronta com a imigração.

Para Spencer (2008, citado por Rodrigues, 2013p.11), o conceito de integração é um processo de duplo sentido, dado que implica a adaptação do imigrante e das instituições da sociedade de acolhimento em geral; e multidimensional por envolver dimensões da esfera política, social, económica e cultural. Hortas, (2013, p. 42) é da mesma opinião ao defender que o papel da escola, enquanto agente de integração, deve recair, por um lado, sobre as características da população imigrante e, por outro, sobre os mecanismos que desenvolve para acolher esta população. Apesar da abertura da escola à crescente diversidade, continuam a existir situações de exclusão social que dificultam o percurso escolar dos alunos de origem imigrante. Cabe à escola, que tem um papel preponderante na interação dos alunos (entre eles, mas também com o meio social envolvente), criar práticas e estratégias de integração e inclusão social que promovam a interculturalidade.

Com a necessidade de promoção e aceitação da diversidade cultural na educação, foram criadas orientações políticas comunitárias que refletem o novo paradigma de uma educação inclusiva, promovendo a interculturalidade, de entre elas, destacam-se: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Dakar (2000), Declaração da Diversidade Cultural (2000), Conferencia de Atenas (2003), Declaração de Roclaw (2004), Conferência de Istambul (2008) e Livro Branco do Diálogo Intercultural (CE 2008). Mais especificamente, no que concerne à promoção da integração das crianças imigrantes ou descendentes, o Comité de Ministros dos Estados

Membros adotou, em 2008, uma Recomendação (CM/Rec 2008, p. 4) para a integração nas políticas e práticas nacionais para a melhoria da integração das crianças recém-chegadas no sistema escolar.

No contexto português, verificou-se a produção de leis e ferramentas cujo objetivo é a melhoria da integração dos alunos imigrantes e descendentes. De acordo com a Constituição da República Portuguesa, “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.1) e cabe ao Estado “Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” (artigo 74.2, alínea j). É, ainda, garantido que “a todos os cidadãos estrangeiros menores em situação ilegal, o acesso à educação tal como acedem os menores em situação regular no território nacional” (Decreto Lei nº 67/2004, de 25 de março). Nota-se, também, noutro normativo jurídico a necessidade em promover “o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional (...)” (Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de fevereiro). Exemplo disso, é o surgimento do ensino do Português como Língua Não Materna em 2001 (DL nº 6/2001 citado por Martins, 2008).

Com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a escola elaborou ações com vista a solucionar os desafios da diversidade cultural. Depois disso, os incentivos à integração dos imigrantes evoluíram bastante, levando à criação de projetos como o Secretariado Coordenador dos Programas da Educação Multicultural, com o objetivo de promoção da diversidade cultural e do reforço de medidas de intervenção de inclusão social com o Programa Escolhas.

É importante frisar que, no II Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-2013) destacam-se importantes medidas para a integração escolar (Martins, 2008, p.60):

Formação para a interculturalidade na formação contínua de professores; definição e implementação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e adequação das estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes; diversificação das ofertas educativas e formativas; integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); acesso de estudantes estrangeiros aos apoios da ação social escolar, em todos os graus de ensino; divulgação dos recursos pedagógicos interculturais junto das escolas; apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes e a iniciativa «SEF vai à Escola» no âmbito da regularização documental dos imigrantes menores.

Os diversos incentivos para a promoção da integração social na escola não significam a diminuição de situações de exclusão social, porque a escola reproduz desigualdades. Os alunos acedem à escola em situações desiguais sem que possuam as condições mínimas para competir e realizar um percurso escolar com sucesso. É neste sentido que Romani (2004, p.15) defende que “a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada.” Para este autor,

a escola é o lugar onde se desenvolve a ação educativa e onde se realiza, de maneira prática, a educação para os cidadãos (Romani, 2004). Assim, as orientações curriculares, com todas as suas áreas de conteúdo pela qual o ensino se rege, devem estar concebidas e organizadas de maneira a que possam abranger e integrar todos os elementos no processo educativo a este nível.

Lembramos que a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997, p. 15) estabeleceu como princípio geral que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Rodrigues (2013, p.14), garante que com este princípio geral, a escola é uma entidade que tem por função principal educar e ensinar, de modo organizado, uma população com características próprias de idade, de saberes e de experiências. Assim, a escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade. As crianças necessitam de um ambiente sadio e seguro, que é muito importante para o desejo de aprenderem, de crescerem saudáveis e de serem. Ou seja, a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança (DL 115 – A/98, de 4 de Maio). Por isso, afirmar que uma escola é para todos, significa que temos de ter em conta a diversidade cultural que existe na mesma, e ter em atenção as diferenças de língua, religião, costumes, etc.

Na perspetiva de Sá (2001, p.13):

À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum.

De acordo com Sá (2001), a escola, tal como a sociedade, deve ser desafiada a repensar estratégias para acolher todos os alunos, até e sobretudo aqueles que na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem. Tais estratégias terão como objetivo a integração destes alunos na comunidade escolar, para que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe, sem nunca os deixarem perder as suas origens, pois “(...) as turmas tornaram-se

microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo” (UNESCO, 1995, p. 12).

Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa de refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares, muitas vezes, conservadoras e antiquadas, pois temos de acompanhar os tempos, como pensa Leite (2002, p.126), para ele, assiste-se a uma mudança nos “(...) discursos de legitimação da escola de um modelo cultural único, que deveria ser transmitido numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora.” Essa viragem discursiva vai no sentido de uma seleção que contemple a diversidade sociocultural das populações escolares. A escola deve, então, dar resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar, pois só uma perspetiva dinâmica permite compreender de modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum. Infelizmente, nem sempre é isso que se está a verificar, se tivermos em consideração a opinião de Cortesão (2001, p. 54) quando diz que “(...) a prática atenta às problemáticas interculturais, temos de reconhecê-lo, está ainda muito longe de se encontrar consolidada no sistema educativo português.”

Para Luísa Cortesão (2001, p.54) assevera, ainda que há muito a fazer neste sentido e a escola deveria sempre adotar uma atitude construtiva face a esta realidade, desenvolvendo práticas positivas de educação, permitindo a criação de um espaço que favorecesse a expressão de cada um, nas suas diferentes componentes – linguagem, valores, quadros de referência, etc., desenvolvendo estratégias que conduzissem à anulação da discriminação. Desta mesma opinião é também Bernestein (1996, citado por Rodrigues, 2013, p.16.) quando diz que “(...) para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.”

### **3.1. - A escola nos meandros da inter e da multiculturalidade**

Outrora, a escola tinha como características um ensino padronizado, independentemente das particularidades e necessidades de cada indivíduo, mas isso deixou de fazer sentido. Face às novas especificidades dos alunos, a escola deve constituir-se como organizadora da pluralidade cultural na sociedade, isto é, funcionar como uma ponte entre as diferenças e o diálogo intercultural. Para isso, terá de se tornar num espaço aberto que aceite e compreenda a diversidade do seu público, alterando as suas práticas de integração e valorização da pluralidade através de um conceito de educação diferente, que permita aos alunos estrangeiros integrarem-se na escola sem que, para isso, abdicuem da sua própria cultura. E, acima de tudo, que permita a esses alunos aceder ao sistema educativo em situação de igualdade relativamente aos da cultura maioritária (Garreta, 2009).

A heterogeneidade étnico-cultural que caracteriza as escolas portuguesas e o contexto globalizado em que vivemos, marcado pela diversidade cultural ao longo das últimas décadas, levou ao surgimento de duas perspetivas e/ou abordagens de como trabalhar a diversidade cultural na educação, primeiramente, o multiculturalismo, que com o passar do tempo, devido à necessidade de se proporcionar uma maior interação, contato e compreensão entre os povos das diversas culturas, se modificou para o interculturalismo (González-Falcón, Coronel & Correa, 2016).

As questões relativas à multiculturalidade, conforme Silva (2008, p.17), surgiram na década de 1960, para protestar a favor dos direitos humanos e civis e na luta para a igualdade de oportunidades e contra a discriminação social e política. Este termo para a autora tanto pode designar um movimento de ideias, uma ideologia, a situação cultural de uma sociedade, como as relações que se estabelecem entre as várias culturas, as quais podem ser de osmose, troca, mistura, ou de justaposição.

É desta forma que podemos designar multiculturalismo como polissémico e que Santos (2003, p.34) acredita que este vem ganhando espaço nas várias discussões e debates para uma visão global:

O multiculturalismo é um termo polissémico que engloba desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas, cujo foco é o questionamento do racismo, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspetivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais.

A ideia de multiculturalismo está no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a cultura e a coesão social e exprime-se na vida cultural e política por um conjunto de atitudes favoráveis ao respeito pelo outro e pelo diferente. E, por sua vez, este conceito de interculturalidade consolida-se na década de 1970, em França, no contexto específico da emigração, fruto da necessidade de integração dos filhos de emigrantes e consequente adaptação dos métodos educacionais face a uma sociedade cada vez mais multicultural (Silva, 2008; Costa & Lacerda, 2007, citado por Rodrigues, 2016, p.20). Ainda, o modelo de interculturalidade começou por ser defendido no mundo francófono e cedo se estendeu a toda a Europa. O conceito de multiculturalismo predomina também no mundo anglo-saxónico, onde os grupos de matrizes culturais diferentes são integrados na vida pública com a finalidade de se garantir a coesão social, mas não a sua inclusão.

Lembramos o estudo de Abdallah-Preteille, citado por Costa & Lacerda (2007), e Rodrigues (2016) onde aborda a interculturalidade e a multiculturalidade a partir de dois prefixos: o *inter* que pressupõe que duas ou várias culturas interagem e o *multi*, que não assume essa hibridação, mas o convívio de duas culturas estratificadas e hierarquizadas. Assim, os defensores da multiculturalidade consideram que a diferença não deve ser encarada como uma fonte de problemas, desde que essa diferença seja entendida e respeitada pelo outro. Além disso, os apoiantes da interculturalidade pensam que as sociedades modernas só poderão vingar se

“aceitarem a interação cultural o que, aliás, é o curso natural e observável historicamente, uma vez que, a cultura de um povo não é estática, mas, antes, ativa e sujeita a reajustamentos permanentes” (Rodrigues (2016, p.21).

De acordo, com Fornet-Betancourt (2008, citado por Damázio, 2008, e Rodrigues, 2016, p.21), esses dois termos não devem ser confundidos, uma vez que:

O multiculturalismo descreve a realidade fática da presença de várias culturas no seio de uma mesma sociedade, designa uma estratégia política liberal que visa a manter a assimetria do poder entre as culturas, posto que defende o respeito às diferenças culturais, mas não coloca em questão o marco estabelecido pela ordem cultural hegemónica. ... A interculturalidade, pelo contrário, aponta para a comunicação e a interação entre as culturas, buscando uma qualidade interativa das relações das culturas entre si e não uma mera coexistência fática entre distintas culturas em um mesmo espaço.

Assim, mais do que uma multiculturalidade, será necessária uma interculturalidade que conheça as diversas culturas e que também prima pela interação e diálogo, pela influência recíproca entre as culturas. Segundo Silva (2008, p. 37) “(...) requer o contacto entre culturas numa sociedade multicultural, isto é, numa sociedade caracterizada pela presença de grupos étnicos e culturais diferentes”. De facto, a interculturalidade é um processo em (re) construção que exige paz, habitação, alimentação, igualdade, justiça, liberdade, responsabilidade. Trata-se, pois de uma viragem em direção ao outro que só acontece quando aprendermos a gostar de nós e a superarmos as barreiras entre “nós” e o “outro” (Peres, 1999, p.34). Para além desses dois termos serem diferentes, percebemos certa ligação, sendo que a multiculturalidade está dentro da interculturalidade, tal como afirma Silva (2008, p.37), quando escreveu que, “a interculturalidade expressa o contacto entre culturas numa sociedade multicultural”.

Igualmente, a educação multicultural é usada por Banks (citado por Leite 2001, p.146) para se referir “(...) a programas e práticas concebidas para contribuir para a melhoria do rendimento académico dos grupos étnicos ou de migrantes e/ou instruir os estudantes dos grupos majoritários sobre as culturas e experiências dos grupos étnicos minoritários”. Na perspectiva de Cardoso (1996, p.9) existem vários termos que concorrem com a educação multicultural – (...) educação intercultural, antirracista, multicultural, multirracial, para a igualdade de oportunidades, para a diversidade cultural”, porém, considera que geralmente têm os mesmos significados.

Banks adota o conceito de educação multicultural, que é mais utilizado nos países anglo-saxónicos, encarando-o como um projeto educativo, pois na sua ótica, esse processo deve ser executado por um conjunto de agentes, que vão desde os órgãos institucionais do poder central e escolar até ao professor, passando pelos alunos, famílias e comunidades locais (Leite, 2001). As ações mobilizadas por esses agentes são, nomeadamente, ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre professores e alunos. Todas as entidades devem estar

em consonância para refletirem criticamente e atuarem sobre a integração dos alunos de diferentes culturas, na escola e na sociedade.

Esta forma de ver a educação evidencia a conceção de educação intercultural onde a escola proporciona momentos de encontro, atualização e, conseqüentemente, construção/produção coletiva do conhecimento numa perspetiva inter e transdisciplinar, a favor de uma “Educação Para Todos”, efetivamente inclusiva, a partir do olhar sobre a diversidade cultural com vista a promover o respeito pela vida e pelo diferente, e que consiga abrir caminhos para que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso na escola e na sociedade.

As escolas de muitos países, sobretudo europeus e norte-americanos, são constituídas por um público culturalmente heterogéneo. Essas crianças, de famílias migrantes, pertencentes a minorias étnico-culturais, revelam problemas de integração devido a fatores como: “dificuldades socioeconómicas; discriminação; dificuldades com a língua do país de acolhimento; crises de identidade e desorientação cultural” (Ferreira, 2003, p. 49).

Para responder a esses problemas, o debate sobre a educação multicultural e intercultural têm-se intensificado. A autora ainda defende que a educação intercultural implica uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia ativa e interativa que permite uma forte ligação ao real e uma abertura ao meio envolvente, como também leva em conta a aprendizagem da descentração e desenvolve as competências para o domínio da comunicação intercultural. Assim, esta educação deve apoiar-se (Ferreira, 2003, p.50):

1. Numa pedagogia de projeto que favorece a interdependência dos membros do grupo tendo em conta uma cooperação em torno de objetivos comuns;
2. Numa metodologia de investigação-ação utilizada nos projetos melhor elaborados que visam a construção duma determinada linha de ação e a transformação das práticas, apoiando-se num dispositivo de ação-intervenção e num dispositivo de ação-intervenção e num dispositivo de observação-investigação;
3. No desenvolvimento de parcerias no seio do Sistema Educativo (entre professores em geral, professores de línguas e das culturas de origem das crianças migrantes, investigadores e formadores) com a comunidade envolvente (pais, associações, bibliotecas, sociedades recreativas de bairro e autárquicas);
4. Em troca, que vão desde a correspondência escolar a visitas ao estrangeiro; na interdisciplinaridade em todos os níveis de ensino

Concordando com Ferreira (2003), podemos dizer que para se promover uma educação intercultural, torna-se necessário tomar algumas medidas, como por exemplo: contextualizar os conteúdos, devendo transformar os programas fechados e prontos a serem executados em programas abertos; desenvolver adaptações curriculares; repensar as metodologias e as estratégias de ensino; colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso de modalidades mais

flexíveis, de modo a conhecer os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e desenvolvendo neles novos interesses e capacidades.

### **3.2. - Os desafios das escolas no contexto da educação intercultural**

Vivemos na era da globalização marcada por profundas mudanças na sociedade resultante do aceleramento do fluxo migratório das últimas décadas decorrentes de inúmeros fatores que conduziram ao abandono dos países de origem de milhares de indivíduos para outros países de acolhimento, à procura de melhores condições de vida, fugindo assim da fome, da guerra, da miséria e de outros problemas sociais e políticos que afligem os países de origem desses imigrantes (Garreta, 2009). Este cenário é uma realidade de âmbito nacional e internacional que nas últimas décadas tem merecido uma atenção mediática por parte dos meios de comunicação social, decisores políticos e principalmente dos organismos nacionais e internacionais com responsabilidade no fenómeno migratório. Porém, nunca se deu tanta atenção à questão da migração como se tem verificado nos dias de hoje, isto é, frequentemente, assistimos a noticiários seguidos com análises de especialistas de diferentes esferas sociais e políticos nos media sobre este fenómeno, realçando os diferentes aspetos sociais, económicos e culturais dessas populações.

Neste contexto de mobilidade humana em grande escala (fluxos migratórios), nenhuma instituição está imune às implicações decorrentes deste movimento. Assim sendo, não é de se estranhar o elevado número de alunos imigrantes nas escolas portuguesas, contribuindo a uma crescente diversidade de grupos culturais étnicos e sociais resultantes deste fenómeno. Nesta perspectiva, é esperado das escolas práticas diversificadas que atendam às necessidades heterogéneas (multirraciais), assentes nos valores que promovem a equidade e igualdade de oportunidades, quer ao nível de acesso, quer ao nível do sucesso a todas as crianças sem restrições de qualquer natureza, respeitando e valorizando as diferenças culturais, religiosas e costumes de cada grupo, com recurso a práticas que salvaguardem os valores da cidadania, justiça e solidariedade com envolvimento de todos os parceiros do sistema educativo. Neste sentido, a escola é chamada a responder um desafio complexo que requer roturas com as velhas práticas de monocultura, para abertura a novas práticas e abordagens que valorizem a integração e a inclusão da diversidade, isto é, a adoção de uma pedagogia intercultural para responder às demandas face a uma cidadania que se quer cada vez mais plural.

Na opinião de Mendes (1999) para além das competências para aprender, actualmente, são valorizadas as competências de colaborar, conviver e acima de tudo a capacidade de se integrarem numa sociedade de diversas culturas. Nesta ótica, a escola é tida como uma instituição privilegiada para o reconhecimento das diversas culturas no mundo. Por isso, este é um dos grandes desafios que se requerem da instituição escolar, sendo que o sucesso educativo começa precisamente pelo

reconhecimento da heterogeneidade. Uma realidade nova que impõe exigências à sociedade e à escola em particular.

No âmbito educativo, a diversidade escolar deve ser entendida de forma tão normal quanto a própria existência; em vez de evitá-la o melhor é habituarmo-nos a viver e a trabalhar com ela, porque “a diversidade, assim como a desigualdade são manifestações normais dos seres humanos, dos factos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula” (Sacristán, 2002, p.15).

Igualmente, Marín (2003, p. 23) afirma que “a educação possibilita a preservação da diversidade cultural, cria um espaço democrático, dando lugar ao encontro e convivência entre as diferentes culturas”. Ora, no contexto de diversidade (Peres, 1999, p. 121):

A escola deve definir-se cada vez mais, como um lugar de encontros, diálogo, afeto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em atividades instrutivas/educativas, interessantes e estimulantes, independentemente das diferenças de raça, etnia, sexo, idade, religião, língua, cultura – uma escola aberta à negociação e a diversidade cultural, ou seja, uma escola multi-intercultural.

Já, Varela (2014, citado por Rodrigues 2016, p.12) realça a seguinte perspetiva:

Uma escola que não só garante o acesso, ou mesmo, a obtenção de um sucesso escolar, mas sim, que cria as devidas condições para “a igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso; a adequação dos processos de ensino e aprendizagem às características heterogêneas dos alunos; a garantia do direito de todos a uma educação de qualidade, que, pelo seu caráter multifatorial e multireferencial, deve ser encarada numa perspetiva sistémica, holística e integral, correlacionando os processos e os resultados, de modo a que, o ato educativo se traduza numa aprendizagem significativa e prepare os educandos para vida”. Uma escola com características democráticas, e que acima de tudo auxilia a aceitação de culturas diferentes, que esteja preparada para lidar com a heterogeneidade, que estabelece os mesmos objetivos para todos e que cria condições para a participação da comunidade. Por conseguinte, a escola como sendo caracterizada pela diversidade, um lugar por onde passa uma grande diversidade humana e cultural. Daí, a necessidade de se apostar num currículo e numa pedagogia que atendam a essa diversidade.

Por conseguinte, é neste contexto, que a escola deve, então, dar resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar, pois só uma perspetiva dinâmica permite compreender de modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum. Infelizmente, nem sempre é isso que se está a verificar, pois segundo Martins (1998, p. 75) “(...) parece que a escola, como todas as instituições sociais, não se encontra preparada para enfrentar-se à diversidade, à desigualdade e à exclusão social (as minorias, a cultura da marginalidade, a inadaptação social, a xenofobia, etc.).”

### **3.3. - A Interculturalidade e a educação para a cidadania**

O eminente fluxo migratório das últimas décadas contribuiu para o aceleração da multiplicidade escolar e da sociedade no geral. O direito de todas as crianças à educação, ao sucesso educativo e a igualdade de oportunidades é salvaguardado na Constituição da República Portuguesa “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.1) e cabe ao Estado “Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” (artigo 74.2, alínea j). Garantiu-se, ainda, que “(...) a todos os cidadãos estrangeiros menores em situação ilegal, o acesso à educação tal como acedem os menores em situação regular no território nacional” (Decreto Lei nº 67/2004, de 25 de março). Nesta lógica, quer que a educação intercultural e a educação para a cidadania sejam realidades e desígnios do sistema educativo que defende os valores de uma política educativa de abordagem inclusiva visto que é um meio de alargar o desenvolvimento pessoal e promover relações entre pessoas, grupos e nações. É neste contexto de enfoque de integração que surge a Declaração de Salamanca e Enquadramento para a Ação (1994, art. 2) assegurando que: “As escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades recetivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos.”

A educação para a cidadania visa desenvolver a capacidade de compreensão de relacionamento com outras culturas e realidades diferentes, promovendo o respeito para as diferentes identidades dos intervenientes quer sejam diferenças religiosas, étnicas, culturais e linguísticas. Assim sendo, a educação cívica deve ser uma guia para a aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença, num quadro em que a diversidade deve ser entendida como um fator positivo e agregador da sociedade.

Neste sentido, a educação para a cidadania assenta nos valores democráticos de participação, solidariedade e responsabilidade, requerendo práticas correntes com os valores defendidos. Este modelo de educação procura metodologias e teorias educativas que estimulam o melhoramento do comportamento humano a nível da solidariedade e da justiça, valorizando o diálogo e o espírito de participação na vida escolar e social.

Por conseguinte, a educação para a cidadania deve-se compreender como um dos pilares da construção de uma participação ativa, integrada e participativa, fazendo parte dos currículos escolares enquadrado num processo contínuo que deve envolver os principais agentes socializadores como meios privilegiados para transmissão de conhecimentos e valores cívicos fundamentais para a vivência na sociedade.

### 3.4. - A diferenciação pedagógica e o papel dos professores

A democratização do ensino e a abertura da escola a alunos provenientes das mais variadas origens étnicas, religiosas, socioeconómicas e culturais trouxe à baila as fragilidades do sistema educativo e dos currículos até então elaborados para responder as demandas de uma classe dominante de cultura homogénea. Face à abertura da escola a uma comunidade estudantil cada vez mais heterogénea e com uma diversidade étnica e cultural muito grande provocada pelo fenómeno migratório à escala mundial, tornou-se imperiosa a tomada de consciência por parte dos responsáveis do sistema educativo e de todos os agentes educativos e em particular dos professores para a urgência do papel da educação e do próprio papel do professor nos fenómenos de reprodução social e cultural, na reflexão sobre as questões e nas respostas a dar aos múltiplos desafios que se opõem ao sistema educativo atual.

Assim sendo, o professor é desafiado a abandonar a perspetiva monocultural, postura que Stoer e Cortesão (1999, citados por Ferreira, 2003, p. 126) denominam de *daltonismo cultural*. Os referidos autores da Universidade do Porto denominaram o professor *daltónico cultural* como o que não se mostra sensível à pluralidade de culturas que trabalha. Esse daltonismo dos professores dificulta o aproveitamento da riqueza implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretação e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.

Uma escola que fundamenta uma educação para a diversidade cultural deve ter, antes de mais, um professor capacitado para responder às demandas de cada um, ou seja, deve ser um espaço educativo comum que ajuste as diferenças, com um currículo flexível e adaptável às necessidades de cada um, procurando que todos os alunos desenvolvam e vivam culturalmente juntos respeitando a si próprio e os demais (Rodrigues, 2016, p.33,34).

É nesta perspetiva que Cardoso (2001, citado por Rodrigues 2016), salienta que o professor deve ter a capacidade de compreender o aluno e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspetivas, conceções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade de múltiplas culturas. Neste contexto, Rodrigues (2016, p.34), defende que:

A formação de professores atualmente exige que seja inerente à diversidade cultural, apoiada em valores éticos, que se tornam pressupostos necessários ao respeito da individualidade na diversidade, numa perspetiva de prática pedagógica aliada não só ao ambiente escolar, mas estendendo-se à própria comunidade, por meio de transformações na padronização curricular.

Por isso é exigido uma formação crítica nas investigações educacionais, nas áreas disciplinares da sociologia, história e da antropologia, que são consideradas importantes para analisar os problemas na relação da escola com a sociedade, e que permite de certa forma identificar fraquezas e contradições do sistema por forma a ultrapassá-los. Logo para Cardoso (2001) e Ferreira (2003), citados por Rodrigues 2016, p. 34).

Deve ser investigador e conhecedor, preocupado em promover nos seus alunos bilinguismo cultural, consciente das múltiplas culturas com que trabalha e que revele atitudes positivas face a todos os alunos que irá promover um clima de compreensão e inter-relacionamento favorável para todas as crianças.

A mesma opinião é corroborada por Carlinda Leite (2002, p. 223) quando refere a importância do professor “como agente ativo na configuração, construção ou reconstrução do currículo e integrado em organizações flexíveis” sabendo que as intenções educativas expressam-se e/ou inserem-se na ação, apontando para uma

Formação que predisponha para a mudança, para a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças e dos jovens, para a compreensão das relações que a desempenha e no sucesso escolar, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para a capacidade de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e, finalmente, para a capacidade de os professores se questionarem e de aprenderem a aprender.

Também, Pereira (2004, p.12) refere que essa formação dos professores deve centralizar-se num “acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores”, de modo a que esses agentes educativos sejam sensíveis aos “preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação”. Apesar de o discurso multiculturalista ter influenciado fortemente a legislação escolar e as políticas educativas, continua a haver um enorme hiato/lacuna entre a retórica e a prática. Tal hiato deve-se, sobretudo, a um insuficiente e ineficaz sistema de formação contínua de professores, o qual não tem dado o relevo adequado a uma problemática tão importante e necessária, impedindo ou dificultando o acesso de muitos professores, nomeadamente os mais antigos, a informações, conhecimentos e competências no âmbito da educação multicultural.

Nesta ótica, reconhecemos a importância da formação contínua dos professores como complemento da formação inicial. No entanto, as formas de perspetivar e viver a formação são diversas. O próprio enquadramento normativo, entende a formação contínua mais na lógica dos deveres do que na lógica dos direitos (Lei n.º 60/93 de 20 de agosto; Decreto-lei n.º 274/94 de 28 de outubro sobre a formação contínua). Fazendo uma breve crónica muito pertinente quanto ao tema da importância da formação de professores Marilyn Cochran-Smith (2005, citado por Rodrigues 2013, p. 35, 36) verifica que qualquer orientação para a formação de professores, a par de uma boa preparação científica, deve incluir o desenvolvimento de saberes e competências de compreensão da sociedade real em que se está e para que se está a formar, que é, claramente, uma sociedade cada vez mais diversificada. Tal objetivo prevê, inevitavelmente, o suporte de perspetivas críticas e multiculturais. A adequação será tanto mais eficaz, quanto o professor percecionar criticamente a diversidade na escola e na sociedade onde, em cada momento, desenvolve a sua ação e quanto mais e melhor orientar essa sua ação para a igualdade de oportunidades.

A relevância da formação contínua como complemento da formação inicial parece ser unânime entre os autores referidos. No entanto, as formas de perspetivar e viver a formação são diversas. O próprio enquadramento normativo, em diferentes países, entende a formação contínua mais na lógica dos deveres do que na lógica dos direitos e segundo a autora Leite (2002, citado por Rodrigues 2013, p. 36):

É nos primeiros anos de escolaridade que o sistema educativo mais tem penalizado as crianças oriundas de grupos sociais pouco escolarizados e desfavorecidos e é também ao nível deste primeiro ciclo de ensino que menos investimentos têm sido feitos na formação de professores.

A diversidade é, nitidamente, o núcleo da ação educativa e do desenvolvimento profissional do professor, então, a organização do processo de ensino/aprendizagem deverá ter como objetivo principal assegurar as melhores condições de aprendizagem a todos os alunos. As didáticas específicas e as práticas devem traduzir as melhores formas de adequar o currículo aos alunos definidos na sua maior ou menor diversidade. Para além de outros aspetos de práticas pedagógicas, Santomé (2006, citado por Rocha, 2006, p.64) evidencia que

“São as cidadãs e os cidadãos instruídos os que contribuirão de forma mais decisiva para a promulgação de leis que tornam os direitos humanos e a democracia numa realidade”. Cabe aos sistemas educativos serem pilares fundamentais para proceder à contínua construção de um mundo mais justo, com os necessários recursos, pelos quais todas e cada uma das pessoas materializam os seus direitos

Concordamos com Peres (2000, p.159,160) quando refere que

Um curriculum comum/compreensivo, aberto e flexível, assente em princípios multi e interculturais, aliado a uma escola diferente (melhores recursos e maior autonomia), com professores com melhor preparação pessoal e profissional (autónomos, cooperativos e responsáveis), e uma comunidade educativa (professores, alunos, pais e outros agentes) mais colaborativa e participativa pode ser um contributo positivo para uma melhor integração de todos os alunos na escola e na sociedade.

Pensamos que o professor não deve restringir a sua prática pedagógica aos manuais, mas que deve desenvolver projetos interdisciplinares que envolvam todas as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, promovendo a sua autonomia, aprendizagem cooperativa e desenvolvendo métodos de ensino com base numa pedagogia de ensino individualizado e diferenciado com a dinamização de atividades e dispositivos pedagógicos diversificados que vão de encontro aos interesses dos alunos (Rocha, 2006, p.66.67).

E. M. Martins (1998, citado por Rocha, 2006, p. 67) referencia que “(...) nas sociedades modernas cabe ao sistema educativo ter um papel crucial para alcançarmos o “encontro” entre maiorias e minorias e lutar-se contra as desigualdades, desvios sociais, racismo, xenofobias, etc.” Enquanto Santomé (2006, citado por Rocha, 2006, p.

67) é defensora que o professor, nas suas ações, não se limite a expor as suas ideias e conhecimentos, mas sim a ser um mediador no processo ensino-aprendizagem.

#### **4.- Medidas educativas de apoio à integração escolar de alunos imigrantes de países africanos de língua portuguesa**

O insucesso escolar é sem dúvida uma das maiores preocupações dos sistemas educativos a nível global e em Portugal não foge à regra. Efetivamente, o insucesso é apontado como uma das temáticas que mais tem suscitado discussões e controvérsias pelos diferentes agentes escolares, nomeadamente, professores, alunos, pais/encarregados de educação, tutelados e ou responsáveis pelo sistema educativo. Assim, com o presente estudo e neste ponto em particular iremos descrever um conjunto de medidas e ou políticas desenvolvidas pelo Estado que visem minimizar o fracasso escolar e a exclusão social dos alunos que são geralmente provenientes dos meios sociais mais desfavorecidos como, por exemplo, as minorias étnicas e minorias de imigrantes que é o nosso foco. Neste âmbito, foram criadas a partir dos anos 80 os primeiros programas de combate ao insucesso escolar dos jovens imigrantes e descendentes de imigrantes (Garreta, 2009).

Segundo Seabra et al (2016, citado por Vaz 2017, p. 19), a primeira referência aos filhos de imigrantes está na legislação da Lei da Nacionalidade de 1981 que já incluía indivíduos nascidos em Portugal, filhos de estrangeiros residentes no país há pelo menos seis anos são portugueses, isto é, essa medida tinha por objetivo melhorar a integração da população de origem imigrante. Em 1986, a Lei de Base no seu artº 3, alínea 3 faz referência aos filhos de imigrantes e realça a importância para a valorização dos diferentes saberes e culturas no processo educativo (Idem, p.19). Deste modo, as políticas de integração tiveram de facto o seu grande impulso em 1988, integrando os alunos etnicamente diferenciados a partir das escolas de intervenção prioritária. Como refere Seabra et al (2016, p.42) a “menção aos alunos de origem etnicamente diferenciada na definição das Escolas de Intervenção Prioritária (1988) revela que as políticas de integração, começaram, de facto, no domínio educativo”. Neste mesmo ano, aparece o apoio pedagógico aos filhos de imigrantes, não especificamente imigrantes africanos, que já marcavam uma forte presença no sistema educativo português, sobretudo nas periferias da grande Lisboa.

Seabra et al (2016, p.42) refere que é a partir de 1990 que se deu conta da presença massiva da imigração dos PALOP em Portugal. Particularmente, a imigração cabo-verdiana que é considerada a mais antiga e de um maior fluxo de crianças africanas a frequentarem as escolas portuguesas associadas a uma elevada taxa de reprovação. Neste sentido, a partir de 1991 o governo decidiu tomar algumas medidas no sentido de minimizar os problemas que as escolas vinham atravessando. Assim, a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário a (DGEBS, Ministério da Educação) em 1990, lança o projeto PEDI “A Escola na sua Dimensão Intercultural” cujo objetivo era desenvolver práticas pedagógicas multiculturais e dirigiu-se aos alunos de origem cabo-verdiana e

cigana no primeiro ano de escolaridade, isto é, um projeto voltado para alunos de origem imigrante e minorias étnicas. Neste mesmo contexto, o Ministério da Educação em (1991) criou o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM). Ainda no mesmo período foi lançado o Programa Educação para Todos no combate ao insucesso escolar (PETE) que teve como foco principal as minorias étnicas e linguísticas, para um público, supostamente, com necessidades especiais.

Só em 1993, houve promoção de um conjunto de medidas entre as quais se contam medidas de promoção do sucesso educativo. Essas medidas vinham já consolidadas num Projeto de Educação Intercultural - PREDI no sentido de combater o insucesso escolar dos alunos de origem imigrante. Desde o final dos anos 80 ao início dos anos 90, registam-se medidas e políticas de apoio na esfera de interculturalidade, como por exemplo, o Projeto de Educação Intercultural (1993), o enquadramento do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (1996), ou a criação do Conselho Consultivo para os Assuntos de Imigração (1988). Deste modo, salienta Seabra et al (2016, citado por Vaz 2017, p.20), que “os Sistemas de Incentivos à Qualidade de Educação (SIQE) (Despacho nº113/ME/93) afirmando que são escolas prioritárias as que têm “uma população escolar constituída por número significativo de alunos de etnias e culturas diferentes”. Nesta mesma perspectiva, em 1996, através do Despacho nº147-B/ME/96 voltaram a priorizar os territórios TEIP, como zonas com números significativos de alunos de diferentes etnias, filhos de imigrantes ou filhos de populações itinerantes, mas ainda de uma forma um pouco tímida. O agrupamento de Escolas ora designado de AEID passou a integrar o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano letivo 1996/1997. Na quarta Revisão Constitucional, em 97, no artigo 74.2 foram destacadas algumas medidas educativas de apoio aos filhos de imigrantes, como por exemplo, o direito que consagra a educação aos descendentes de imigrantes, isto é, a inclusão da alínea J que garante o apoio adequado do Estado aos filhos de imigrantes nomeadamente o direito ao ensino. Medidas essas que tiveram um forte impacto nas crianças e jovens descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Entre 1996 e 2006, surgem algumas medidas de âmbito nacional de apoio à inclusão, no domínio da língua e combate à discriminação. Essas iniciativas tinham por objetivo o benefício dos imigrantes, mas nem tão pouco são resultados das exigências dessa população, como refere Souta (1997, citado por Seabra et al, 2016 e Vaz, 2017, p.20) que aplicação de diretivas europeias e do esboço de respostas educativas para fazer face à chegada a Portugal de refugiados bósnios, oriundos entre 1992 a 1995 da guerra nos territórios da ex-Jugoslávia. Creio que essas medidas foram tomadas pelo Estado no sentido de se prepararem para a chegada dos refugiados bósnios, e que, de certa forma, acabariam por beneficiar os imigrantes que já estavam no território português.

Em 2004, foi garantida acesso à educação aos filhos menores de imigrantes em situação regular ou não no território português. Destacam-se ainda outros apoios nomeadamente no domínio da língua portuguesa, no caso dos alunos estrangeiros, o Português passou a ser ensinado como Língua Não Materna (PLNM), para os alunos do

ensino básico em 2006 e para os do secundário a partir de 2007, excetuando o ensino profissional em que se regista um fraco apoio quer a nível pedagógico, quer a nível do português. Deste modo, o texto do despacho “Português como Língua Não Materna (Ensino básico, nº7/2006) destinava-se a apoiar aos alunos recém-chegados a Portugal tendo por objetivo colmatar as necessidades dos alunos com problemas de português independentemente de ser português ou estrangeiros, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas.

Nesse âmbito, apareceram ainda os programas de apoio à aprendizagem da língua portuguesa particularmente os imigrantes adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. Esses programas foram criados com vista a melhorar a integração e nível do Português como Língua Não Materna e desenvolver mais competências em português para imigrantes adultos. A terceira oferta a que se faz referência é o programa Competências Básicas (CB) considerado como último programa para aquisição de literacia escrita e consequentemente a aprendizagem do português escrito, iniciado e implementado em 2010 destinava-se aos adultos com pouca ou nenhuma escolaridade em português. O programa visava atribuição de competências linguística para indivíduos com contactos intensos com a língua portuguesa independentemente da sua nacionalidade.

No entanto, Oliveira et al (2006, citado por Vaz 2017, p.21) destaca os dois últimos programas ao cingirem-se ao ensino do português para falantes de outras línguas, (PFLO) tornando-se, deste modo, um instrumento importante nas políticas de imigração em Portugal para cidadãos estrangeiros. Em matéria de habilitações académicas existe uma lacuna muito grande nos cidadãos dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Os níveis mais baixos registam-se nos cidadãos cabo-verdianos, guineenses e angolanos. Os autores falaram ainda das Políticas de Aprendizagem do português para adultos que se dividem em dois grandes grupos de programas com dois objectivos: em primeiro lugar, dotar os adultos de competências educativas e profissionais, e em segundo lugar, facilitar a aquisição de competências no português. Relativamente ao primeiro objectivo, aparecem os Programas de Educação Recorrente, desde 1986, e o Programa Novas Oportunidades, no período entre 2005 e 2011. No respeitante ao segundo objectivo, está presente no Programa Competências Básicas desde 2010, no Portugal Acolhe (2001-2007) e no Português Para Todas (2008-2016). O que tem falhado nesses programas é que os mais necessitados são aqueles que menos frequentaram qualquer um desses programas, e isto teve impacto na forma de acompanhar os estudos dos filhos.

Em 2006, foram aprovadas as tabelas de equivalências entre o sistema educativo português e outros sistemas educativos, nomeadamente, o caso de Cabo Verde e Angola, numa primeira fase e posteriormente, São Tomé e Guiné Bissau, facilitando, deste modo, a integração dos alunos que fizeram parte do ensino nos PALOP. Entre 2006/2007, houve reformulação da lei da nacionalidade e das condições de acesso à educação e ensino. Ainda durante esse ano, refere Seabra et al (2016, citado por Vaz, 2017, p.21) que por via do Plano para Integração dos Imigrantes (PII), dezenas de

princípios foram tomados no sentido de promover a interculturalidade, nomeadamente apoio à integração educativa, combate à exclusão social e desenvolvimento do conhecimento científico relativo à presença e experiência desta população. Outros princípios ainda foram tomados entre 1996 e 2006 como a inclusão no domínio da língua e combate à discriminação. Como afirma Claire Healy (2011, citados por Seabra et al 2016, e Vaz, 2017, p.21) a Lei de Nacionalidade introduzida em 2006 garantia a naturalização dos filhos menores de imigrantes permitindo assim a integração e evitando situação de vulnerabilidade. Contudo, em 2008, o TEIP tornou-se mais alargado abrangendo também a população mais desfavorecida, sem fazer uma referência específica ao ponto de vista étnico-nacional. Esses apoios verificaram-se mais nas regiões do norte, que tinham apenas 10% do total nacional de alunos identificados no ensino básico, como possuindo outra língua materna que não fosse o português (Seabra et al, 2016; Vaz, 2017).

Em 2012, a lei de Nacionalidade foi atualizada concedendo, deste modo, aos filhos de imigrantes uma maior flexibilidade no sistema educativo. Entretanto, a anterior lei nº 37/81 era muito restritiva e tinha dificultado o acesso à nacionalidade por nascimento em território aos filhos de pais não nacionais, quanto a aquisição de nacionalidade por casamento. No entanto, segundo Casa-Nova (2005, citado por Seabra et al 2016) as políticas formuladas e legisladas não são as que se põem em prática pelas instituições que se aplicam aos filhos de imigrantes. Igualmente Albuquerque (2008, cit. por Vaz, 2017, p.22) afirma que o plano do governo para a integração dos imigrantes (PII), em 2007, representa uma “síntese ilustrativa da tentativa de conciliação de medidas assimilacionistas e de medidas pluralistas por parte do estado português.” A partir de 2010 houve uma desaceleração dessa política, surgindo algumas iniciativas pontuais como atribuição de selo escola intercultural, dando-se continuidade em 2012 às políticas anteriores, nomeadamente atribuição de bolsas sociais, regulada por entidades terceiras e privadas. Ainda é de salientar que durante esse período foi lançado o II Plano de Integração dos Imigrantes, cujo objetivo destinava-se a integração dos descendentes de imigrante.

Ainda em matéria de educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sugere a orientação escolar profissional como sendo um elemento importante na prevenção, intervenção e compensação. A orientação vocacional tem por objetivo oferecer apoio aos alunos, informando-os acerca das oportunidades educativas e profissionais afim de estes não abandonarem os estudos. Para isso, é preciso que o Estado promova uma boa articulação entre diferentes setores, serviços, departamentos e organismos como condição indispensável para implementação de políticas, estratégias e medidas eficazes no combate ao abandono escolar. Nesta perspectiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE), recomendação nº 2/2012 aconselha que os jovens com duas ou mais reprovações no mesmo ciclo ou em ciclos diferentes e que tenham mais de treze anos e que apresentam dificuldades nos estudos do ensino regular serão encaminhados para o ensino vocacional do ensino básico. Via esta que é regulada pela (portaria nº 229-

A2012, de 26/09). Esta medida abrange não só alunos do sexo masculino, mas também alunas e alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos e da imigração.

A *Eurostat* (EU-LFS, 2014) aconselha ainda a necessidade de estudos quantitativos e qualitativos como estratégias para compreender as causas do abandono precoce. Várias outras medidas foram sugeridas pela *Eurostat* (UE-LFS, 2014) no final do ano 2014, sobretudo no Plano de Integração dos Imigrantes, como promoção de interculturalidade, apoio à integração educativa, combate à exclusão social, e desenvolvimento do conhecimento científico, valorização do papel do professor na receção e acolhimento dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes.

Desta forma houve uma melhor articulação no relacionamento entre as escolas e as comunidades onde residem alunos de origem imigrante e descendentes de imigrantes, uma vez que a pretensão do Estado era ajustar a sua política ao processo de integração dos alunos de origem imigrante. Apesar de Portugal ocupar o 2º lugar na rede Europeia Educação Migrante na Europa, deixando algumas recomendações, no sentido de criar uma política educativa mais direcionada e mais próxima dos filhos de imigrantes, para além de outras medidas mais claras e menos oscilação e mais aspirações. Medidas essas que pudessem beneficiar os filhos de imigrantes que se encontram em posição de desvantagem educativa.

Sanches (2014, citado por Vaz, 2017, p.23), aponta outro marco importante como a reorganização do (ACIDI) Alto Comissariado para as Migrações e Dialogo Intercultural que ganhou uma nova configuração ACM-Alto Comissariado para as Migrações. Neste sentido, surgiu um novo Plano Estratégico para as Migrações, em 2015, em que se aconselha uma melhor integração social e maior esforço na inclusão dos imigrantes das segundas e terceiras gerações, que devem ser vistos como novos cidadãos portugueses. Há uma certa autonomia dessas instituições nesta matéria, mas mesmo assim apesar desses constrangimentos é de realçar que o relatório de 2011 do MIPEX-Índex de Políticas de Integração de Migrantes.

A Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, em 2015, através dos ministros de educação da União Europeia, traçou dois principais objetivos a serem cumpridos até 2020: reduzir o abandono escolar a uma taxa inferior a 10%; criar boas práticas, em termos de políticas educativas para combater o abandono precoce. Deste modo é necessário que as autoridades saibam lidar com os fatores extrínsecos e intrínsecos aos sistemas educativos como, por exemplo, melhorar as condições de acesso e qualidade de educação pré-escolar, cuidados de infância, retenção e segregação escolar, isto é, que o sistema torne mais flexível e que haja menos exigência. No primeiro caso, trata-se de cuidar dos problemas de base que eventualmente conduzem ao abandono. E, no segundo caso, trata-se de criar políticas orientadoras no sentido de melhorar a qualidade do ensino e formação dos professores direcionados aos alunos, isto é, que os professores passassem a ser mais sensíveis aos alunos de origem imigrante, alunos com necessidades educativas especiais e minorias étnicas. Portanto, os que são mais vulnerável ao abandono escolar. No terceiro caso, facilitar que haja uma nova

oportunidade de inserção dos alunos que abandonam o sistema e a formação e que os mesmos venham a ter outra qualificação. Portanto, nota-se que desde os anos 80 que o Estado português se tem preocupado com a presença massiva dos filhos de imigrantes e minorias étnicas nas escolas portuguesas, criando programas de combate ao insucesso escolar nos jovens de origem imigrante, sobretudo nos agrupamentos de escolas onde haviam forte concentração de alunos de origem imigrante passaram a integrar o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) como é o caso do Agrupamento de escolas em estudo.

#### **4.1. - Condição de imigrante e desempenho escolar dos alunos filhos de imigrantes dos PALOPs**

A Escola é um lugar de assimilação de todos os que a frequentam, das crianças de todos os estratos sociais, das crianças autóctones e dos filhos dos imigrantes (Garreta, 2009). Ela é também um agente participante no processo de segregação e de discriminação de públicos oriundos da imigração. Por motivos do fluxo migratório, o reagrupamento familiar dos imigrantes e o nascimento de descendentes de imigrantes, verifica-se cada vez mais a presença de filhos de imigrantes no sistema de ensino português (Machado, Matias e Leal, 2005, citados por Fati, 2016, p.31). Esta presença, suscita na população portuguesa uma opinião xenófoba e pré-concebida, desfavorável à presença dos filhos dos imigrantes. Muitas destas opiniões são formatadas pelo poder dos *media*, que veicula a ideia de que os jovens e filhos de imigrantes apresentam altas taxas de insucesso escolar e que a sua relação com a escola é negativa (Domingos, 2015). Ainda, de acordo com o referido autor, tais opiniões nem são de todo mentiras nem são de todo verdades, mas são potenciadas devido ao fator étnico/raça negra, uma vez que “os filhos dos imigrantes do Leste, por exemplo, não são alvo desse tipo de críticas” (Domingos, 2015, p.36).

Portanto, quando se caracteriza um aluno, são diversas as variáveis a tomar em consideração. Quando se procura compreender e caracterizar os percursos e desempenhos escolares de alunos descendentes de imigrantes, as variáveis poderão ser, além das frequentes (sexo, classe social e escolaridade dos progenitores), também a variável da origem nacional. Por isso, salientamos que a etnicidade é importante e faz diferença. A este respeito, questiona Seabra (2012, p.186) “será a etnicidade uma variável estruturadora da desigualdade de resultados escolares ou ficará subsumida quando consideramos desigualdades de outra ordem como a classe ou género?”.

Há estudos, desenvolvidos neste âmbito, que comprovam que a relação e a influência que a etnicidade tem sobre o desempenho escolar têm sido alvo de diversos estudos e pesquisas. A título de exemplo, referimos alguns trabalhos:

a) -Boulot e Boyzon-Fradet (1988) que perante a estabilidade profissional (manter constante a condição operária) verifica-se uma igualdade na situação escolar dos alunos filhos de imigrantes;

b) -Vallet et Caille (1996) reforça a ideia de igualdade na trajetória escolar entre alunos autóctones e estrangeiros nascidos em França, quando se tratam de sujeitos do mesmo nível social.

c) -Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2006) evidencia que as diferenças entre os resultados nas provas de avaliação da literacia matemática dos alunos descendentes de imigrantes não desaparecem, mas reduzem-se significativamente, quando controlada a escolaridade e o estatuto profissional dos pais. Segundo Fati (2016, p.33) o Relatório OCDE (2012) refere que sucesso escolar dos filhos de imigrantes é particularmente baixo em Portugal e em Espanha, onde mais de metade deles completaram, no máximo, o ensino básico, face a 40% dos imigrantes entre 25 e 34 anos. Este Relatório acrescenta desvantagens que os filhos de imigrantes nascidos, criados e educados no país enfrentam quando comparados com os filhos de, pelo menos, um progenitor nativo. Fati (2016) apresenta, pois, “resultados em leitura, 36 pontos mais baixos do que os nativos”, e conclui que este fator prejudica as crianças filhas de imigrantes, por exemplo, nos resultados dos testes PISA10 (OCDE avalia o nível dos estudantes de 15 anos na língua oficial do país onde residem). De facto, nestes testes, os resultados dos filhos dos imigrantes nascidos no país ficam algures entre os dos imigrantes e os dos nativos” dados disponíveis em; (<http://www.jn.pt/sociedade> publicado a 3 de dezembro de 2012).

d)-Sobre a etnicidade, Moudon (1984, citado por Seabra 2012, p.186), refere os resultados do seu estudo a alunos do 1º e 2º ciclo em França (1º ao 12º Ano), filhos de imigrantes, tal como o de Kao e Tienda (1995) citado por Seabra (2012, p.187):

“Ser filho de imigrante pode ser benéfico do ponto de vista dos resultados escolares”. Com base nos resultados do seu estudo, a percentagem dos estudantes que estudam até ao 12º ano é mais elevada nos descendentes de imigrantes nascidos em França do que os estudantes franceses. Um outro estudo semelhante nos Estados Unidos da América, apontou para resultados similares: “supremacia dos filhos de imigrantes nos desempenhos quando controladas as características socioeconómicas”

Num sentido oposto verificámos que o Relatório Decenal do Observatório das Migrações (2014), está de acordo com o PISA de 2012, em que os perfis socioeconómicos dos alunos imigrantes dos países da OCDE encontravam-se, no ano de 2012, ligeiramente mais favorecidos que o perfil dos mesmos alunos, no ano de 2003, verificando-se igualmente uma redução das desvantagens dos alunos imigrantes, face aos não-imigrantes, em termos de desempenho escolar. Acrescenta este documento, que Portugal apresenta efeitos menos acentuados do que aqueles que se verificam no conjunto dos países da União Europeia, (2014, p.4). Existirá vantagem em ser-se aluno e descendente de imigrante) ou será a condição de descendente de imigrante uma desvantagem para o aluno? Uma resposta rigorosa a estas questões, deve ter em conta os mesmos indicadores de análise, de outro modo, estar-se-ia a falar de coisas diferentes a partir do mesmo prisma. Assim, e apesar dos referidos estudos, importa aqui salientar que, a larga maioria dos trabalhos sobre esta matéria revelam

uma igualdade de desempenho, entre filhos de imigrantes e alunos autóctones, perante iguais circunstâncias sociais. A etnicidade não é uma questão linear. A pesquisa de Hirschman Fálcon (1985), assim como a de Portes e Macleod (1996 e 1999) defendem que a etnicidade tem efeitos no desempenho escolar e poder na estruturação das trajetórias escolares (Seabra, 2012, p.189).

e) -Demack, Drew e Grimsley (2000) apontam as diferenças de desempenho escolar existentes com esses alunos imigrantes, sendo as maiores diferenças verificadas quando se relaciona o desempenho escolar com a classe social e a etnicidade. Ainda de acordo com estes autores, relativamente a uma pesquisa efetuada no Reino Unido, dos diferentes grupos étnicos alvo do estudo, o pior desempenho foi verificado no grupo dos estudantes negros e nos oriundos do Bangladesh e os melhores resultados foram obtidos pelos jovens de origem chinesa, seguidos pelos de origem indiana.

f) -O estudo de Seabra et al., (2011) refere a diferença de proporção do sucesso escolar entre alunos autóctones e alunos de famílias imigrantes. Assim, o sucesso escolar define-se por nunca se ter experimentado a reprovação. A comparação que realizaram entre alunos autóctones e alunos de origem imigrantes revelou que o sucesso escolar é 9% inferior nos alunos de famílias imigrantes (Seabra et al., 2011, p.83). Estes dados diferem substancialmente quando se está a analisar trajetórias em que se verifiquem duas ou mais reprovações e, por isso, nestas circunstâncias a proporção é bastante semelhante. Quanto à análise das trajetórias escolares incidia sobre indicadores diferenciadores tais como, sexo e classe social das suas famílias: as raparigas mais do que os rapazes nunca reprovaram ao longo do seu percurso académico (mais 3%); no que toca à classe social, verificou que é entre os alunos de classes médias/altas que se contam menos reprovações, ou seja, é entre os alunos das classes populares que mais se constata percursos marcados pela repetição do ano escolar. Aqueles investigadores analisaram o perfil social das famílias que tinha um enorme impacto nos resultados escolares, apontando assim, para a necessidade de realização de uma análise entre a origem dos alunos, com a tipologia de classes sociais e a escolaridade dos progenitores (Seabra et al., 2011, p. 84).

		AUTÓCTONES	ORIGEM IMIGRANTE
CLASSE SOCIAL	Classes média alta	77.4	75.0
	classes populares	64.6	56.
MÃE	Secundário ou superior até 3º CEB	89,1	85.7
		58.6	47.9
PAI	Secundário ou superior até 3º CEB	82.2	73.5
		65.9	48.5

**Quadro 1-- Sucesso escolar por escolaridade dos pais e a ascendência (%)**

Analisando o Quadro 1, do estudo de Seabra et al. (2011, p. 85) ele evidencia uma aproximação do desempenho escolar entre alunos filhos de imigrantes e os seus pares autóctones apenas para a classe média/alta, reforçando a ideia de que a classe social e

a escolaridade atingida pelos pais dos descendentes de imigrantes reduzem significativamente a disparidade de resultados no desempenho. Ou seja, quanto maior é a escolaridade da mãe, maior é a diferenciação do desempenho escolar do aluno descendente de imigrante, relativamente aos alunos que têm mães menos escolarizadas. Relativamente à média das notas do ano anterior e desempenho escolar dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, por origem, sexo, classe social, verificou-se que as raparigas apresentam melhores resultados que os rapazes em todos os domínios apurados. Verificam-se, também, diferenças ao nível das classes, sendo os alunos das classes média/alta os que protagonizam, em média, melhores desempenhos (Seabra et al., 2011, p. 87) acrescenta, ainda o estudo, que a maior parte dos alunos descendentes de imigrantes, mais dos que os autóctones, já frequentaram as aulas de apoio disponibilizados pela escola, em especial às disciplinas de matemática, enquanto os alunos autóctones referiram mais apoio às aulas da língua portuguesa (Seabra et al., 2011, p. 89).

Por outro lado, observando a questão do Apoio Pedagógico – Explicações nesse estudo, verificamos uma significativa disparidade entre a percentagem de alunos autóctones e alunos de origem imigrante que frequentam explicações fora da escola. Este facto pode compreender-se devido à composição socioprofissional das famílias a que pertencem a maioria dos alunos de origem imigrante, ou seja, a questão dos recursos financeiros pesa quando chega o momento de optar por explicações privadas. Seabra et al. (2011) construíram indicadores baseados nos motivos apresentados para as faltas às aulas e a existência de faltas e/ou processos disciplinares, donde resultaram três perfis: “relação conformidade”, quando o aluno só falta às aulas por motivos exteriores à sua vontade e nunca teve uma falta ou processo disciplinar, “relação moderada”, nos casos em que o aluno já faltou às aulas por vontade própria e/ou já teve uma falta disciplinar, “relação de rejeição”, quando o aluno já teve pelo menos um processo disciplinar. Os resultados da análise revelaram que a grande maioria dos alunos descendentes de imigrantes mantêm uma relação de conformidade com as normas escolares (72%), e revelam uma forte presença no que se convencionou chamar relação moderada, apresentando uma presença menor do que os alunos autóctones na relação de rejeição (Seabra et al., 2011, p.91).

Em síntese, os estudos de Seabra et. al. (2011, 2014, 2016), sobre os alunos filhos de imigrantes nascidos em Portugal, possuidores de nacionalidade portuguesa comparam as suas trajetórias escolares destes alunos dos PALOPs em relação aos alunos autóctones, constatando que os descendentes de imigrantes experimentam mais vezes a retenção de ano, mesmo nos casos em que a classe social e o nível de escolaridade dos progenitores é semelhante. Indicam, ainda, que as práticas de apoio escolar complementar (aulas de explicações privadas) variam em relação ao nível socioeconómico das famílias de origem imigrante. Diretamente relacionado com o nível socioeconómico, encontra-se uma outra confirmação deste estudo: a grande predominância dos alunos descendentes de imigrantes estarem abrangidos pelo apoio social escolar (Seabra et al., 2011, p.126). Por outro lado, indicaram limitações ao nível

linguístico, o que se traduz num fator condicionador do apoio dos pais prestado nas tarefas escolares, como sejam os trabalhos de casa. O estudo também revela um número significativo de lares monoparentais, preponderância de pais mais escolarizados e mães menos escolarizadas. Em relação à escola, quando comparados os dois grupos de alunos relativamente à relação com a escola, constataram Seabra et al. (2014) haver uma ligação ligeiramente mais positiva da parte dos alunos descendentes de imigrantes. Contudo, são estes que mais revelam ter experienciado sentimentos de discriminação no seio da comunidade escolar.

#### **4.2. - A situação escolar dos alunos de origem cabo-verdiana nas escolas básicas portuguesas**

Uma pesquisa desenvolvida por Seabra et al. (2014), citado por Vaz (2017, p.15), abrangendo oito escolas no Concelho de Lisboa e Loures com uma forte concentração de alunos de origem imigrante (PALOP), em especial os descendentes de imigrantes caboverdianos, confirmou que algumas dessas escolas se situavam em zonas de forte exclusão social como a Quinta da Fonte e Camarate. Desta forma, realçam que nessas escolas existem grande números de alunos em relação às turmas que as escolas dispõem o que, de certo modo, constituem *à priori* barreiras tendo em conta o rácio de alunos distribuídos por salas, por exemplo, na 'Escola 4', onde havia turmas de maior dimensão, já que se encontra "sobrelotada" e com forte presença de alunos de origem imigrante e descendentes de imigrantes acima da média na região de Lisboa. Acrescentaram, ainda, que naquela escola a maioria dos alunos são dos PALOP cerca de 55% dos inquiridos entre os quais 30% são cabo-verdianos. Algumas dessas escolas possuem melhores condições, refere a autora, pelos seus recursos humanos, materiais e condições de funcionamento. No entanto, outras escolas apresentaram piores condições de funcionamento, isto é, carência de pessoal, falta de materiais, enquanto outras apresentavam condições razoáveis, tanto pelos recursos humanos que dispõem como pelo modo de funcionamento (Vaz, 2017, p.16),

Naquele este estudo de Seabra et al. (2014), citado por Vaz (2017), quase todos os alunos de origem imigrante caboverdiana tinham, pelo menos uma reprovação ao longo do seu percurso escolar. As raparigas obtiveram melhores resultados em relação aos rapazes e mesmo em relação a outros grupos de imigrantes dos PALOP. Contudo, quando se trata dos alunos caboverdianos a situação é muito mais alarmante. Estes, comparados com outros grupos de imigrantes, apresentam piores resultados, tanto em comparação com os autóctones, ou com outros grupos de imigrantes dos PALOP ou indianos. Ou seja, são os alunos que mais reprovações tiveram ao longo das suas trajetórias escolares: uma situação de múltipla repetência, que atinge cerca de 25%. No que diz respeito à disciplina de Português registaram um maior número de negativas os alunos de origem cabo-verdianos em relação aos outros grupos de alunos imigrantes, e alunos não imigrantes. Isto mostra-nos as dificuldades que estes alunos têm nas suas trajetórias escolares, sobretudo ao nível do português em termos

comparativos com outros alunos. Contrariamente, à disciplina de Matemática onde apresentaram melhores resultados. Contudo, constata-se um maior número de reprovações desse público-alvo no 2º ciclo do ensino básico, ao contrário de outros grupos em análise, como no caso dos alunos de origem imigrante indianos com casos pontuais no primeiro ciclo. Deste modo, diversas condições condicionam os resultados escolares dos alunos imigrantes, nomeadamente, o tipo de famílias, dimensão de descendência, níveis de escolaridades dos progenitores, classe social de pertença.

O mesmo estudo de Seabra et al. (2014), citado por Vaz (2017) revela que uma parte significativa dos alunos de origem cabo-verdiana viviam em famílias monoparentais (33%), e (13%) em famílias recompostas, e tendencialmente vivem com maior número de filhos (cerca de quatro filhos por famílias 36%), um número maior em relação a outros grupos de imigrantes. No que tange à variável 'perfil dos pais imigrantes', de um modo geral, estes têm baixas habilitações académicas e há situações de pais sem qualquer nível académico, e situações de mães que vivem no analfabetismo funcional, portanto, com grandes dificuldades tanto no domínio da leitura como da escrita o que pode dificultar na ajuda dos filhos nas atividades escolares. Relativamente à variável 'constituição familiar' indicaram que as famílias caboverdianas (68%) imigraram a partir de Cabo Verde, tendo fixado residência em Portugal dos quais 32% realizaram casamento com naturais de outros países africanos e 18% com os naturais dos PALOP, e uma percentagem muito baixa (1%) entre homens cabo-verdianos e mulheres portuguesas. No geral as mães cabo-verdianas são menos escolarizadas do que outros grupos de imigrantes como, por exemplo, as mães indianas, mas dominam mais o português, ao contrário dos pais cabo-verdianos que são mais habilitados do que os pais indianos e, assim, têm mais domínio do português e fazem uso do mesmo no seu quotidiano, mas sem dispensar o uso do crioulo.

Regra geral, as famílias imigrantes são afetadas pelo desemprego, tanto dos pais como dos irmãos mais velhos, frequentemente os pais encontram-se em situação de reforma e os filhos mais velhos ainda a prosseguirem os estudos. No caso das famílias imigrantes 98% das mães, e 82% dos pais são trabalhadores assalariados, isto é, são trabalhadores por conta de outrem. No entanto os pais autóctones representam 78% e os pais indianos 55%. As mães cabo-verdianas trabalham, sobretudo no sector de limpeza (62%) e (10%) na restauração, as mães indianas 57% trabalham no sector da limpeza e 27% são vendedoras, enquanto os pais cabo-verdianos na sua maioria (54%) no sector de construção civil e quase a mesma representação dos pais indianos 47% trabalham como vendedores. Há uma grande diferença entre as famílias cabo-verdianas inquiridas em relação às outras famílias de origem imigrante e famílias nacionais. Um número muito reduzido cerca de (6%) de pais cabo-verdianos são trabalhadores independentes, isto significa que as famílias cabo-verdianas estão bem representadas na classe popular, isto é, cerca de 78% das famílias cabo-verdianas, 62% das famílias autóctones e 46% para as de origem indiana são operários, empregados executantes e assalariados e como sabemos as maiores dificuldades económicas são vivenciadas por essas famílias.

No que se refere à variável 'relacionamento das crianças imigrantes cabo-verdianas com outras crianças não imigrantes', aquele estudo de Seabra et al. (2014), citado por Vaz (2017, p. 16), afirma que as primeiras desenvolvem relações de amizade mais nos contextos extraescolares do que em contextos escolares. Havia certos condicionantes que levaram esse isolamento das crianças de origem imigrante cabo-verdiana, por exemplo (Vaz 2017, p.17): habitarem em bairros com grande concentração de descendentes de imigrantes; e por terem pouco tempo de residência em Portugal. Geralmente as crianças de origem cabo-verdiana pertencentes à segunda geração estão mais bem posicionadas em relação aos seus grupos de pares, pelo facto de terem nascidos no país de acolhimento. Este fenómeno pode tornar-se um bom indicador para um bom desempenho escolar, como salienta (Portes e Macleod 1996 e 1999; Portes e Rumbaut 2001; Portes e Hao 2005); citados por Seabra (2010, citado por Vaz (2017) que é uma vantagem para os alunos de meios sociais mais desfavorecidos e ou pertencentes a minorias etnicamente diferenciados a frequência de escolas de estatuto social e ou de maioria branca, mas chama atenção de que essa vantagem pode também transformar -se em prejuízo quando se trata de minorias que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade.

Ora bem, os fracos recursos das famílias de origem imigrante, nomeadamente baixo nível de habilitações académicas e emprego precário, tem afetado as trajetórias escolares e, em especial, os alunos de origem cabo-verdiana. O que significa que frequentemente as trajetórias escolares associam-se mais as condições de classe social a que pertence as famílias. Deste modo, existe maior possibilidade de reprovação quando os alunos se inserem nas famílias de classe social mais desfavorecida, é o que se passa com os alunos de origem imigrante e particularmente os de origem cabo-verdiana como sublinha estudo já feito.

Por outro lado, a genealogia das famílias de origem imigrante também tem afetado os trajetos escolares dos alunos de origem imigrante, principalmente a configuração das famílias de origem cabo-verdiana em que muitos alunos vivem, e que são famílias monoparentais ou recompostas com mais risco de pobreza pela combinação de outros fatores. Nesta perspetiva Lahire (2004 [1995]) citado por Roldão (2015) e por Vaz (2017, p.17) coincidem que o modelo das famílias de classe popular influencia o sucesso escolar das crianças. Entretanto, autores como, Silva (2003) e Ogbu (1992) citados por Vaz (2017, p.17) entendem que o sucesso e insucesso não estão mais associados à orientação escolar que as famílias projetam sobre a escola, mas sim no investimento que cada família faz na educação. Os estudos levados a cabo pelo PISA (2000, 2003, 2006, 2003, 2009, 2012, 2015), tal como o de Bernstein (1985), citado por Domingos et al (1986) e Vaz, (2017) fazem referência ao uso da língua do país de acolhimento como uma das causas do insucesso escolar. No entanto perspetiva contrária foi defendida por autores como Gibson, Suarez Orosco, Shauffer, citados por Vaz (2017, p. 17) que entendem que o uso de uma segunda língua não constitui necessariamente obstáculo ao insucesso escolar. Ainda, Moundon também citado por (Vaz, 2017, p.17) aponta outra variável como o tempo de permanência no país de

acolhimento. Acabando, deste modo, por relacionar o insucesso com a categorização dos imigrantes. Quer isto dizer, que quanto mais tempo o aluno estiver no país de acolhimento, mais afastado do insucesso está o aluno. Sendo assim os estudantes de origem imigrante pertencentes a segunda ou terceira geração estão mais bem posicionados em relação aos seus pares da primeira geração, isto é, a mesma opinião corroborada por Seabra et al (2014) referido anteriormente. Ou seja, os resultados dos alunos imigrantes relacionam-se mais com os recursos económicos do que a experiência de ser imigrante. Desta forma, as escolas devem melhorar as suas políticas educativas, no sentido de minimizar as desigualdades sociais que vem acompanhando nos trajetos escolares dos alunos. Assim o que determina o insucesso não é a condição de classe social, mas a condição de classe económica.

Por conseguinte, as causas do sucesso e insucesso escolar tem a ver com as trajetórias escolares, surgindo algumas variáveis, que isoladas não constituem, por si só, a causa do fraco rendimento escolar e nem explicam também o sucesso. Silva (2003) e Ogbu (1992) entendem que o sucesso e insucesso não se associam à orientação escolar que as famílias projetam sobre a escola, mas sim ao investimento que cada família faz na educação. Ao relacionar o insucesso com a categorização dos imigrantes, vemos que quanto mais tempo o aluno estiver no país de acolhimento, mais afastado do insucesso está o aluno. Sendo assim os alunos de origem imigrante pertencentes a 2.<sup>a</sup> ou 3.<sup>a</sup> geração melhoram em relação aos seus pares da 1.<sup>a</sup> geração. Contudo, admitimos que os problemas escolares dos alunos imigrantes se relacionam mais com os recursos económicos do que com a experiência de ser imigrante.

## **CAPÍTULO II - A METODOLOGIA E O DESIGN DO ESTUDO**

## **1.-Diretrizes metodológicas: Das perguntas de investigação ao design e estratégias**

Com o propósito de alcançar os objetivos pretendidos foi necessário definir a metodologia de investigação que possibilitasse o conhecimento teórico e prático sobre o tema em estudo. Pardal e Correia (1995, p.10) salientam que todo o processo metodológico é um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, tornem possíveis a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poderem desenvolver os processos de verificação empírica.

Como já referimos a investigação teve como objetivos conhecer, compreender e refletir sobre os impactos que as medidas e ou ações educativas desenvolvidas pelo Agrupamento AEID, sobre a integração e/ou inclusão dos alunos do 1ºCEB, filhos de imigrantes de origem cabo-verdianas. Realizámos uma investigação mista (híbrida), com a utilização simultânea de metodologias quantitativa e qualitativa (designado Misto de triangulação), com predominância quantitativa. Esta utilização conjunta de metodologias tem implicações, uma vez que as duas abordagens fundamentam-se em pressupostos diferentes, daí que Reichardt & Cook, citados por Carmo e Ferreira 1998, p.183) “(...) afirmam que um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização”.

Entendemos por abordagens mistas “um tipo de desenho de investigação no qual as abordagens quantitativa e qualitativa são usadas em relação às questões de investigação, aos métodos, à recolha de dados, aos procedimentos de análise e/ou às inferências” (Tashakkori & Teddlie, 2003, citados por Ferreira, 2017, p.44). Dentro das abordagens mistas, distinguimos a investigação com metodologia mista e a investigação num modelo misto. Assim, chama-se metodologia mista àquela que, tendo um único paradigma base de referência que orienta o levantamento de questões, recorre a processos de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, simultânea ou sequencialmente. Pelo contrário, na investigação através de um modelo misto, assume-se que os dois paradigmas podem estar presentes, embora não se confundindo. Neste caso, a recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos pode ser feita em paralelo (desenho misto simultâneo, no qual os dois tipos de dados são recolhidos e analisados) ou em sucessão (desenho misto sequencial, no qual um tipo de dados fornece uma base para a recolha de outro tipo de dados).

A utilidade das abordagens mistas reside no facto de responderem a questões de investigação a que outras metodologias não respondem e de permitirem alcançar inferências/conclusões mais consistentes, possibilitando ainda a apresentação de uma grande diversidade de perspetivas (Tashakkori e Teddlie, 2003, citados por Ferreira, 2017). Também Crewell (2014, citado por Ferreira ,2017, p.44-45), defende que o recurso a abordagens quantitativas e qualitativas proporciona uma melhor compreensão de um problema do que qualquer das abordagens por si só. Para tal, é necessário um desenho de investigação em que se recolhem, analisam e relacionam

dados qualitativos e quantitativos num único estudo ou em diversas fases do mesmo programa de investigação.

Tomando em conta as forças e as limitações de cada uma das metodologias, optámos pela realização de um estudo misto, porque entendemos, como Minayo e Sanches (1993, citado por Seabra, 2010, p.150), que essas metodologias são as mais adequadas à resolução de certos problemas, à prossecução de determinados objetivos e à realidade que nos propomos conhecer, tal como é o nosso estudo. Neste sentido, a escolha metodológica não deve ser um dado de partida, mas sim uma construção a que chegamos pela análise da realidade que pretendemos conhecer e dos objetivos a que nos propomos. Além disso, utilizámos métodos e técnicas quantitativas e qualitativas de recolha e, conseqüente, de tratamento dos dados. A metodologia mista permitiu-nos, de certa forma, uma corroboração da teoria com a prática. Porém, não existe um método único no estudo da realidade, isto é, existe uma pluralidade de métodos que se vão adaptando consoante as necessidades do investigador.

No nosso estudo, a integração escolar pode assumir várias formas e os fatores da sua eficácia são complexos e difíceis. Ou seja, há um considerável número de variáveis que podem interferir e centrar-se ao nível do aluno, dos colegas, da família, da sociedade, da escola ou do sistema educativo no geral. Se alguns dos objetivos formulados nos remetem imediatamente para o âmbito da análise documental, pela natureza das fontes de dados disponíveis e, assim, para estudos de natureza qualitativa, outros permitem a opção pela via quantitativa ou qualitativa. Se, por um lado, o conhecimento das conceções de competência, mas também das práticas de avaliação e planificação de um grupo alargado de docentes, com eventual possibilidade de generalização, é interessante, apelando assim ao uso de metodologias quantitativas que nos facilitam o acesso a grandes números, oferecendo assim uma visão global da realidade em estudo, por outro, o acesso particular à realidade vivida por esses docentes, a compreensão mais próxima da realidade do seu trabalho só pode ser conseguida através de metodologias qualitativas.

Entendemos, ainda, que a utilização de vários métodos e fontes (triangulação) é um meio de aumentar a complexidade, riqueza e rigor da compreensão do objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2000, citado por Seabra, 2010, p.150), contribuindo ainda para o aumento da sua validade, quer interna, quer externa. Deste modo, embora recorremos ao uso de metodologias quantitativa e qualitativa, de forma complementar, adotámos como métodos de recolha de dados: análise documental, entrevistas, inquérito por questionário e observações. A escolha dos diferentes métodos de recolha de dados justifica-se ainda, como foi referido anteriormente pelo facto de reconhecermos que cada método apresenta vantagens e desvantagens, mas o emprego em simultâneo pode minimizar e/ou atenuar as fragilidades um do outro.

Combinámos, pois a metodologia de natureza quantitativa com metodologia qualitativa (“*mixed methods*”). Yin (2004) evidencia o mesmo ao declarar o interesse em usar simultaneamente, em alguns trabalhos de investigação, dados qualitativos e

quantitativos e demonstra que as metodologias se poderão complementar, ao invés de se oporem. Atualmente, as abordagens mistas são consideradas como distintas das restantes, apresentando orientações, terminologia e técnicas próprias (Tashakkori & Teddlie, 2003, citados por Ferreira, 2017, p.43). Estes autores consideram-nas mesmo o terceiro movimento metodológico, afirmando que este tipo de abordagem surgiu a partir de uma necessidade prática e foi-se impondo progressivamente até ao estado atual, em que pode ser considerada como um corpo consistente de práticas.

Por conseguinte, a nossa investigação educacional apresenta um cariz exploratório, descritivo, transversal, interpretativo e com recurso à metodologia mista – ou híbrida (uso de técnicas quantitativas e qualitativas). Dado que o estudo se desenvolve numa situação concreta e real, contexto de ação específico e circunscrito às escolas básica EB1 e EB2, ambas pertencentes ao Agrupamento de Escolas designado de AEID, as questões de investigação determinaram a escolha do próprio método de investigação misto (híbrida). A parte descritiva do nosso estudo, no sentido de Carmo & Ferreira (2008) implica uma recolha de dados para testar hipóteses, que poderão ser recolhidos através de entrevistas, questionários ou observações. Assim sendo, a nossa pesquisa iniciou-se com uma pergunta de partida que serviu de fio condutor ao processo de investigação:

**Quais as medidas desenvolvidas pelo agrupamento AEID dão resposta à questão da interculturalidade nas escolas e à integração e inclusão escolar dos alunos filhos de imigrantes de origem cabo-verdiana são bem-sucedidas no seu processo educativo no Agrupamento (AEID)?**

Subjacente ao nosso propósito pretendemos compreender quais as medidas e/ou práticas pedagógicas desenvolvidas nesse Agrupamento (AEID) que dão resposta à questão da integração e inclusão escolar no contexto da multiculturalidade que caracteriza o referido agrupamento.

O problema resultou da pesquisa de bibliografia ou estado de arte sobre a integração/inclusão de alunos filhos de imigrantes de origem cabo-verdiana, sobre os percursos escolares dos alunos imigrantes de origem cabo-verdiana e/ou PALOPs, sobre o sucesso/insucesso escolar dos alunos pertencentes às minorias étnico-culturais e minorias de origem imigrante, isto é, crianças e jovens de classe social mais desfavorecidas, bem como, de outros estudos sobre a inter e multiculturalidade no contexto educativo português. Baseando nesses propósitos estabelecemos as seguintes questões de investigação:

**Que1.** Que medidas educativas implementadas pelo Agrupamento AEID promovem a interação/integração dos alunos caboverdianos (interculturalidade)?

**Que2.** Será que o regulamento interno do agrupamento/escola atende às necessidades das minorias imigrantes de origem caboverdiana?

**Que3.** Que apoios (escolares/sociais) e práticas pedagógicas, promove o Agrupamento AEID para a integração dos alunos caboverdianos no sistema educativo português tendo em conta a diversidade cultural?

**Que4.** Os currículos e os programas escolares abarcam as questões da educação intercultural e da diversidade étnico-cultural?

**Que5.** Que ações pedagógicas promovem os professores (regular e de apoio) para ultrapassar as dificuldades de adaptação e de aprendizagem dos alunos filhos de imigrantes caboverdianos?

**Que6.** Os pais/encarregados de educação dos alunos filhos de imigrantes caboverdianos deslocam-se à escola para acompanhar os estudos dos filhos?

**Que7.** Que influência tem o nível de escolaridade dos pais na integração escolar dos filhos?

**Que8.** Qual é o rendimento escolar das crianças imigrantes cabo-verdianas no 1º ciclo do ensino básico no AEID?

Tivemos que constituir as seguintes amostras de estudo, segundo os sujeitos em estudo: diretor e dois coordenadores das duas EB que fazem parte do Agrupamento (N1=3); professores, técnicos de Gabinete de Intervenção Psicoeducativa (N2=12); Inquérito por questionário aos alunos que frequentam o 1º CEB nas duas escolas do agrupamento AEID (N4=30); inquérito por questionário aos pais e/ou encarregados de educação (N3= 30). Estabelecemos um Protocolo com a instituição e solicitámos o consentimento dos entrevistados e inqueridos.

## **2.- Contextualização do estudo**

Iremos neste ponto e de forma descritiva caracterizar o Agrupamento de Escolas a que pertencem as duas Escolas Básicas do nosso estudo e, simultaneamente, os alunos, pais/encarregados de educação, diretor/coordenadores de curso, professores titulares de turma e técnicos do GIPE, recorrendo às variáveis de identificação e/ou variáveis sociodemográficas obtidos na primeira parte dos instrumentos aplicados a cada uma destes grupos ou amostras.

### **2.1. - Caracterização da instituição: Agrupamento de escolas AEID**

O Agrupamento de Escolas AEID situa-se no concelho da Amadora, freguesia de Águas-Livres, abrangendo geograficamente, a ex-freguesia da Damaia, o Alto da Damaia e, a ex-freguesia da Reboleira, na sua parte sul. Fundado em 2006, integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), agrega cursos de Português Para Todos (destinado a estrangeiros que pretendem melhorar o Português e Cultura Portuguesa), assegurado sem custos para a tutela, bem como diversos clubes, nomeadamente, do Teatro, das Artes, das Ciências, das Letras, de História, do Ambiente

e ainda o Clube de Matemática. Em 2008, criou um polo do Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional. Existem, ainda, diversas atividades extracurriculares no âmbito do Desporto Escolar, as quais despertam grande interesse junto dos alunos e têm proporcionado muito bons resultados nas provas dos diversos escalões etários, em que estes participam.

Constituído por três estabelecimentos de educação e ensino, supramencionados, foi sujeito à avaliação externa das escolas em abril de 2010, no âmbito do primeiro ciclo de avaliação, e integra quatro unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, duas na Escola Básica e Secundária (sede), uma na EB1 e outra na EB2. Está abrangido pelo contrato inter administrativo de delegação de competências na área da educação e formação, celebrado em 1 de junho de 2015, entre o Município da Amadora, a Presidência do Conselho de Ministros e o então Ministério da Educação e Ciência.

A sede de Agrupamento, a EB 2,3/Secundária designado de AEID, situa-se na Avenida João Paulo II. A EB2-JI não dista mais de duzentos metros desta, proporcionando à respetiva população escolar uma grande proximidade física e uma continuidade escolar natural. A EB1, na ex-Reboleira Sul, encontra-se a cerca de quatrocentos metros da sede de Agrupamento, distância que, na sequência da construção recente de várias urbanizações, pode ser percorrida sem dificuldades pela comunidade escolar. A localização geográfica do Agrupamento implica que este acabe por englobar uma comunidade escolar muito diversificada, a todos os níveis, nomeadamente cultural e étnico, social e económico, bem como no que respeita às infraestruturas disponíveis na freguesia.

O Agrupamento engloba o ensino pré-primário, 1º Ciclo, 2ºCiclo, 3ºCiclo, Secundário; cursos vocacionais, cursos de educação e formação e cursos profissionais. Frequentam o Agrupamento 140 crianças da educação pré-escolar (seis grupos), 354 alunos do 1.º ciclo do ensino básico (12 turmas), 177 do 2.º (oito turmas), 300 do 3.º (12 turmas), 63 alunos dos cursos de educação e formação (duas turmas) e 17 alunos do curso vocacional (uma turma). O ensino secundário é constituído por 92 alunos nos cursos científico-humanísticos (cinco turmas) e 277 nos cursos profissionais (16 turmas). Em regime noturno, 34 alunos frequentam cursos de educação e formação de adultos (uma turma), perfazendo um total de 1512 crianças e alunos. Esta população é essencialmente originária do concelho da Amadora. Face ao número de alunos, o Agrupamento pode agora trabalhar em turno diurno, das 8h20 às 17h45; e o ensino noturno funciona das 19h00 às 23h00.

Os dados de contexto, relativos ao ano letivo de 2016-2017, indicam a existência de 31,1% alunos estrangeiros, maioritariamente oriundos de Cabo Verde, mas também da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Brasil e Angola e ainda, da Roménia. Relativamente à Ação Social Escolar, 42% dos alunos não beneficiavam de auxílios económicos. No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, 14,1% dos alunos do ensino básico e 53% dos do secundário possuíam computador com internet, em casa. Quanto

à formação académica dos pais e das mães, 6% no ensino básico e 3% no secundário tinham habilitação superior, enquanto 20% e 12%, respetivamente, possuíam o ensino secundário. No que concerne à sua ocupação profissional, 7,5% no ensino básico e 4,7% no secundário exerciam atividades de nível superior e intermédio.

À data da intervenção, lecionam no Agrupamento 165 docentes, sendo 50% pertencentes aos quadros. O pessoal não docente é composto por 55 assistentes operacionais, oito assistentes técnicos, uma psicóloga, uma técnica de serviço social, uma técnica de mediação social e uma técnica de educação social.

De acordo com os dados de referência disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência relativamente ao ano letivo de 2014-2015, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento, quando comparados com os das outras escolas públicas, colocam-no entre os mais desfavorecidos, em especial a idade média dos alunos, o número dos que não beneficiam de Ação Social Escolar no ensino básico, a média do número de anos da habilitação dos pais e das mães e a percentagem de docentes do quadro.

A sede de Agrupamento é constituída por quatro pavilhões, um polidesportivo, um ginásio e um campo sintético distribuídos por uma área trapezoidal de aproximadamente um hectar.

O bloco A é constituído por dois pisos. No piso “0” existe o refeitório e respetivas áreas de apoio; o bar para os alunos; a papelaria; duas instalações sanitárias (feminino e masculino); o auditório; a Unidade de Ensino Estruturado de 2.º e 3.º ciclos com respetiva sala de receção aos encarregados de educação, instalação sanitária com acessibilidade total e sala de terapias; o Gabinete do Aluno; sala de formação e gabinetes de apoio; Serviços Administrativos; Órgão de Gestão, sala de reuniões; gabinete de receção de alunos e pais/ encarregados de educação; sala de funcionários; reprografia; o Gabinete de Socorrismo; duas instalações sanitárias; 3 salas de TIC; uma oficina de manutenção; uma sala de multimédia; uma oficina de música; duas cozinhas pedagógicas num edifício de dois pisos (uma cozinha por piso); a sala dos DT’s e os gabinetes do GIPE/ SPO. O piso 1 é constituído pela biblioteca, sala de professores, áreas técnicas, sala de arquivo, quatro instalações sanitárias, duas dentro da sala de professores e outras duas anexas à mesma sala.

O Pavilhão B é constituído por 3 pisos e uma galeria técnica, com átrio central coberto, em torno do qual se desenvolvem corredores em varandas que dão acesso às suas 22 salas, entre as quais, 2 salas de EV, 1 sala de ET, 16 salas de aula, duas salas de trabalho de docentes, das quais uma é, atualmente, o gabinete de Educação Especial, 2 salas de arrumos, localizando-se numa delas, a sala do EPIS e, ainda, três instalações sanitárias. O Pavilhão C tem apenas 2 pisos e dispõe de 7 salas de aula, 4 laboratórios (biologia/ geologia, química, física) e respetivas salas de preparação; uma sala de trabalho docente; salas de arrumos e uma área técnica. O Pavilhão D é, estruturalmente, idêntico ao C e nele existem 13 salas de aula, uma sala de EV/ ET, uma sala de trabalho de docentes, o Gabinete de Educação para a Saúde e uma área técnica.

Do bloco E fazem parte: um polidesportivo coberto, um ginásio; uma arrecadação; um gabinete; vestuários de docentes; balneários de alunos (masculino e feminino); uma área técnica; uma pista com caixa de salto em comprimento; um campo com relva sintética, a descoberto; um campo, descoberto, de basquetebol; um court de ténis e um de padel. Por fim, o bloco F é constituído por salas de gestão técnica: sala de telefones, portaria, arrumos e uma instalação sanitária.

A Sede de Agrupamento está separada do exterior por um gradeamento intransponível e a entrada principal nas suas instalações faz-se através de uma portaria vigiada em permanência.

### **2.1.1. - A Escola - EB2/JI**

A EB2-JI- É um edifício de tipo P2, com tipologia de Escola de área aberta, cujas salas foram fechadas há alguns anos. De acordo com as informações recolhidas no relatório de avaliação externa. Em Janeiro de 2002 sofreu uma requalificação. A população Escolar referente ao ano letivo de 18/19 é constituída por 234 alunos, dos quais 70 fazem parte do Pré-Escolar.

Num edifício próprio anexo à Escola funciona o Jardim de Infância que sofreu, igualmente, obras de requalificação. O exterior, também recuperado, possui canteiros, espaço para horta pedagógica e pátio de recreio. Os equipamentos desportivos são praticamente inexistentes.

Na Escola existem os seguintes recursos físicos: oito salas de aula com aquecimento e uma pequena bancada com lavatório para as atividades das áreas de expressões; um centro de recursos polivalente, onde funciona a sala de Informática e a biblioteca; um Gabinete de Saúde Escolar/ Serviço de Psicologia e Orientação/ Terapias e Educação Especial; um laboratório; um refeitório; uma cozinha em pleno funcionamento com self-service; um polivalente utilizado como ginásio; uma reprografia; uma sala de professores; um gabinete de coordenação.

As idades dos alunos do 1º Ciclo estão compreendidas entre os 6 e os 14 anos, muitos deles com dificuldades sociolinguísticas graves, o que dificulta a sua integração e evolução pedagógica. A idade dos alunos que frequentam o Jardim de Infância situa-se entre os 3 e os 5 anos. Os alunos são, na maioria, provenientes da área de influência abrangida pela Escola, em especial do Bairro do Alto da Damaia.

O corpo docente da Escola é constituído por 8 professores titulares de turma, 2 professores de apoio educativo, um com horário completo e outro com 13 horas; 3 professores de educação especial, dois dos quais na Unidade de Ensino Estruturado; 1 professor de Português e um professor de Matemática - ambos colocados ao abrigo do projeto TEIP; e 2 educadoras no Jardim de Infância. O docente de Matemática divide-se, equitativamente, pelas duas Escolas de 1º ciclo (EB1 e EB2). Quanto ao pessoal não docente, a Escola tem o apoio do GIPE que é constituído por 4 técnicos a saber; psicóloga, assistente social, educadora social e mediadora e todos pertencentes ao agrupamento, a tempo parcial; 4 assistentes operacionais no 1º CEB e 3 no Pré-Escolar;

uma das quais para apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais e ainda 2 na Unidade de Ensino Estruturado. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) funcionam, atualmente, em flexibilização de horário com as atividades letivas.

### **2.1.2. - A Escola - EB1/JI**

A EB1-JI- É composta por dois edifícios distintos, um dos quais alberga o Jardim de Infância e, outro, o 1º ciclo. A população escolar do 1º ciclo é de 260 alunos, dos quais 70 pertencem ao pré-Escolar.

O corpo docente da Escola é constituído por 3 educadoras no Jardim de Infância, 12 professores titulares de turma, 3 professores no apoio educativo, um com horário completo, um com 16 horas e outro com 17 horas; 3 professores de educação especial (2 dos quais na Unidade de Ensino Estruturado), 1 professor de Português e 1 de Matemática, colocados ao abrigo do Projeto TEIP. A docente de Matemática divide-se, equitativamente, pelas duas Escolas de 1º ciclo (EB1 e EB2). Quanto ao pessoal não docente, a Escola conta ainda com apoio do GIPE que é constituído por 4 técnicos a saber; psicóloga, assistente social, educadora social e mediadora a tempo parcial, 9 assistentes operacionais no 1º ciclo, duas das quais na Unidade de Ensino Estruturado; e 3 no Jardim de Infância, uma das quais para alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Na Escola existem doze salas de aula, uma Unidade de Ensino Estruturado para apoio a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, um Centro de Recursos, que inclui a biblioteca e material de informática, duas salas para dinamização do CAF – Componente de Apoio à Família, um pavilhão gimnodesportivo e um refeitório. No mesmo espaço físico, em anexo, encontra-se em funcionamento 3 salas de Jardim de Infância e um refeitório.

Esta Unidade Orgânica está inserida num contexto social de grande variedade étnica e cultural. Assim, integra uma população muito heterogénea de lusos, alunos oriundos dos PALOP (caboverdianos, guineenses, angolanos e são-tomenses), brasileiros, alguns paquistaneses e alunos romenos.

A maioria dos alunos provém de famílias, economicamente, desfavorecidas e deficitárias ao nível das condições gerais de vida, bem como das estruturas familiares. Refletem na Escola problemas de instabilidade emocional, ao nível pessoal e na sua relação com o próximo, não havendo para alguns referências positivas da figura do adulto/pai. Muitos dos seus problemas e frustrações são trazidos para o contexto da sala de aula, registando-se alguns casos de indisciplina, bem como dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

As turmas do 1º ciclo trabalham em regime normal, ou seja, das 9h às 12h e das 13h às 17h30. Os seus 250 alunos estão distribuídos por 12 turmas.

No Ensino Pré-Escolar as 71 crianças estão distribuídas por 3 turmas, constituídas por, 25, 22 e 24 crianças, respetivamente, com um horário em regime normal das 9h às 12h e das 13h00 às 15h00. As atividades letivas do 1º ciclo decorrem em regime

normal, ou seja, das 9h às 12h e das 13h às 17h30. No Jardim de Infância o horário de funcionamento é o mesmo.

A Escola conta, no âmbito das AEC's, com professores de Atividade Física e Desportiva, monitores de Expressões e professores de Inglês, através da Câmara Municipal da Amadora – Entidade responsável. O Apoio ao Estudo está a cargo dos professores titulares das turmas, bem como a oferta complementar, Educação para a Cidadania.

O funcionamento da componente de apoio à família, dinamizada pela Junta de Freguesia das Águas Livres, está condicionado pelo pagamento de uma mensalidade. Assegura o acompanhamento das crianças das 7h30 às 9h e das 15h00 às 19h00, para crianças do JI, ou das 17h30 às 19h00, para os alunos do 1º Ciclo.

## **2.2. - Os sujeitos de estudo: Caraterização da amostra**

Após a definição da metodologia, o passo seguinte foi a escolha da população do estudo. A amostra que segundo Coutinho (2003), é o conjunto de sujeitos de quem se recolherá os dados, foi composta por: Diretor do Agrupamento escolar, Coordenadores das duas EB do 1º ciclo pertencentes ao agrupamento, professores titulares das turmas (8) e quatro (4) técnicos do GIPE (Gabinete de Intervenção Psico-educativa), foram sujeitos a entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de analisar práticas, atitudes e opiniões sobre o tema em análise. E por trinta (30) pais e/ou encarregados de educação dos alunos, envolvidos no estudo, aos quais foram aplicados inquérito por questionário, e, ainda trinta 30 alunos descendentes de imigrantes caboverdianos nascidos em Portugal, ou em Cabo Verde, e imigrados em fase de escolarização do 1º CEB, (com idades compreendidas entre 7 e os 12 anos) foram sujeitos a inquérito por questionário. A base desta seleção foi feita tendo em conta critérios da natureza do trabalho, ou seja, agrupamento escolar do distrito de Amadora que apresentasse um número significativo de alunos de origem imigrante caboverdiana a frequentar o 1º ciclo de ensino básico. Para garantir a confidencialidade usamos um sistema de codificação recorrendo às letras iniciais associadas a números por ordem de realização.

Para o diretor do agrupamento utilizamos o seguinte código: DA-Diretor(a) do Agrupamento. Para os (as) coordenadores (as) apresentamos os seguintes códigos: CEB1 e CEB2. Para os Professores Titulares de turma utilizamos os seguintes códigos: PTT1, PTT2, PTT3..., e para os técnicos do GIPE, PSI1 (Psicólogo(a), AS1 (Assistente Social), ES1 (Educadora Social) M1 (Mediadora). Para os alunos empregamos os seguintes códigos: A1, A2, A3, A4, A5, A6... E para os encarregados de educação utilizamos: EE1, EE2, EE3...

N1= Diretor e coordenadores de curso 1.ºCEB (N1=3)

N2= Professores e técnicos de educação (N2=12)

N3= Pais/encarregados de educação (N3=30)

N4= 30 Alunos

Amostra	Sujeitos		Total
N1	Diretor de Agrupamento (1)	Coordenadores das EB1 e EB2(2)	N1= 3
N2	Professores (8)	Técnicos GIPE(4)	N2=12
N3	Pais/encarregados de educação (30)		N3=30
N4	Alunos (30)		N4= 30

**Quadro 2-**Representa a amostra do estudo.

O local de realização desta investigação foram as Escolas Básicas 1 e 2, ambas pertencentes ao Agrupamento de Escolas AEID supramencionada, do concelho de Amadora. A população estudada foram os alunos imigrantes de origem cabo-verdiana que frequentam o 1º CEB. As Escolas Básicas 1 e 2, pertencentes ao agrupamento AEID alberga uma população escolar de 424 alunos do 1º CEB. Quanto a distribuição de alunos por escola a EB1 possui: 70 alunos no pré-escolar e 260 no 1º CEB, enquanto que na EB2 é de 70 alunos no pré-escolar e 164 no 1º ciclo, o que somado perfaz um total de 424 alunos no primeiro ciclo dados avançados pelos responsáveis conforme as tabelas 1,2 e 3, de descrição de entrevista em anexo dos responsáveis do agrupamento e das escolas. Os mesmos responsáveis sem precisarem números concretos afirmaram que a percentagem de alunos de origem cabo-verdiana no 1ª CEB se situa entre 35 a 40% do universo total dos alunos neste ciclo (Entrevista ao diretor -Anexo I).

Tivemos como propósito selecionar apenas os alunos cuja nacionalidade fosse cabo-verdiana por ser um grupo muito grande, mas decidimos apenas envolver os que possuem nacionalidade cabo-verdiana e/ou dupla nacionalidade e os que chegaram ao território português, ao longo do percurso escolar.

### 2.2.1. - Os Alunos do Ensino Básico

De acordo com os dados dos alunos presentes no estudo podemos concluir que a maioria dos alunos é do sexo feminino (n=17) 57% e 43% são do sexo masculino (n=13). A idade dos alunos varia entre os 7 anos e os 12 anos de idade. Assim, 13% tem 7 anos de idade (n=4), 23% tem 8 anos de idade (n=7) 20% com 9 anos (n=6), a maioria com 10 anos representando 40% (n=12) e apenas 3% (n=1) com 12 anos de idade. Desta feita, em coerência com os dados, concluímos que a maior parte dos alunos oscila entre os 8 e os 10 anos.

No que tange ao ano de escolaridade dos alunos a maioria dos respondentes está no 3º e 4º ano com 23,3% (n=7) e 46,6% (n=14) respetivamente, 20% estuda o 2º ano e (n=6) e no 1º ano 10% (n=3).

No concernente à retenção dos mesmos, os dados recolhidos mostram-nos que no 1º ano se verificou apenas 1 reprovação o que equivale em termos percentuais a 14% do universo da amostra; no 2º ano o número de uma repetição sobe para 3 representando 43% e no 3º ano reduz para 2 e 29%, respetivamente. Em relação a duas ou mais retenções foi identificado apenas 1 que representa 14%. (Ver os dados discriminados nas tabelas 1, 2 e 4 de caracterização dos alunos).

O nível socioeconómico é na sua maioria baixa, com exceção de 6 alunos com pendor a média. Ainda é de realçar que 6 alunos apresentaram necessidades educativas especiais e são esses alunos que apresentaram trajeto escolares com retenções. Entretanto, os mesmos recebem apoios especializados do gabinete de intervenção psico-educativa (GIPE), gabinete de intervenção precoce, apoio pedagógico e estudo orientado, isto é, existe uma equipa multidisciplinar que tem a incumbência de sinalizar, intervir e propor medidas que ajudem a minimizar e mitigar as dificuldades de aprendizagem que alguns alunos apresentam seguindo um programa de acompanhamento e avaliação diferenciado definido pela DGEBS –ME.

### **2.2.2. - Os pais e/ou encarregados de educação**

Relativamente aos pais e encarregados de educação, os dados recolhidos revelam nos que a maioria é do sexo feminino (n=22) 73% e (n=8) 27% do sexo masculino conforme tabela nº 11 da caracterização dos pais e ou encarregados de educação. Quanto à idade dos pais ou encarregados de educação, o gráfico nº 9 demonstra-nos que 17 (57%) dos encarregados de educação tem idades compreendidas entre os 26 e 35 anos, 9 pais (30%) tem idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos enquanto 4 (13%) tem idades compreendidas entre 46-55 anos o que demonstra que estamos perante pais e encarregados de educação muito jovens. Com relação às habilitações académicas dos pais, o gráfico 10 mostra que uma cerca de 27% dos pais e/ou encarregados de educação tem o 12º ano. Por outro lado, 17% dos pais responderam ter o 10º ano, 13% responderam ter o 11º ano, 10% disseram ter o 6º ano, 7% responderam ter o 8º ano, 7% disseram ter o 9º ano, 7% responderam ter uma licenciatura, 3% disseram ter o 4º ano, 3% responderam que tinham o 7º ano, 3% disseram ter uma pós-graduação e 3% mestrado. Também é de referir que os que possuem o nível de 9º ao 12º ano são os que afirmaram ter formação profissional e foi essa a razão da vinda para Portugal e, por isso, são os encarregados que se encontram na faixa etária mais baixa.

Relativamente à situação profissional, podemos verificar na tabela nº 14 que 4 dos pais ou encarregados de educação desempenham a função de camareira, 3 são empregadas domésticas, 2 são empregadas de limpeza, 2 são empregadas de restauração, 2 desempenham a função de operador de caixa, 2 são empregada de loja, 2 são empregadas de mesa, 1 é estudante de mestrado e professora em cabo Verde, 1 é ladrilhador, 1 é condutor de transporte de mudança, 1 é copeiro, outro é pedreiro, 1 é eletricista, 1 é supervisor de segurança, 1 é operador da câmara municipal, 1 é

empregado de balcão, 1 jardineiro, 1 trabalha num salão de beleza e é esteticista, 1 é cabeleireira e 1 é cozinheira. Estes dados confirmam que, assim como outros imigrantes, se mantém o domínio do trabalho por conta de outrem e o trabalho precário pese embora uma maioria relativa possua formação profissional e superior, pois não conseguem trabalhar na sua área de formação e acabam por entrar no mercado de trabalho por necessidade.

### **2.2.3. - O Diretor e os Coordenadores de Curso**

O diretor do agrupamento AEID, é um docente jovem, de 38 anos de idade, licenciado em ensino do 1º ciclo, mestrado em desporto para o 2º e 3º CEB, possuindo ainda uma licenciatura em Direito. Relativamente ao tempo de serviço no magistério, o responsável conta com 14 anos, e um ano meio na gestão do agrupamento. De referir que o responsável nunca antes desempenhou funções docentes no agrupamento.

Em relação aos coordenadores, o coordenador do CEB1, é do sexo masculino, tem 47 anos de idade, é licenciado em Ensino de Educação Física, conta com 19 anos de professorado, 15 dos quais foram desempenhados neste agrupamento. Relativamente a gestão conta com 2 anos. Já a coordenadora do CEB2, é do sexo feminino, tem 49 anos de idade, é licenciada em Ensino do 1º ciclo, conta com 20 anos de exercício docente, sendo 18 neste agrupamento. A nível de gestão exerce-a há 5 anos. (Ver os dados da entrevista completa no Anexo quadro 1, da descrição das entrevistas respetivamente).

### **2.2.4. - Os professores titulares de turma e os técnicos do GIPE**

Os professores participantes representam um total de 40% (n=8) dos que compõem o corpo docente do 1º ciclo do EB1 e EB2 em estudo. Atendendo à distribuição dos inquiridos conforme o sexo, constatamos que é maioritariamente composta por indivíduos do sexo feminino – 87,5% (n=7), enquanto 12,5% (n=1) é do sexo masculino. Quanto à idade dos professores que responderam ao inquérito por entrevista, esta varia entre os 35 e os 47 anos. Como se pode ver nos dados, a maioria dos professores inqueridos é jovem. Convém realçar que todos os professores são de nacionalidade portuguesa.

Em relação ao grau académico dos professores inquiridos, constatámos que o grau de maior representatividade é a licenciatura com 40% (n=4), seguido de pós-graduação (n=2) e mestrado (n=2) com 20% cada, respetivamente. Nenhum dos entrevistados possui o grau de doutoramento. Ainda convém realçar que todos possuem formação na área do ensino. Face a estes dados, podemos confirmar a existência de um corpo docente qualificado em termos académicos e que pode desenvolver com qualidade as suas funções dentro da escola.

Todos os professores possuem formações em ensino e pertencem a diferentes áreas curriculares, sendo que todas essas áreas estão direcionadas para o ensino do 1º e 2º CEB e estas especialidades diferentes em educação são relevantes para uma

abordagem interdisciplinar e multicultural. O que de certa forma, poderá ser útil na abordagem da pedagogia inter e multicultural para responder a grande diversidade presente no referido agrupamento com realce ao reforço do estudo da cidadania.

Com relação ao tempo de professorado os docentes, apresentam experiências diferentes, segundo as informações apuradas, podemos afirmar que há existência de um corpo docente com uma certa experiência no ensino e, portanto, na relação pedagógica com a diversidade de alunos. Dado que a maioria dos docentes possuem em média cerca de 14 anos de experiência de docência no total contra 5 anos de média de funções na escola o que demonstra a grande mobilidade dos professores nas colocações e nomeações, o que a nosso ver causa roturas no processo de ensino aprendizagem criando instabilidade no processo de aprendizagem dos alunos desta faixa etária e nível escolar, mormente numa escola com uma população de grande diversidade cultural, que necessitam de estabilidade do corpo docente para se poderem familiarizar e assimilar com as metodologias dos docentes. Outra constatação que também mereceu a nossa atenção foi o facto de 3 dos docentes inqueridos (n=3) 37,5% terem somente um ano de exercício na escola, não obstante terem trabalhado noutras escolas. (Anexo I).

No que tange aos técnicos, o agrupamento conta com uma equipa multidisciplinar constituídos por quatro especialistas que fazem parte do gabinete de intervenção psicoeducativa (GIPE) que dá cobertura a todo o agrupamento s nível de intervenção social e escolar. A referida equipa é constituída por: psicóloga, assistente social, mediadora e educadora social.

A psicóloga que é a coordenadora do gabinete, tem 53 anos de idade, é licenciada em psicologia, tem 29 anos de experiência, destes 25 ao serviço do agrupamento. Já a assistente social tem 43 anos, possui licenciatura e mestrado em psicologia, tem 20 anos de experiência, sendo 3 em exercício no agrupamento. Por sua vez, a educadora social também de 43 anos, é licenciada e pós graduada em psicologia, conta com 13 anos de experiência e 2 no agrupamento e, por fim, a mediadora é licenciada em psicologia e exerce esta função desde 2008 e iniciou a sua carreira no agrupamento.

De referir que todos os elementos são formados em psicologia de base e já desempenharam várias funções dentro do agrupamento e frequentaram inúmeras ações de formação. As competências desta equipa são as seguintes: identificar, sinalizar e intervir em situações de inadaptação escolar, contribuir para melhorar a integração escolar dos alunos, em especial os imigrantes e os que demonstrem dificuldades de adaptação, trabalhar o absentismo escolar e articular com a comunidade educativa, realizar avaliação psicológica, orientação vocacional e dar apoio psicopedagógico (consultar os dados completo da entrevista no Anexo de quadro de respostas 4 a 7).

### 3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e instrumentos de recolha de dados foram tão diversificados quanto possível, tal como se pretende num estudo de caso. É relevante mencionar que “num estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário” (Carmo & Manuela M. Ferreira, 1998, p.157). Cada método tem as suas vantagens e desvantagens, por isso Denzin (1978, cit in Carmo & Ferreira, 2008) consideram que as fraquezas de um método podem ser compensadas por outro. Para recolher as informações desta pesquisa, recorreremos a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, desde Observações, entrevistas (semiestruturadas) e inquérito por questionário, que em seguida iremos explicar.

#### 3.1. - Observação documental e participante

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 87) refere que a observação apresenta alguns problemas implicando “(...) que o observador não possa confiar totalmente na sua memória, porque esta é seletiva e elimina os comportamentos que aparentemente possam não ser importantes” (p.87). Apesar da observação ter as suas limitações, é considerada uma técnica muito utilizada na investigação qualitativa (Tuckman, 2000) a qual, visa examinar o ambiente através de um esquema geral que seja orientador ao investigador, sendo registado em notas de campo. De facto, a observação constitui a melhor técnica de recolha de dados no campo educacional, pois converte-se num método mais direto e menos inferencial: observar os comportamentos tal como eles ocorrem naturalmente. Utilizamos, no nosso estudo a observação documental (análise de conteúdo), a observação natural e a observação participante.

Na observação documental consultámos o dossiê de turmas e as avaliações, analisámos o conteúdo do Projeto Educativo do Agrupamento AEID e de outros documentos orientadores da sua ação e missão, em especial os referentes à adaptação/integração dos alunos estrangeiros e PALOPS, etc. Na opinião de Afonso (2005, p.88), a pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como metodologia não interferente. Este tipo de informação caracteriza-se pela sua fidelidade, não sofrendo perturbações exteriores como por exemplo as entrevistas ou outras técnicas afins, onde o sujeito pode deturpar o resultado da investigação, devido a alterações comportamentais, provocadas pelo contexto da situação.

Relativamente à observação participante, no dizer de Hermano Carmo e Manuela M. Ferreira (2008, p. 120-122) implica uma participação do investigador, isto é, permite-lhe estabelecer um contacto direto com os intervenientes na investigação. Assim, procurámos observar atentamente os sujeitos no sentido de aprender tanto quanto possível o que se passa, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Ao longo do estudo, realizámos observação participante e não participante, de modo a registar elementos dos processos internos dos alunos, as suas atividades e comportamentos em contexto fora da sala de aula (recreios).

É pertinente referir que a observação participante apresenta três fases diferentes, designadas por: observação descritiva, observação focalizada e observação seletiva. A forma descritiva da observação ocorre normalmente numa fase prévia e, ao investigador/observador, permite adquirir uma visão global do contexto, no qual se encontra inserido e é protagonista. Ele analisa os dados recolhidos e limita o foco de observação, na medida em que passa a preocupar-se com os aspetos que são importantes para o estudo que se propôs realizar. Por último, com a observação seletiva, o investigador/observador refina as evidências encontradas, procurando mais exemplos das mesmas. Os objetivos da observação participante vão muito além de uma mera descrição pormenorizada das situações observadas (registos anotados).

Por conseguinte, o uso da observação foi uma constante ao longo do nosso estudo, desde a observação natural e informal dos alunos nas escolas de ensino básico em estudo. A observação participante possibilitou-nos um maior conhecimento e uma maior compreensão acerca dos alunos, no que diz respeito às atitudes, à forma como os alunos percebem os valores e também um alargado conhecimento sobre os seus comportamentos (Carmo & Ferreira, 2008, p. 123-126).

### **3.2. - Entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas semiestruturadas, constituídas por questões abertas e fechadas, foram realizadas entre abril e maio de 2019 na sede do agrupamento de escolas AEID, e nas duas EB pertencentes ao referido agrupamento. As entrevistas tiveram por base os guiões incluídos no Anexo (D, E e F) e visaram a recolha de informações de forma a compreender o processo de integração e inclusão dos alunos imigrantes de origem cabo-verdeana no 1º CEB, com recurso a diferentes pontos de vista dos principais agentes do processo educativo desde os responsáveis, passando pelos professores e técnicos, abrangendo as seguintes dimensões de análise: processo ensino aprendizagem, a diversidade cultural, o envolvimento parental, o relacionamento intercultural e o processo de integração escolar entre outros.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em contexto escolar procurando estabelecer uma relação de confiança entre o entrevistador e os entrevistados, facilitando assim a participação de cada um, sem que se sentissem inibidos ou menos à vontade para se expressarem. Propomos uma entrevista semiestruturada por ser aquela que combina perguntas abertas e fechadas, em que as respostas são espontâneas devido a interação entre o entrevistado e o entrevistador facultando assim elementos de reflexão muito rico (Quivy & Compenhoudt, 2008).

A entrevista é dos instrumentos mais utilizado para a recolha de informação em estudos de natureza qualitativa (Pacheco, 1995; Yin 1994, citados por Munhós, 2014, p.32). O objetivo das entrevistas é entrar no mundo do entrevistado e, deste modo, compreender o seu pensamento (Patton, 1990, Idem, p.32). Na entrevista semiestruturada ou guiada, como considera Patton (1990, citado por Munhós, 2014, p.33), o entrevistador tem uma lista de questões que explora ao longo da entrevista. Os

tópicos da entrevista são dados a conhecer antes desta se iniciar, mas o entrevistador decide a sua sequência de acordo com as respostas do entrevistado. A preparação das entrevistas teve por base a construção de perguntas orientadoras que foram dirigidos ao diretor do agrupamento escolar, coordenadores das escolas que fazem parte do agrupamento, professores titulares e técnicos do GIPE.

Quivy e Campenhoudt (1988, p.34) consideram que, através da entrevista semiestruturada, é possível compreender o “sentido que os atores dão às suas práticas e aos seus valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.” Quando se escolhe a entrevista como técnica de recolha de dados é necessário realizar todo um processo, terá de haver o antes, o durante e o depois, ou seja, conforme Carmo & Ferreira (1998): antes há que definir o objetivo, construir o guião da entrevista, escolher os entrevistados, preparar as pessoas a serem entrevistadas, marcar a data, a hora, o local e preparar os entrevistados; depois explicar quem somos e o que queremos, obter e manter a confiança, saber escutar, dar tempo para aquecer a relação, manter o controlo com diplomacia, utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrar as perguntas mais sensíveis e evitar perguntas constrangedoras; e depois registar as observações sobre o comportamento do entrevistado, registar as observações sobre o ambiente em que decorre a entrevista.

Por conseguinte (Katele,1993, p.22) afirma que “A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação.”

Uma outra característica da entrevista é a sua versatilidade, uma vez que permite a análise e a interpretação da resposta através da forma como é dada e também é possível ao entrevistador questionar, explorar e clarificar ideias dadas pelos entrevistados.

Porém, também apresenta algumas desvantagens como o facto de ser algo moroso e também subjetivo. Bell (2004, p.142) considera que o facto de este instrumento se poder vir a tornar subjetivo somente será ultrapassável se o investigador, que também desempenha o papel de entrevistador, tiver consciência deste perigo, “é difícil evitar completamente este fator (isto é, a parcialidade), mas estar ciente dos problemas e exercer um controle constante sobre nós próprios pode ajudar.” Neste sentido, o entrevistador terá igualmente de ter o cuidado de não colocar questões induzindo as respostas com formas enfáticas ou fazendo perguntas excluindo logo à partida respostas possíveis: “(...) ao preparar uma entrevista, o investigador tem de ter em conta que o modo como põe as questões e como as enquadra em termos não verbais é tão importante como o seu conteúdo específico devendo ter tantos cuidados como com a estrutura do guião.” (Carmo & Ferreira, 1998, p.128).

A entrevista no presente estudo foi um instrumento de interligação com o questionário, este último aplicado aos pais e alunos e a entrevista ao diretor, coordenadores do curso, técnicos do GIPE e professores com o objetivo de fazer uma correlação dos dados recolhidos das diferentes fontes.

### **3.3. - Inquérito por questionário**

Com relação aos questionários, tal como as entrevistas, são instrumentos muito utilizados na investigação educacional, normalmente servem para recolher informação sobre motivações, sentimentos, realizações e experiências dos indivíduos. Os questionários permitem colocar as mesmas questões a todos os indivíduos selecionados. Os respondentes elaboram uma resposta escrita a cada item do questionário, podendo preencher o questionário de acordo com a sua conveniência, responder aos itens por qualquer ordem, preenchê-lo em vários momentos ou locais, saltar questões, fazer comentários nas margens ou dar respostas estranhas (Gall, Borg e Gall, 1996, ambos citados por Munhós, 2014, p.35).

Optamos utilizar o inquérito por questionário, porque se apoia numa série de questões escritas (de resposta aberta ou fechada) que se dirigem a um grupo de indivíduos e que “podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio” (Almeida & Pinto, 1995, p. 65).

O inquérito por questionário foi dirigido especificamente aos pais e ou encarregados de educação e respetivos educandos por ser o mais apropriado dado ao número de amostra prevista para o estudo. Assim, como se poderá inferir mais adiante, no meio escolar foram aplicados inquéritos por questionário a 44 alunos do 1º CEB, tendo sido explicados e preenchidos pelo investigador e validados apenas 30 por falta de recolha das informações de 14 encarregados de educação apesar das muitas insistências que fizemos. Em relação aos pais e encarregados de educação foram distribuídos 44 questionários dada a fraca participação e recolha de um número insignificante decidimos entrar em contacto telefónico com os pais e/ou encarregados de educação demonstrando a nossa disponibilidade para irmos ao encontro da disponibilidade deles. Assim, foi possível encontrarmo-nos com alguns em casa, outros no café, e outros à saída da escola dos filhos. É de referir que todos os questionários recolhidos foram validados.

O inquérito por questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. O inquérito usado foi de administração direta, pois como Quivy e Campenhoudt (2005, p.188) mencionam o questionário chama-se “de administração direta quando é o próprio inquirido que o preenche.” E foi, precisamente, o que aconteceu em relação aos alunos e alguns pais e encarregados de educação.

Para Garcia (2003, citado por Rodrigues, 2013, p.48), um questionário é um instrumento que visa obter informações da população em estudo de “uma maneira sistemática e ordenada”. Por outro lado, Carmo e Ferreira (1998, p.123), afirmam que um inquérito é “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática e encontra-se, diretamente, ligado à recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema.”

Ainda, conforme Quivy e Campenhoudt, (2005, p.188) “o inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem.” Contudo, Rodrigues (2013, p. 49), afirma que um questionário deve possuir as seguintes características:

“As questões não devem ser em número muito alargado, devem ser compreensíveis para os inquiridos, não devem ser ambíguas e devem abranger todos os pontos a questionar. Para estes mesmos autores, devem-se evitar questões indiscretas, o questionário deve indicar o tema a que se refere e este deve mostrar clareza e deve ser abordado de forma simplista. Deve, ainda, haver rigor na apresentação/boa apresentação, e deve-se ter em conta a qualidade e a cor do papel.”

De facto, na opinião de Quivy e Campenhoudt (2005, p.181), “(...) o questionário destina-se frequentemente à pessoa interrogada; é lido e preenchido por ela. É, pois, importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira.” Daí ser importante para os inquiridos, as instruções de preenchimento.

Ao seguirmos estas diretrizes, foi, então, necessário termos em conta vários parâmetros no questionário, tais como: a quem se iria aplicar o inquérito, o tipo de questões a incluir, o tipo de respostas que se pretendia e a clareza do tema abordado. Para tal, colocou-se uma série de questões que abrangem o tema a desenvolver nesta dissertação, não havendo interação direta entre o investigador e os inquiridos, pois para Carmo e Ferreira (1998), esta é uma das grandes características deste tipo de metodologia (o facto do investigador e os inquiridos não interagirem).

Outro motivo que nos levou adotar o questionário foi a sua facilidade de preenchimento para uma amostra mais ou menos grande, num espaço de tempo relativamente reduzido de aplicação. Para além disto, este método tem algumas vantagens tais como o facto de possibilitar uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permitir uma maior facilidade de análise, bem como reduzir o tempo que é necessário despendido para recolher e analisar os dados, também este método de inquirir apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo, sendo este menor, daí ter-se optado por esta técnica. Tanto para Rojas (2001) como para Garcia (2003) ambos citados por Rodrigues (2013, p.50), existem três tipos de questionários: o questionário aberto, o fechado e o questionário misto. No caso concreto deste trabalho projeto de tese, no inquérito por questionário realizado, foram colocadas dois tipos de questões: questões de resposta aberta e de resposta fechada.

Assim, Rojas (2001, citado Idem p.50), as questões de resposta aberta foram pensadas para permitir ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, possibilitando, deste modo, a liberdade de expressão. Para ele, com as questões de resposta aberta preza-se o pensamento livre e a originalidade e assim surgem respostas mais variadas, mais representativas e fiéis da opinião do inquirido, o indagado concentra-se mais sobre a questão, é vantajoso para o investigador, pois permite-lhe recolher variada informação sobre o tema a desenvolver. Em relação às questões de resposta fechada são aquelas em que o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião. As vantagens destas respostas fechadas, segundo ele, é a rapidez e facilidade de resposta, maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas, facilita a sua categorização para posterior análise, permite contextualizar melhor a questão. As desvantagens existentes é a dificuldade em elaborar as respostas possíveis a uma determinada questão, não estimula a originalidade e a variedade de resposta, não preza uma elevada concentração do inquirido sobre o assunto em questão. O indagado pode optar por uma resposta que se aproxima mais da sua opinião não sendo esta uma representação fiel da realidade (Rodrigues,2013, p. 50-51).

Tendo em conta as vantagens e as desvantagens de cada uma destas respostas optou-se pela colocação de ambas nos nossos questionários, pois é a combinação de perguntas fechadas e abertas que devem ser utilizadas quando se deseja obter uma justificativa, contribuição ou parecer do sujeito/informante, além da resposta fechada padrão. A vantagem do questionário misto é que facilita a tabulação dos dados; permite uma manifestação ou complemento por parte do informante. A desvantagem é que dá um pouco mais de trabalho analisar as informações colhidas.

Os dados recolhidos nos questionários foram analisados através de programas informáticos, nomeadamente SPSS, versão 17.0, para analisar os dados, *Excel* e o *Word* para o processamento e digitalização do texto.

Desta forma, fica aqui saliente que a recolha de dados mostra ser uma etapa importante do estudo, tal como Bogdan e Biklen (1994, p.149) evidenciam “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas”. Daí a importância de se ter clarificado, neste capítulo, as técnicas de recolha de dados implicados no presente estudo.

### **3.4. - Registos em notas de campo**

Nas notas de campo registámos muitos momentos observacionais (observação informal, natural), mas essencialmente destinaram-se aos dados provenientes da observação participante realizada durante o nosso estudo. No dizer de Bogdan e Biklen (1994 p. 150) as notas de campo são o “*relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”. Esta técnica de registo permitiu-nos registar as perceções e representações dos alunos, professoras, técnicos e pais/encarregados de educação. Estes autores dão várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas notas de campo e,

por isso, o conteúdo do registo da observação deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva, compreendendo a primeira um registo detalhado do que ocorre no campo de estudo (Bogdan & Biklen, 1994)

- Descrição dos sujeitos: sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir.
- Reconstrução de diálogo: as palavras, os gestos, os depoimentos, as observações entre os sujeitos e entre estes e o pesquisador. Na medida do possível devem utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar dados.
- Descrição dos locais: O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. O uso de desenho ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação do quadro de giz, dos cartazes dos materiais da classe podem também ser elementos importantes a serem registados.
- Descrição de eventos especiais: As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como deu este envolvimento.
- Descrição das atitudes: Devem ser descritos as atitudes gerais e os comportamentos dos alunos e ou pessoa observadas, sem deixar de registar a sequência em que ambas ocorrem.
- Os comportamentos do observador; Sendo o principal instrumento da pesquisa, é, importante que o investigador ou observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de recolha de dados: as suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, surpresas e deceções. Essas notações reflexivas foram de teor analítico, metodológica, mudanças de perspectiva do investigador e clarificações necessárias em determinados momentos. De facto, as notas de campo constituem um complemento à pesquisa, que nos ajudou na fase de interpretação dos dados, já que se trata de um registo reflexivo de experiências e de observações efetuadas durante o estudo. Na verdade, as notas de campo são recursos metodológicos úteis, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva, permitindo-nos refletir sobre o trabalho proposto.

#### **4. Procedimentos científicos e princípios éticos e legais**

Qualquer investigação deve ter em atenção os procedimentos científicos e os princípios éticos e legais (Carmo & Ferreira, 2008, p. 283). Sendo assim, procedemos à elaboração de um Protocolo institucional de pedido de autorização (Anexo A), de elaboração termo de livre aceitação dos sujeitos submetidos ao estudo (Anexos B e C), solicitando as respetivas autorizações para realizar os inquéritos e as entrevistas. Assim, primeiramente, realizámos contatos informais ao Agrupamento AEID, que nos permitiu elaborar oficialmente a autorização do estudo. Efetuámos o pedido formal também aos professores e coordenadores de Curso da instituição em estudo,

explicando-lhes os objetivos e as técnicas/instrumentos de recolha de dados a serem aplicados.

Em relação às entrevistas aplicadas aos sujeitos do estudo (diretor, coordenadores de curso, professores titulares e técnicos do GIPE), expusemos primeiramente os objetivos e finalidades da investigação em curso, tendo obtido o respetivo Termo de Livre Aceitação, onde assegurámos o cumprimento dos princípios éticos de anonimato, privacidade e confidencialidade, de modo a podermos utilizar as suas na investigação. Este procedimento foi também por nós seguido com os pais/encarregados de educação relativamente ao inquérito por questionário.

No caso concreto do nosso estudo, realizado no período temporal de abril a maio de 2019, foram cumpridos todos os referidos procedimentos científicos (aplicação das diversas técnicas e/ou instrumentos de recolha de dados) e procedimentos éticos (anonimato, privacidade e confidencialidade dos sujeitos participantes) e legais de protocolo, tal como nos sugere Bogdan e Biklen (1994).

Por outro lado, os procedimentos de seleção dos instrumentos estatísticos de análise dos dados foram condicionados pela operacionalidade das variáveis utilizadas, bem como pelas questões de investigação (Fortin, 1999, p.36). Por exemplo, os dados obtidos das entrevistas realizadas foram submetidos a análise de conteúdo (Quivy & Van Campenhoudt, 2008, p. 195), que é uma metodologia de análise subtil e em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) comunicacionais extremamente diversificados.

As análises aos dados obtidos nos questionários foram tratados estatisticamente (Quivy & Campenhoudt, 2008), em SPSS, e os dados das entrevistas submetidas à análise de conteúdo, através de categorizações e evidências.

## **CAPITULO III - ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS**

## 1.-Análise de conteúdo documental

A maioria dos projetos de ciências da educação exige a análise documental. Segundo Johnson (1984, p.23) “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante”.

Segundo Bell, (2010) a análise de documentos pode ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios. Convém ainda referir que alguns dados documentais podem estar incluídos em fontes do país do investigador, mas também em fontes estrangeiras.

A temática que é alvo de interesse nesta investigação trata da abordagem da técnica de análise documental e da entrevista, utilizada no processo de pesquisa, no contexto da metodologia qualitativa.

A análise dos dados recolhidos na pesquisa documental foi organizada em categorias distintas aos normativos jurídicos (referenciados na bibliografia), à documentação referente ao Agrupamento AEID e, em especial, às turmas dos alunos em estudo nas duas escolas básicas:

<b>Documentos oficiais</b>
Decretos-lei
Decretos regulamentares
Portarias
Despachos Ministeriais
<b>Documento interno da escola</b>
Projeto educativo do agrupamento de escola
Regulamento interno
Processo individual do aluno
Processos de turma (dossiê de turmas)
Processos de avaliação
Plano de atividades, eventos

**Quadro 3**-documentos da pesquisa documental

A análise dos dados destes documentos desenvolveu-se recorrendo aos materiais recolhidos em função dos objetivos do estudo. Essa análise baseou-se na comparação da legislação portuguesa e da legislação caboverdiana, articulada com o conteúdo proveniente das entrevistas realizadas.

De acordo com o regulamento interno do AEID, no capítulo I, artigo 2 âmbito, ponto 4, caracterização do Agrupamento de escolas ora designado de AEID (p.7), reitera que o AEID desde a sua génese foi constituído maioritariamente por alunos descendentes de imigrantes oriundos dos PALOP's na grande vaga de imigração decorrente da descolonização decorrida nos finais da década de 70 do século passado, instalaram-se na zona e criou um substrato sociocultural que ainda hoje se mantém e, em alguns

aspectos se acentuou, levando a que a escola fosse considerada, muito justamente, como a escola mais africana da Europa.

A estigmatização da escola, decorrente desta origem, levou a que, há cerca de vinte anos, se tornasse numa situação muito problemática, pondo em causa a existência da mesma.

Foi neste contexto que se deu início a um conjunto de alterações estruturais e intervenção sociopedagógica com vista a inverter esta situação início do Agrupamento. Em função da população discente, avançou-se com várias reformas estruturais e pedagógicas, realçando-se a diferenciação pedagógica das turmas, o início de cursos de educação e formação e profissionais, com uma forte predominância de estágio, que levariam à empregabilidade e ainda a criação de pares pedagógicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no primeiro e segundo ciclos, e ainda a viragem para a comunidade de modo a trazer os pais à escola.

Por seu lado, o projeto educativo do AEID, desenvolve-se em torno do seu tema organizador – **TRABALHAR O PRESENTE, CONSTRUIR FUTUROS – Por uma Escola de Excelência**. Propõe-se com ele olhar os atuais desenvolvimentos dos contextos sociais europeus e nacionais e, muito particularmente, aquele em que o Agrupamento se insere, de uma forma nova que obrigue a repensar o lugar da Escola e a sua tarefa educativa fundamental. A diversidade cultural não pode ser hoje considerada uma mera curiosidade, pois ela é um facto presente na nossa sociedade e nas nossas escolas.

Olhar este dado como um facto e não como um problema é a tarefa de uma Escola que se pretende transformativa, em que sejam criadas novas estratégias inclusivas e indutoras de uma verdadeira educação para a cidadania e para a participação democrática. Olhar o outro na perspetiva do outro, evitar a formação de preconceitos e estar aberto à diversidade são as formas propostas para construir o futuro que se perspetiva intercultural.

Igualmente, o Projeto Educativo refere que AEID recebem, de outras Escolas, alunos excluídos do sistema, tanto do concelho da Amadora, como dos concelhos limítrofes, alunos oriundos dos PALOP's, de outros países Africanos, do Brasil, mas também, da nova onda de imigração chegada da Roménia, que nos chega em qualquer momento do seu percurso escolar ou do ano letivo, e, ainda, alunos recém-chegados que não encontram vaga noutros estabelecimentos de ensino.

Relativamente a dossiers de turma verificámos que a escola encontra-se organizada segundo as orientações gerais de funcionamento e de acordo com a autonomia das mesmas, os pais encarregados de educação possuem um horário de atendimento semanal e flexível segundo os professores como forma de os facilitar. Também constatamos que a escola desenvolve um leque de atividades extracurriculares para além das atividades de enriquecimento curricular que beneficiam não só os alunos, mas também os pais e encarregados de educação.

## 2.- Análise do conteúdo das entrevistas

Após a realização das entrevistas e da sua validação pelos participantes, os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo que, na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2003), é o método que melhor permite a análise sistemática de informações e testemunhos que apresentam uma certa grua de profundidade e de complexidade. Partilhamos com Bardin (1994) o entendimento de que o objetivo primeiro da análise de conteúdo é a inferência e que esta se realiza tendo por base indicadores de frequência, o que facilita a consciência dos resultados e das suas causas.

Para interpretar os dados das entrevistas a análise de conteúdo, é um processo que permite analisar e comparar, semelhanças e divergências nos discursos dos entrevistados. Esta técnica pode ser definida pelo modo como é organizado o tratamento dos dados a fim de produzir conhecimento científico (Afonso, 2005). Para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade necessária; por outro lado, trata-se de uma técnica muito dependente do treino persistência e experiência do investigador. É consensual a aceitação e que estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativo, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou o que o próprio investigador regista no seu diário de campo durante uma observação.

Neste processo de codificação e categorização das diversas entrevistas realizadas no nosso estudo às três amostras de sujeitos (Diretor e coordenadores de curso, professores titulares de turma e técnicos do GIPE) podemos analisar essa discriminação categorial no Quadro 4:

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
7 Categorias Diretor e coordenadores de curso	48 subcategorias no total
7 Categorias Professores titulares de turma	48 subcategorias no total
5 categorias Técnicos do GIPE	35 subcategorias no total

**Quadro 4** -Categorização das diversas entrevistas no estudo

### 2.1. -Entrevistas ao diretor e aos coordenadores

Fizemos uma entrevista semiestruturada, baseada em questões para obter informações relevantes para a nossa investigação, junto do representante máximo do AEID (Diretor) sobre “a integração e inclusão escolar de alunos caboverdianos no 1ºCEB”. A entrevista tinha sete categorias de questões, conforme o guião que se encontra no anexo E, o mesmo guião foi também utilizado na entrevista aos

coordenadores do curso das duas EB. Entre as respostas analisaremos as que mereceram maior destaque. Em relação à **Categoria A** – Dados de identificação eles já foram apresentados anteriormente aquando da caracterização da amostra respetiva. O diretor e os coordenadores de curso foram, respetivamente codificados com a letra ‘DA’ e ‘C1 e C2’.

**Categoria B-** Os responsáveis educativos entrevistados declararam que o número de alunos imigrantes no AEID têm mantido no geral ao longo dos anos com algumas oscilações, em termos da sua origem cultural, a título de exemplo citaram o caso dos alunos com origem caboverdiano, que apesar de serem em maior número têm diminuído nos últimos anos e na situação oposta têm-se verificado um grande aumento de brasileiros, guineenses e asiáticos. Quanto ao número concreto de alunos de origem cabo-verdiana, aqueles responsáveis sem precisarem o número exato estimam que 35 a 40% dos alunos do 1º CEB são de origem caboverdiana e que a escola se encontra localizada na cidade mais caboverdiana da diáspora.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>CATEGORIA A – Identificação</b>	1.Variáveis (6) de caracterização dos sujeitos entrevistados
<b>CATEGORIA B – Dados dos alunos</b>	1.Alunos de origem cabo-verdiana no 1º ciclo do ensino básico (caraterísticas); 2.Escola considerada multicultural
<b>CATEGORIA C – Projeto educativo e serviços de apoio da escola</b>	1.Impactos do projeto educativo “Trabalhar o presente e construir o futuro”; 2.Medidas do projeto perante diversidade cultural; 3.Resultados do projeto; 4. inclusão de alunos de diferentes culturas e origens
<b>CATEGORIA D – Serviços de Ação Social e Escolar</b>	1.Serviço de ação social escolar do Agrupamento (apoios); 2.Tipo necessidades alunos imigrantes; 3.Escola e seus parceiros resolução de problemas necessidades alunos/famílias
<b>CATEGORIA E - Envolvimento parental</b>	1.-Contactos (meios) com a família alunos cabo-verdianos; 2.-Frequência/envolvimento dos pais com escola; 3.-Educação ativo pais com filhos origem cabo-verdiana; 4.Relação entre a escola e a comunidade imigrante cabo-verdiana
<b>CATEGORIA F - Medidas para melhorar a integração e inclusão</b>	1.Medidas da escola para acolher alunos imigrantes; 2.Medidas ou atividades realizadas pela escola para alunos imigrantes; 3.Atividades promotoras da convivência escolar; 4.Projetos de envolvimento com alunos/famílias imigrantes; 5.Nível adesão alunos caboverdianos; 6.Em atividades extracurriculares; 7.Integração dos alunos caboverdianos na sociedade
<b>CATEGORIA G – Educação Intercultural</b>	1. Formação dos professores em educação intercultural com/sem alunos origem imigrante; 2-Sucesso da inclusão escolar de alunos relacionada com pedagogia intercultural; 3.Relação pedagógica diferenciada

**Quadro 5-** Categorias de entrevista aos responsáveis ao Diretor e coordenadores

Quanto à razão da escola ser considerada multicultural os responsáveis são unânimes em afirmarem que é uma escola multicultural, porque alberga uma população escolar muito diversificada em termos de origem e em termos de números com uma população escolar em que cerca de 60% a 70% de alunos é de origem imigrante, com mais de 50 nacionalidades diferentes o que a torna uma escola aberta, acolhedora e inclusiva. Adianta, ainda que ao contrário de muitos, AEID não se preocupa apenas com o ranking do aproveitamento das escolas, mas sim em diversificar os seus serviços de acolhimento aos seus alunos e as estratégias para melhorar a integração dos mesmos.

**Categoria C e D** - Em relação ao Projeto Educativo e serviços de apoio da escola, os responsáveis garantiram que o seu projeto atende à diversidade e que a escola desenvolve um leque de atividades curriculares e extracurriculares favorecedoras da integração escolar na comunidade escolar. Reconhecem ainda, a necessidade de o projeto educativo ser aberto à diversidade cultural para atender a um dos fundamentos básicos da educação: educação para todos, embora considerem o projeto inclusivo e diversificado. No serviço de ação social escolar, os gestores garantiram que a escola, em parceria com a Câmara Municipal e outros parceiros, asseguram apoio com subsídios de alimentação, apoio pedagógico, acompanhamento de língua e atividades de tempo livre. Indicam que esses serviços são dirigidos a todos os alunos, de acordo com o rendimento dos pais e que os alunos da comunidade em estudo e os congéneres dos PALOPs são os que apresentam mais necessidades desses serviços.

Nas medidas para melhorar a integração escolar, o diretor frisou que a escola possui projetos de apoios específicos para alunos imigrantes, em parceria com várias instituições com responsabilidade sobre a emigração e a essas atividades realizadas a comunidade imigrada tem tido boa adesão, com destaque para semana africana e tarde intercultural com um vasto leque de atividades culturais, desportivas e gastronómicas. Ainda, se destacam as várias atividades extracurriculares desenvolvidas pelo GIPE através de animação, mediação, educação social e psicologia que têm como objetivo a melhoria da integração escolar das crianças de origem imigrante.

**Categoria E** - Em relação a contacto com os pais e/ou encarregados de educação, os dirigentes asseguraram que a escola mantém contacto com os mesmos através de vários meios e que cada professor titular possui uma hora semanal para atendimento dos mesmos. O envolvimento parental é razoável, dadas as circunstâncias laborais.

**Categoria F**- Quanto à preparação da escola para responder aos desafios desta comunidade escolar, todos são unânimes em afirmarem que a escola se encontra preparada para acolher e integrar os alunos imigrantes, porque é uma tradição deste agrupamento e possuem *know how* técnica e humana para esse desafio, não obstante reconhecem que existem aspetos que precisam de melhorar. Igualmente, concordam que o sucesso educativo dos alunos imigrantes depende de uma pedagogia diferenciada e intercultural, que implica a respetiva formação nos professores e não docentes.

**Categoria G** - Com relação à educação intercultural, os entrevistados estão de acordo que todos os professores/técnicos devem receber ações de formação e capacitação na área da educação intercultural e da pedagogia diferenciada. E ainda reconhecem que a implementação de um projeto de educação intercultural poderá ser uma mais-valia para a melhoria do processo ensino aprendizagem e integração dos alunos imigrantes.

## 2.2. -Entrevistas aos professores titulares de turma

Relativamente aos professores titulares de turma foram entrevistados oito, sendo sete do sexo feminino e um do sexo masculino. Os dados de identificação destes sujeitos em estudo já foram apresentados anteriormente aquando da caracterização da amostra respetiva. Os professores foram codificados com a letra “P”. Todos a exercerem no 1º ciclo e diretores das respetivas turmas. Foram estabelecidas 7 categorias com respetivas subcategorias, tal como ilustramos no quadro seguinte:

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>CATEGORIA A - Identificação</b>	1.Variáveis (6) de caracterização dos sujeitos entrevistados
<b>CATEGORIA B - Experiência profissionais e processo de integração escolar</b>	1.Experiência profissional como docente 2.Tempo de leciona no 1º ciclo de ensino básico 3.Principais dificuldades enfrentadas com os alunos dos PALOP's e de origem imigrante cabo-verdianos em particular 4.Experiência com esses alunos imigrantes 5.Experiência de trabalho numa turma heterogénea com crianças imigrantes e não imigrantes 6.Avaliação a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das minorias étnicas na sala de aula e fora da sala
<b>CATEGORIA C - Relação interpessoal</b>	1.Comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar 2.Alunos de origem emigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor Reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante
<b>CATEGORIA D - Processo ensino/aprendizagem</b>	1.Alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante 2.Aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas 3.Estratégias específicas de colocação desses alunos em salas de aula
<b>CATEGORIA E - Educação parental</b>	1.Contato com os encarregados de educação 2.Horário de atendimento particular para pais/ encarregados de educação 3.Participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem cabo-verdiana na escola 4.Sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas Implementadas pela escola

<b>CATEGORIA F - Educação intercultural - Formação</b>	1. Informação em educação intercultural 2. A formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas 3. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural 4. Os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição 5. Sucesso da integração escolar de alunos de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural
<b>CATEGORIA G - Currículo e diversidade cultural</b>	1. Currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural 2. Diversidade e a flexibilidade do currículo Implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi - interculturalidade

**Quadro 6-** Categorias de entrevista aos professores titulares

**Categoria A** – Em relação ao tempo de magistério, os entrevistados apresentam tempos distintos entre 1 a 20 anos de experiência e o tempo em exercício no AEID entre 1 a 16 anos sendo três professoras com um ano de exercício no AEID (P2, P4 e P5), uma com dois anos (P7) e uma com três anos (P3) o que demonstra a grande mobilidade do corpo docente em Portugal e, conseqüentemente, instabilidade no processo ensino aprendizagem sobretudo no 1º CEB em que o papel do professor e a relação criada é fundamental para o aluno, mormente para os alunos de origem imigrante. Os professores P1 e P8 estão na escola a 15 anos, respetivamente. Em relação à formação académica todos os docentes possuem cursos superiores e são formados na área do ensino para o 1º e 2º Ciclo e alguns possuem pós-graduações e mestrados também na área do ensino, estando por isso mais capacitados cientificamente para o exercício docente.

**Categoria B** – Todos os professores têm experiência no ensino de alunos de origem imigrante. Quanto às principais dificuldades enfrentadas pelos diretores de turma com os alunos dos PALOPS e de origem imigrante, caboverdiana em particular, todos os entrevistados são unânimes em apontarem o fraco envolvimento dos pais no estudo dos filhos, dificuldades na regularização da autorização de residência, chegada tardia ao sistema educativo e dificuldades no domínio da língua portuguesa a nível da oralidade e da escrita. Contudo, consideram a experiência de trabalho com alunos de diferentes culturas e cabo-verdiana, em particular, como muito positivo, desafiador e enriquecedor nas aprendizagens contínuas de realidades culturais diferentes, o que requer um trabalho maior do docente.

Relativamente a casos de retenção, abandono escolar e faltas dos alunos de origem imigrante e dos caboverdianos, em concreto, os professores garantiram que neste nível a taxa de retenção é muito baixa, inclusive alguns docentes afirmaram não terem casos e os que existem estão mais relacionados com o atraso na chegada ao ensino português,

falta de apoio ao estudo por parte dos pais e a barreira linguística. E que não tem havido casos de abandono escolar neste ciclo de ensino, alguns casos podem ser devido à emigração dos pais para outros países ou transferências. Em relação às faltas os alunos justificam-nas, normalmente, por motivos de saúde e situações de regularização de residência. Ainda, avaliam a integração e inclusão escolar das crianças de origem imigrante nas turmas que lecionam e no AEID como muito positivo, justificando que os alunos caboverdianos, neste agrupamento/escola, sentem-se em casa, porque encontram um número significativo de alunos das suas origens e sentem o clima da cultura deles.

**Categoria C** - No relacionamento interpessoal os entrevistados avaliaram o comportamento dos alunos de origem imigrante no contexto escolar em geral como sendo bom e que, em situações de conflito, aceitam a mediação dos professores.

Também, garantiram que a reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem é boa e que nunca tiveram qualquer reclamação neste sentido.

**Categoria D** - Os docentes asseguraram que os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante, mas alertam que cada caso é um caso, e que muitas vezes a dificuldade dos alunos imigrantes tem a ver com o domínio da língua, falta de apoio ao estudo em casa e a chegada tardia ao sistema de ensino, quanto ao resto não vislumbram diferenças neste processo.

Quanto ao contexto de aprendizagem em sala de aula dos alunos de origem imigrante, aqueles titulares de turma asseveraram que os alunos imigrantes fazem as mesmas tarefas que os seus colegas e que não há diferenciação de tarefas, pois realizam as mesmas tarefas e surgindo dificuldades o professor poderá utilizar estratégias diferenciadas, individualizadas para as colmatar independentemente da origem étnica ou cultural. E adiantaram ainda, que o currículo, os conteúdos e as tarefas são dirigidos a todos os alunos sem qualquer distinção.

**Categoria E** - Os professores informaram nos que a escola comunica com os pais e ou encarregados de educação com recurso a vários meios tais como; contacto telefónico, caderneta do aluno, reuniões e sempre que necessário presencialmente.

Avaliaram ainda, a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem imigrante caboverdiana na escola como sendo razoável e as duas docentes (P4, P5) avaliaram-nas como sendo fraca. Contudo, reconhecem que o horário laboral dos mesmos dificultam uma participação mais ativa.

**Categoria F** - No que tange à educação intercultural e formação, a maioria dos docentes apresentaram dificuldades e responderam que não tinham qualquer conhecimento sobre este processo e, portanto, demonstraram pouco conhecimento, com a exceção dos professores (P3 e P8) que afirmarem que possuem conhecimentos nesta área e que participaram ao longo dos anos em várias ações de formação no âmbito da multiculturalidade, enquadradas no projeto PRETI. Por conseguinte,

assumem que estão preparados para trabalhar numa escola de diversidade cultural, ao contrário dos colegas que garantem que a formação académica não lhes dá ferramentas necessárias para trabalharem com turmas de diversas culturas, isto é, não se sentem suficientemente preparados para a interculturalidade

**Categoria G** - Em relação ao currículo e diversidade cultural todos os docentes avaliaram o currículo do AEID como sendo diversificado e inclusivo e que atende às necessidades dos alunos de origem imigrante, porque é um agrupamento com experiência neste âmbito e possui uma equipa multidisciplinar e serviços de apoio que respondem às demandas desta população.

### 2.3. -Entrevistas aos técnicos do GIPE

Em relação aos dados obtidos da entrevista aos quatro técnicos do GIPE (psicóloga coordenadora, assistente social, educadora social e mediadora social, constatámos que trabalham em equipe, exercendo funções no AEID há alguns anos, pelo que têm feito trabalho notório de dinamização de atividades na comunidade educativa. Os dados de identificação destes sujeitos em estudo já foram apresentados anteriormente aquando da caracterização da amostra respetiva.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>CATEGORIA A - Identificação</b>	1.Variáveis (6) de caraterização dos sujeitos entrevistados
<b>CATEGORIA B - Relação interpessoal</b>	1.Comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar 2.Reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante
<b>CATEGORIA C - Organização do trabalho e respostas dos técnicos</b>	1.Encaminhamentos de serviços de mediação 2.Planeamento das atividades 3.Importância de reuniões de planeamento para o desenvolvimento do seu trabalho. 4.O seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre a comunidade imigrante e não imigrante. 5.Existe uma relação entre a integração escolar dos jovens imigrantes e das minorias étnicas com a presença do psicólogo, assistente social/ educador e mediador social na escola
<b>CATEGORIA D -Envolvimento parental</b>	1.Contato com os encarregados de educação? 2.Escola possui um horário de atendimento particular para pais/ encarregados de educação 3.Participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem cabo-verdiana na escola
<b>CATEGORIA E - Educação intercultural</b>	1.Informação/formação no âmbito da educação intercultural 2.Professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural. 3.O sucesso da integração escolar de alunos imigrantes depende de uma pedagogia intercultural

### Quadro 7-categorias de entrevista aos técnicos do GIPE

**Categoria B** – Em relação ao comportamento dos alunos imigrantes de origem imigrante, e, em particular dos caboverdianos os técnicos avaliaram como sendo bom, assim como salientaram que a comunidade educativa tem reagido bem a existência de alunos imigrantes, uma vez que nunca tiveram qualquer reação negativa ou reclamação neste sentido. Também consideram que os alunos imigrantes estão bem integrados no agrupamento AEID.

**Categoria C** – Relativamente à organização do trabalho e intervenção dos técnicos, os mesmos afirmaram que possuem horário de atendimento aos alunos e à família e que os casos são encaminhados para o GIPE pelo diretor, coordenadores, professores e outros agentes educativos. Reconhecem que o trabalho desenvolvido pela equipa é importante neste processo de integração escolar, uma vez que fazem um trabalho preventivo e multidisciplinar com enfoque nas situações que apresentam maiores dificuldades. Igualmente garantem que o AEID disponibiliza vários apoios a esses alunos nomeadamente apoio pedagógico, em língua portuguesa não materna e sendo considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária existe um conjunto de recursos humanos reforçado (educador social, mediador, assistente social e psicologia) para dar respostas as demandas.

**Categoria D** – Asseguram que a escola mantém contacto com os pais e avaliam a participação dos pais como sendo positiva, uma vez que sempre que são solicitados aparecem na escola, contudo reconhecem que a vida laboral dos encarregados de educação nem sempre coincide com o período normal de aulas. Admitem que o contexto familiar desses alunos é um fator preponderante para o sucesso/insucesso educativo, uma vez que a maioria desses alunos tem pouco contacto com os pais devido a vida laboral e/ou são, por vezes, encarregados com baixo nível académico.

**Categoria E** – Quanto à educação intercultural e formação todos são unânimes em afirmar que possuem conhecimentos sobre educação intercultural e que já participaram em ações de formação nesta área, e avaliam os seus conhecimentos como suficientes para auxiliarem os alunos, pais e professores. Ainda assim, defendem que todos os professores que fazem parte do AEID deviam receber ações de formação e capacitação nesta área, dados os desafios atuais e a heterogeneidade da população escolar.

### 3.- Análise estatística ao questionário

Iremos, neste ponto, analisar estatisticamente, em primeiro lugar os dados da amostra dos alunos a frequentarem no ano letivo 2019-2020 as Escolas Básicas (EB1 e EB2) pertencentes ao agrupamento de Escolas AEID. Em seguida analisaremos estatisticamente os dados da amostra dos pais/encarregados de educação dos alunos caboverdianos naquele Agrupamento.

### 3.1. - Análise aos dados dos alunos do 1ºCEB do EB1 e EB2

A apresentação, a análise e a interpretação de dados, que se incluem neste ponto, tem por objetivos analisar e interpretar a informação recolhida através do trabalho empírico realizado. Todas as informações foram recolhidas do Inquérito por questionário que se encontra em (Anexo: H,) do presente trabalho.

**Tabela 1-Distribuição das crianças por sexo e idade**

Sexo		Idade				
Masculino	Feminino	7 Anos	8 Anos	9 Anos	10 Anos	12 Anos
13	17	4	7	6	12	1

Podemos observar na tabela nº 1 a maioria das crianças (17) são do sexo feminino. Relativamente às idades estão compreendidas entre os 7 e 12 anos, verifica-se que o maior número (12) se situa nos 10 anos.

**Tabela 2-Residência dos alunos**

Residência dos alunos				
Residência	Reboleira	Damaia	Cova da Moura	Amadora
Nº de alunos por residência	15	11	3	1
100%	50%	37%	10%	3%

Em relação a distribuição dos alunos em função da residência, a tabela nº 2 demonstra-nos que a maioria dos alunos (15) reside na Reboleira, 11 na Damaia, 3 na Cova da Moura e 1 na Amadora.

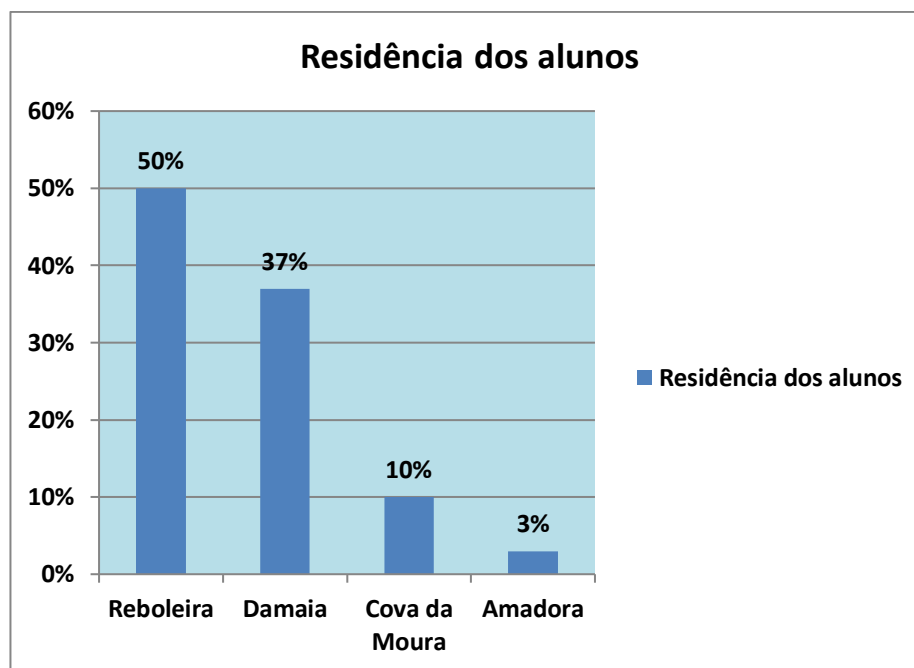


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos, em função da residência

No Gráfico nº 1 verificamos que grande parte dos alunos da amostra (50%) reside na Reboleira, 37% na Damaia, 10% na Cova da Moura e 3% na Amadora.

Tabela 3-Número de alunos por ano de escolaridade

Número de alunos por ano de escolaridade			
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
3	6	7	14

Na tabela nº 3 podemos constatar que a maioria das crianças (14) está no 4º Ano de escolaridade.

Tabela 4-Taxa de reprovação dos alunos

Reprovação dos alunos					
Reprovações	1 Reprovação no 1º Ano	1 Reprovação no 2º Ano	1 Reprovação no 3º Ano	2 Reprovações no 2º e no 3º Ano	Total
Nº de alunos	1	3	2	1	7
%	14%	43%	29%	14%	100%

Relativamente à taxa de reprovação dos alunos podemos constatar a partir da tabela nº 4 que dos 30 alunos da amostra, apenas 7 alunos já experienciaram a reprovação de ano: 1 aluno reprovou no 1º ano, 3 alunos reprovaram no 2º ano, 2

alunos reprovaram no 3º ano e 1 aluno teve duas reprovações uma no 2ºano e a outra no 3º ano. De realçar que tanto a aluna que teve reprovação no 1º ano como a outra que teve duas experiências de retenção apresentam dificuldades de aprendizagem e estão sinalizadas como alunas com necessidades educativas especiais (NEE).

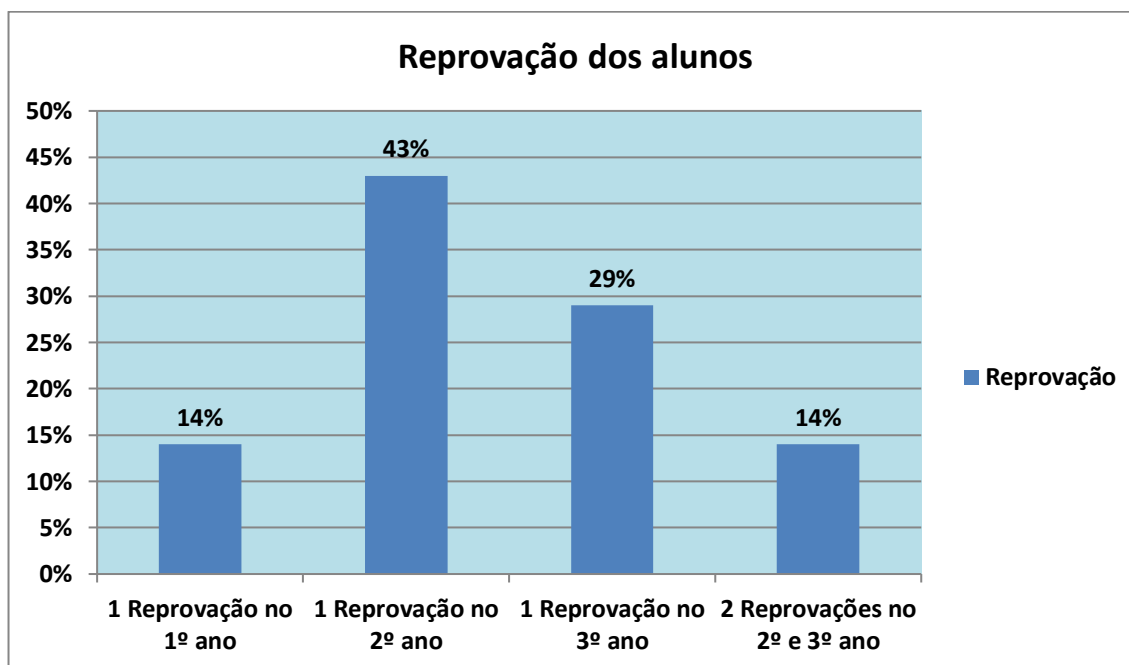


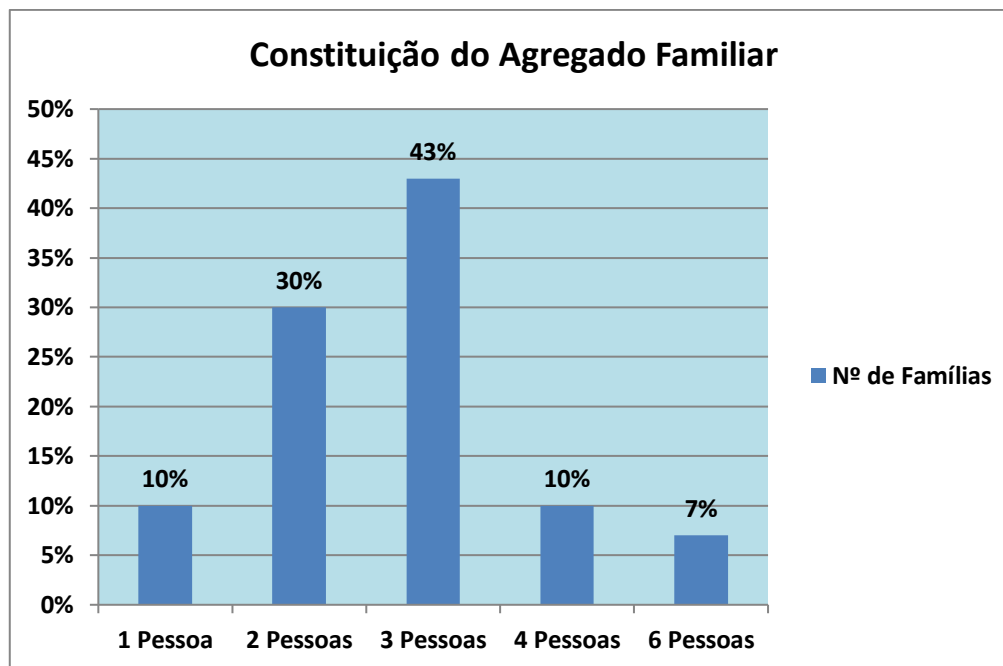
Gráfico 2 - Reprovação dos alunos

No gráfico nº 2 vemos que grande parte dos alunos 43% teve uma reprovação no 2º ano, 29% teve uma reprovação no 3º ano, 1 aluno teve uma reprovação no 1º ano e um outro aluno teve duas reprovações no 2º e 3º ano, isto é, obtiveram o mesmo valor percentual, 14% respetivamente.

Tabela 5- Constituição do agregado familiar dos alunos da amostra

Constituição do agregado familiar					
Nº de Pessoas	1	2	3	4	6
Nº de Famílias	3	9	13	3	2
%	10%	30%	43%	10%	7%

Na composição do agregado familiar, não incluímos o aluno da amostra. Assim podemos observar que na tabela nº 5 três das famílias são formadas por apenas 1 pessoa, 9 famílias são constituídas por 2 pessoas, 13 famílias são compostas por 3 pessoas, 3 famílias são constituídas por 4 pessoas e duas outras são formadas por 6 pessoas.



**Gráfico 3- Caraterização dos alunos, em função da dimensão do agregado familiar**

No gráfico nº 3 constatamos que grande parte das famílias 43% são compostas por 3 pessoas, 30% são formadas por 2 pessoas, 10% são compostas por uma pessoa e outra é formada por 4 pessoas e 7% são constituídas por 6 pessoas.

**Tabela 6- Encarregados de educação dos alunos da amostra**

Encarregados de Educação		
Pai	Mãe	Tia
7	22	1

Na tabela nº 6, verificamos que 22 mães desempenham o papel de encarregada de educação, 7 pais e uma tia. Enquanto à tabela nº 7 apresenta a Integração escolar dos alunos da amostra. Por isso, foi formulada a seguinte questão: “Como consideras o teu nível de integração?” Foram consideradas três categorias de resposta: plenamente integrado; Integrado; Pouco integrado; Nada Integrado.

**Tabela 7 - Integração escolar dos alunos**

Integração escolar dos alunos				
Integração escolar	Plenamente Integrado	Integrado	Pouco Integrado	Nada Integrado
Nº de alunos	0	29	1	0
%	0%	97%	3%	0%

Na tabela nº 7, verificamos que 29 alunos sentem-se integrados e somente um aluno se sente pouco integrado.

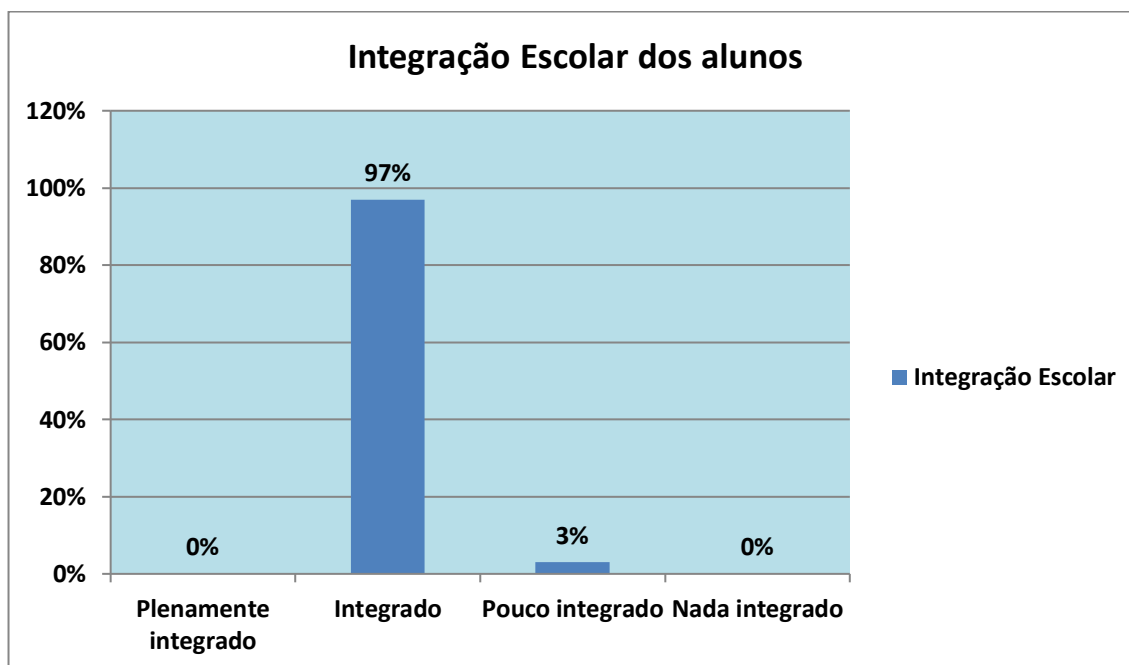


Gráfico 4-Integração escolar dos alunos

No gráfico nº 4 observamos que grande parte dos alunos (97%) disseram que se sentiam integrados na escola, 3% disse sentir-se pouco integrado e 0% não se sente plenamente integrado ou nada integrado, isto é, não houve qualquer resposta nestas duas categorias de opção.

Na tabela nº 8 demonstra-nos que os alunos da amostra já se sentiram discriminados na escola. Por isso, foi feita a seguinte questão: “Já alguma vez te sentiste discriminado por motivos raciais ou étnicos na escola?” Foram consideradas quatro categorias: Muitas vezes; Poucas vezes; Nunca; Outros.

Tabela 8- Discriminação dos alunos

Discriminação dos alunos por motivos raciais ou étnicos na escola							
Muitas vezes	%	Poucas vezes	%	Nunca	%	Outros	%
0	0%	6	20%	24	80%	0	0%

Na tabela nº 8, verificamos que 6 alunos se sentem poucas vezes discriminados por colegas, professores e funcionários da escola, enquanto 24 alunos afirmaram nunca se terem sidos discriminados.

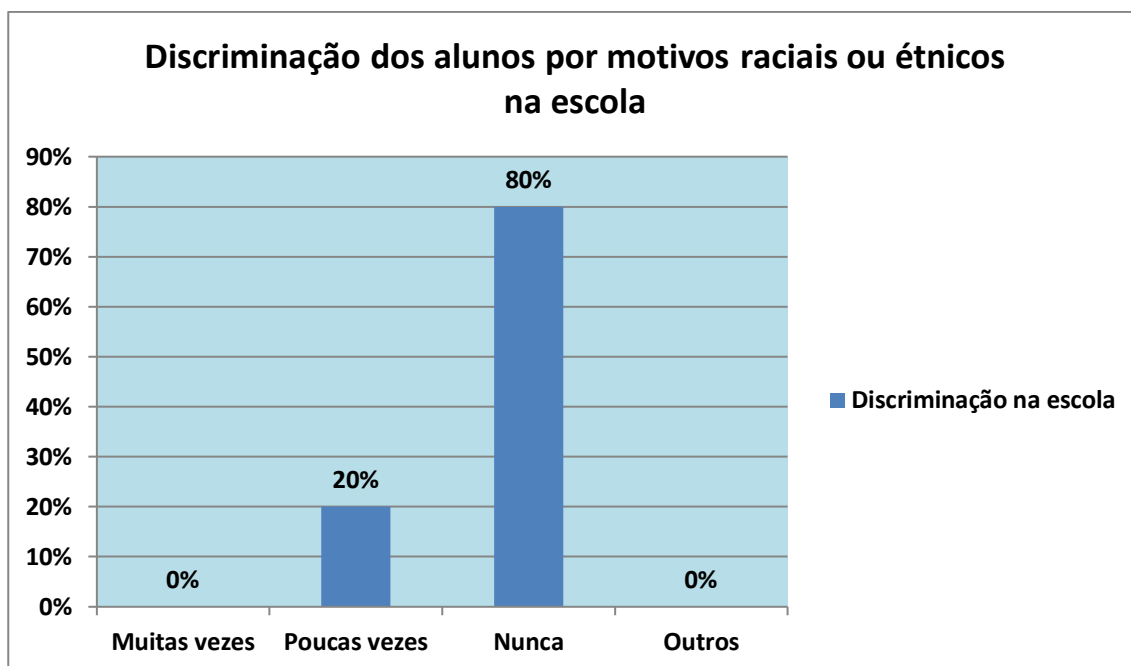


Gráfico 5-Discriminação dos alunos na escola

No gráfico nº 5 observamos que a maioria dos alunos (80%) nunca se sentiram discriminados, 20% sentem-se, poucas vezes, discriminados e não houve nenhuma resposta na opção muitas vezes e outros com 0%, respetivamente.

Tabela 9- Relacionamento dos alunos

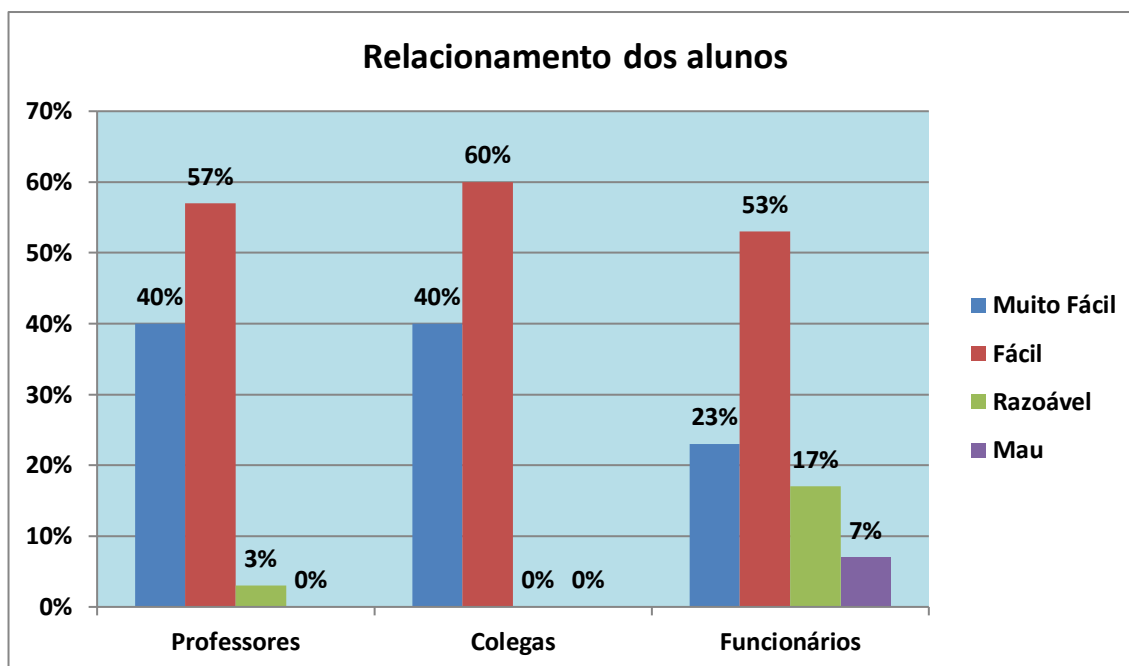
Relacionamento dos alunos								
Agentes	Muito fácil	%	Fácil	%	Razoável	%	Mau	%
Professores	12	40%	17	57%	1	3%	0	0%
Colegas	12	40%	18	60%	0	0%	0	0%
Funcionários	7	23%	16	53%	5	17%	2	7%

A tabela nº 9 apresenta a avaliação do relacionamento dos alunos da amostra perante os professores, colegas e funcionários. Por isso, foi feita a seguinte questão: “Como avalias o teu relacionamento com os professores, colegas e funcionários?” Foram consideradas quatro categorias de opção: Muito fácil, fácil, razoável e mau.

Analisando os dados da tabela nº 9 podemos verificar que 12 alunos consideram ter um relacionamento muito fácil com seus professores, 17 alunos admitiram ter um relacionamento fácil com seus professores, apenas um aluno disse ter um relacionamento razoável com seus professores e nenhum aluno disse ter um mau relacionamento com os professores.

Relativamente ao relacionamento com os colegas 12 alunos consideram ter um relacionamento muito fácil com seus colegas, 18 têm um relacionamento fácil com seus colegas e nenhum aluno disse ter um mau relacionamento com os colegas.

Em relação aos funcionários 7 alunos manifestam ter um relacionamento muito fácil com os funcionários, 16 alunos consideram ter um relacionamento fácil, 5 alunos admitam ter um relacionamento razoável e dois alunos disseram ter um mau relacionamento com os funcionários.



**Gráfico 6-Relacionamento dos alunos**

A partir do gráfico nº 6 podemos observar que grande parte dos alunos (57%) revelou ter um relacionamento fácil com os professores, 40% dos alunos disse ter um relacionamento muito fácil com os professores, 3% dos alunos assumiu ter um relacionamento razoável com seus professores e não houve qualquer resposta na opção do mau relacionamento com os professores (0%).

Relativamente à relação com os colegas a maioria dos alunos (60%) disse ter um relacionamento fácil com os colegas, 40% dos alunos revelou ter um relacionamento muito fácil com os colegas, e não houve nenhuma resposta na opção do relacionamento razoável e do mau relacionamento com os colegas (0% respetivamente).

Em relação aos funcionários grande parte dos alunos (53%) assumiu ter um relacionamento fácil com os funcionários, 23% dos alunos disse ter um relacionamento muito fácil com os funcionários, 17% dos alunos assumiu ter um relacionamento razoável com seus funcionários e 7% disse ter um mau relacionamento com os funcionários.

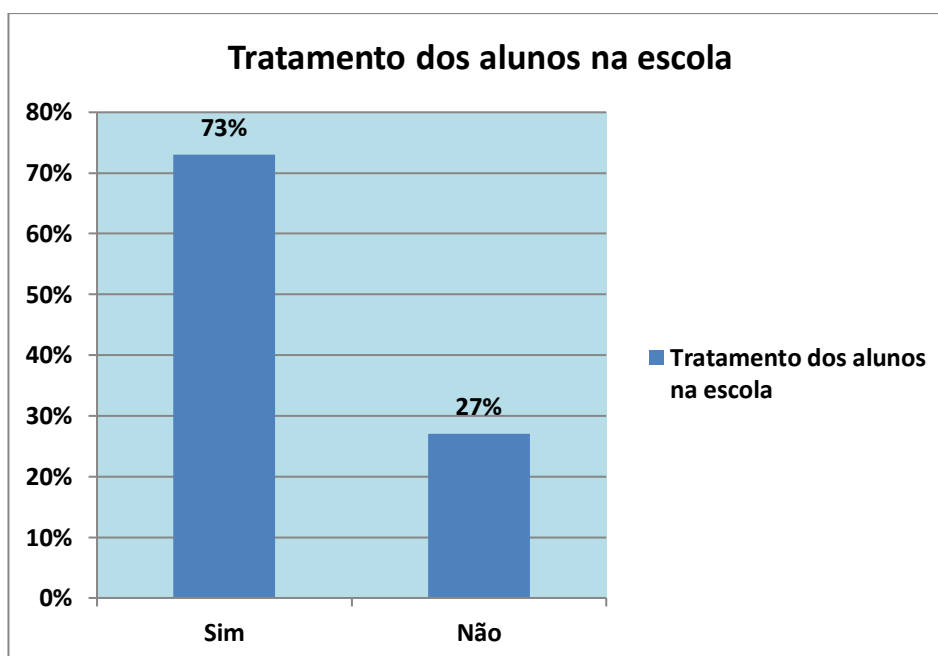
A tabela nº 10 apresenta a avaliação dos alunos da amostra perante o tratamento que recebem na escola. Por isso foi feita a seguinte questão: “Todos os alunos da tua

escola são tratados da mesma forma independentemente de serem portugueses ou não?” Foram consideradas duas opções de resposta: Sim; Não.

**Tabela 10-** Tratamento dos alunos na escola

Tratamento dos alunos na escola			
Sim	%	Não	%
22	73%	8	27%

Analisando os dados da tabela nº 10, podemos verificar que 22 alunos (73%) revelaram que todos os alunos da escola são tratados da mesma forma independentemente de serem portugueses ou não e 8 alunos (27%) disseram que os alunos não são tratados da mesma forma.



**Gráfico 7-** Tratamento dos alunos na escola

No gráfico nº 7 constatámos que a maioria dos alunos 73% disseram que todos os alunos da escola são tratados da mesma forma independentemente de serem portugueses ou não e 27% disseram que os alunos não são tratados da mesma forma independentemente de serem portugueses ou não.

Tendo em conta análise das respostas dos alunos inquiridos e apresentados nas tabelas e gráficos anteriores podemos concluir que, efectivamente, os alunos imigrantes de origem caboverdiana se encontram bem integradas no AEID, uma vez que a maioria 29 alunos (97%) afirmaram estar integrados na escola e apenas 1(3%) respondeu sentir pouco integrado. No que refere ao relacionamento com os professores, 12 alunos (40%) responderam que a relação é muito fácil, 17 alunos (57%) afirmaram ser fácil e 1 aluno (3%) considera razoável. Relação com os colegas

12 alunos (40%) responderam muito fácil, 18 responderam fácil (60%) nenhum demonstraram reações negativas dos colegas. Em relação aos funcionários 7 alunos (23%) afirmaram ser muito fácil, 16 (53%) responderam fácil, 5 (17%) avaliaram como razoável e 2 (7%) consideram mau. No que refere ao tratamento na escola, 22 alunos (73%) referem que são tratados de forma igual aos colegas e no sentido oposto 8 alunos (27%) consideram que não recebem o mesmo tratamento dos colegas autóctones.

Feito a análise global dos dados, podemos afirmar que a escola tem desenvolvido um trabalho meritório neste sentido, porém é necessário ainda adotar algumas estratégias para aprimorar cada vez a sua política de integração que como se sabe é um processo complexo que requer o engajamento de todos os intervenientes do sistema educativo para que a escola se afirme, cada vez mais, como um dos pilares basilar da construção da cidadania democrática, pluralista e igualitária.

### 3.2. - Análise aos dados dos pais e encarregados de educação

Os dados ora apresentados, foram recolhidos através do inquérito por questionário aplicado aos pais e ou encarregados de educação que se encontra no (Anexo H) deste trabalho.

**Tabela 11-** Distribuição dos pais e encarregados de educação por sexo e idade

Sexo		Idade					
Masculino	Feminino	26-35 Anos	%	36-45 Anos	%	46-55 Anos	%
8	22	17	57%	9	30%	4	13%

A tabela nº 11 apresenta a caracterização dos pais ou encarregados de educação quanto ao sexo e idade. Podemos observar na tabela nº 11 a maioria dos pais ou encarregados de educação (22) são do sexo feminino. Relativamente às idades estão compreendidas entre os 26 e 55 anos, verificando-se que o maior número (17) se situa na faixa etária entre 26-35anos de idades.

Em relação à idade (Gráfico 8) dos pais ou encarregados de educação, o gráfico nº 8 demonstra-nos que 57% dos encarregados de educação tem idades compreendidas entre os 26-35 anos, 30% tem idade compreendidas entre os 36 e os 45 anos e apenas 13% tem idade compreendidas entre 46-55 anos.

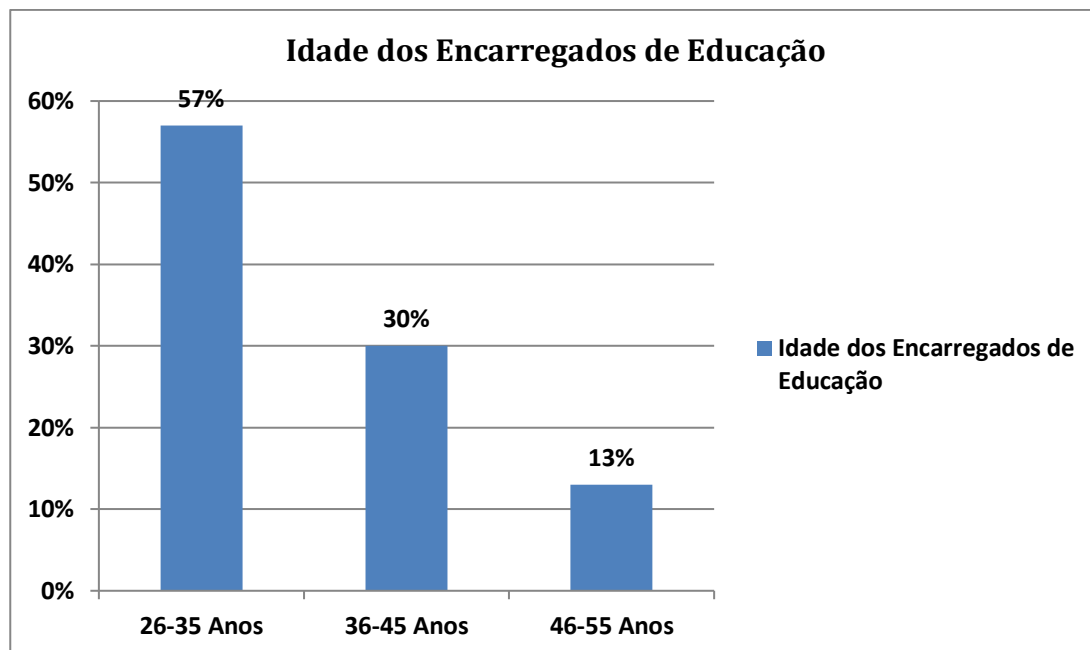


Gráfico 8- Caracterização dos encarregados de educação em função da idade

Na tabela nº 12 analisámos as habilitações académicas dos pais ou encarregados de educação.

Tabela 12- Habilidade académica dos pais ou encarregados de educação

Habilitações académicas dos pais ou encarregados de educação											
Habilitação académica	4º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado
	1	3	1	2	2	5	4	8	2	1	1
%	3%	10%	3%	7%	7%	17%	13%	27%	7%	3%	3%

Podemos constatar na tabela nº 12 que 8 dos pais encarregados de educação tem o 12º ano. Por outro lado, 5 dos pais responderam ter o 10º ano, 4 responderam ter o 11º ano, 3 disseram ter o 6º ano, 2 responderam ter o 8º ano, 2 disseram ter o 9º ano, 2 responderam ter licenciatura, 1 disse ter o 4º ano, 1 respondeu ter o 7º ano, 1 disse ter uma pós-graduação e 1 disse ter mestrado.

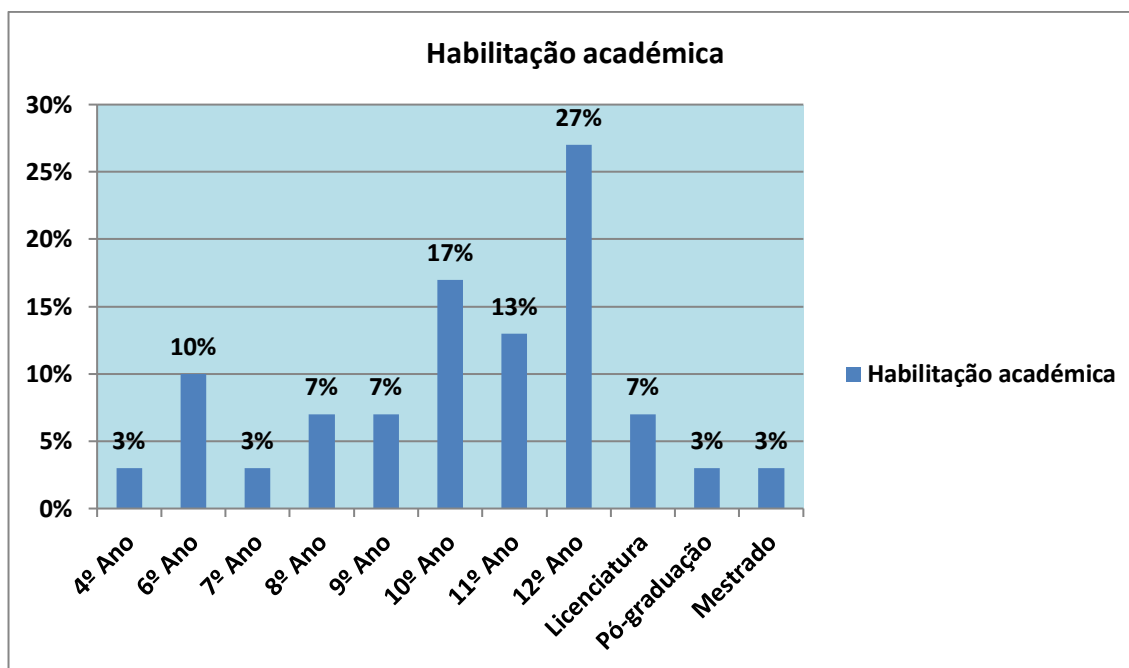


Gráfico 9-Habilitação académica dos pais

Verificou-se no gráfico 9 que uma maioria de 27% dos pais encarregados de educação tem o 12º ano. Por outro lado, 17% dos pais responderam ter o 10º ano, 13% responderam ter o 11º ano, 10% disseram ter o 6º ano, 7% responderam ter o 8º ano, 7% disseram ter o 9º ano, 7% responderam ter licenciatura, 3% disse ter o 4º ano, 3% respondeu ter o 7º ano, 3% disse ter uma pós-graduação e 3% disse ter mestrado.

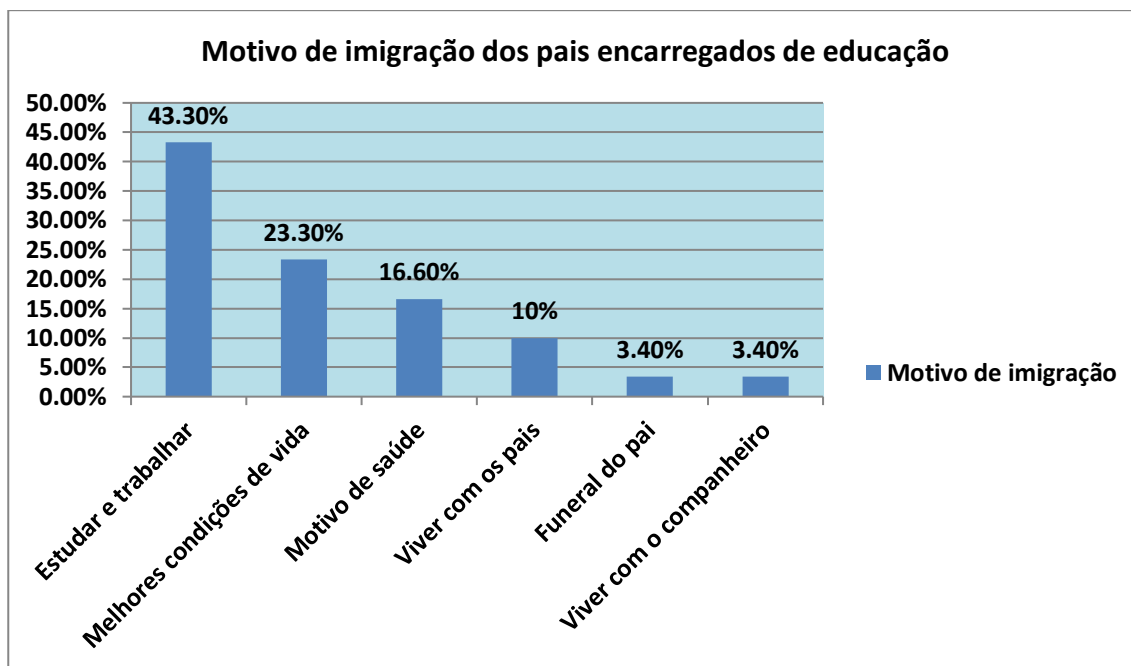
A tabela nº 13 demonstra-nos o interesse pela escolha de Portugal como país de destino dos pais ou encarregados de educação. Por isso foi feita a seguinte questão: “Porque escolheu Portugal como seu país de destino? Como aconteceu essa tomada de decisão?”

Tabela 13-Motivo de imigração

Motivo de imigração					
Estudar e trabalhar	Trabalhar e ter melhores condições de vida	Motivo de saúde	Viver com os pais	Funeral do pai	Viver com o companheiro
13	7	5	3	1	1
43.3%	23.3%	16.6%	10%	3.4%	3.4%

Analisando os dados da tabela nº 13 podemos verificar que o motivo maior que levou a imigração dos pais ou encarregados de educação para Portugal (13) tem a ver com os estudos (formação profissional ou formação superior). Um outro motivo da imigração dos pais ou encarregados de educação para Portugal diz respeito à busca de

um trabalho e de uma vida com melhores condições (7). A seguir com uma diferença de dois pontos (5) aparece como causa da imigração dos pais ou encarregados de educação para Portugal por motivo de saúde. Um outro motivo que levou a imigração dos pais ou encarregados de educação para Portugal tem a ver com o viver com os pais (3). Uma outra causa da imigração, foi o encarregado de educação ter vindo para o funeral do pai e acabou por ficar (1) e uma outra que veio viver com o companheiro em Portugal (1).



**Gráfico 10-**Motivo de imigração dos pais ou encarregados de educação

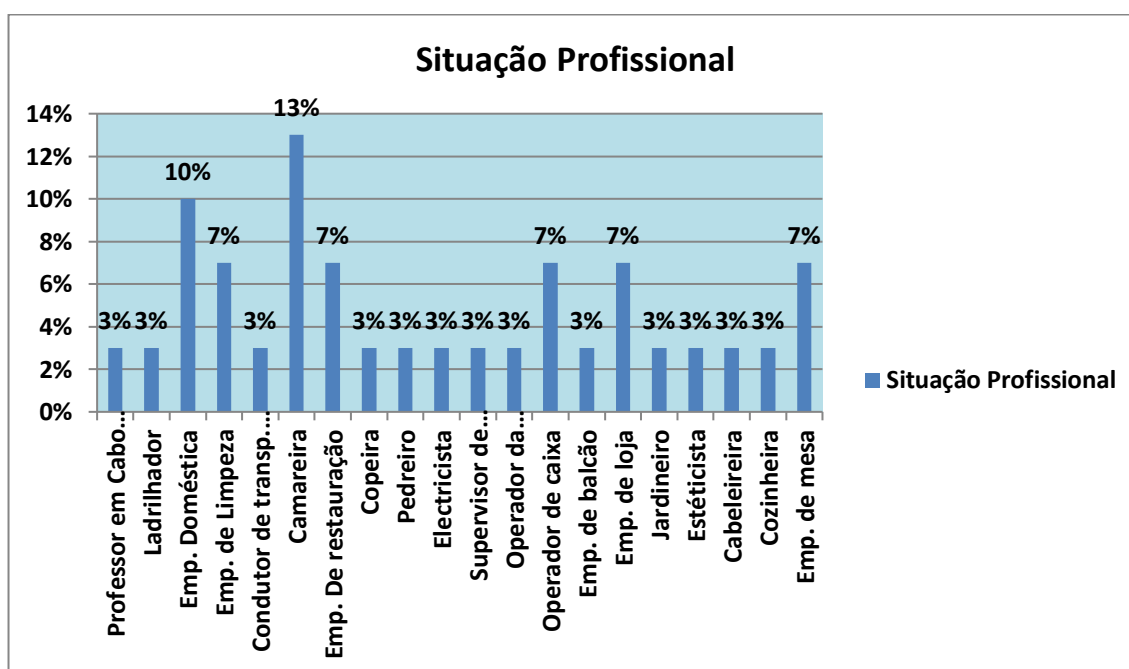
Podemos constatar no gráfico nº 10 que uma maioria de 43,3% dos pais encarregados de educação vieram estudar e trabalhar, 23,3% vieram trabalhar e procurar melhores condições de vida, 16,6 % dos pais encarregados de educação foram evacuados para Portugal por motivo de saúde, 10% vieram viver com os pais, 3,4% veio ao funeral do pai e acabou por ficar e 3,4% veio viver com o companheiro.

Em relação à situação profissional dos pais ou encarregados de educação inquiridos podemos verificar que 4 dos pais ou encarregados de educação desempenham a função de camareiras, 3 são empregadas domésticas, 2 são empregadas de limpeza, 2 são empregadas de restauração, 2 desempenham a função de operadores de caixa, 2 são empregadas de loja, 2 são empregadas de mesa, 1 é professor em cabo Verde, 1 é ladrilhador, 1 é condutor de transporte de mudança, 1 é copeiro, outro é pedreiro, 1 é electricista, 1 é supervisor de segurança, 1 é operador da câmara municipal, 1 é empregado de balcão, 1 jardineiro, 1 trabalha em salão de beleza é esteticista, 1 é cabeleireira, e 1 é cozinheira.

**Tabela 14-Situação profissional dos pais ou encarregados de educação**

Situação profissional dos pais ou encarregados de educação																					
Situação Profissional	Professor em Cabo Verde	Ladrilhador	Empregada doméstica	Emprega da de limpeza	Condutor de transporte de mudança	Camareira	Empregada de restauração	Copeira	Pedreiro	Eletricista	Supervisor de segurança	Operador da camara municipal	Operador de caixa	Empregada de balcão	Emprega da de loja	Jardineiro	Esteticista	Cabeleireira	Cozinheira	Emprega da de mesa	
	1	1	3	2	1	4	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2
%	3%	3%	10%	7%	3%	13%	7%	3%	3%	3%	3%	3%	7%	3%	7%	3%	3%	3%	3%	3%	7%

Relativamente a situação profissional podemos verificar na tabela nº 14 que 4 dos pais ou encarregados de educação desempenham a função de camareiras, 3 são empregadas domésticas, 2 são empregadas de limpeza, 2 são empregadas de restauração, 2 desempenham a função de operadores de caixa, 2 são empregadas de loja, 2 são empregadas de mesa, 1 é professor em cabo Verde, 1 é ladrilhador, 1 é condutor de transporte de mudança, 1 é copeiro, outro é pedreiro, 1 é electricista, 1 é supervisor de segurança, 1 é operador da câmara municipal, 1 é empregado de balcão, 1 jardineiro, 1 trabalha em salão de beleza é esteticista, 1 é cabeleireira, e 1 é cozinheira.



**Gráfico 11-Situação profissional dos pais ou encarregados de educação**

No gráfico 11 constatamos que 13% dos pais ou encarregados de educação desempenham a função de camareiras, 10% são empregadas domésticas, 7% são empregadas de limpeza, 7% são empregadas de restauração, 7% desempenham a função de operadores de caixa, 7% são empregadas de loja, 7% são empregadas de mesa, 3% é professor em cabo Verde, 3% é ladrilhador, 3% é condutor de transporte de mudança, 3% é copeiro, 3% é pedreiro, 3% é electricista, 3% é supervisor de

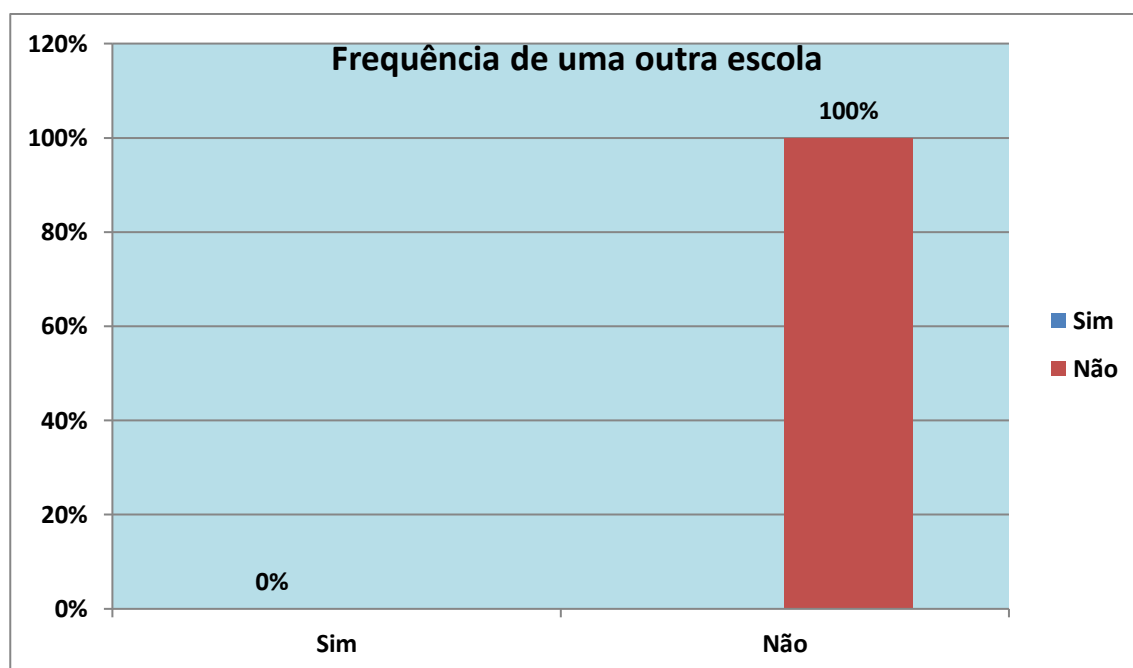
segurança, 3% é operador da câmara municipal, 3% é empregado de balcão, 3% é jardineiro, 3% trabalha em salão de beleza é esteticista, 3% é cabeleireira, e 3% é cozinheira.

A tabela nº 15 apresenta a opinião dos pais perante a frequência da escola pelos seus educandos. Por isso foi feita a seguinte questão: “Gostaria que o(a) seu (sua) filho(a) frequentasse uma outra escola no mesmo bairro ou fora do bairro?” Foram consideradas duas opções de resposta: Sim; Não.

**Tabela 15-** Frequência de uma outra escola pelos seus educandos

Frequência de uma outra escola pelos seus educandos			
Sim	%	Não	%
0	0%	100	0%

Ao analisar a tabela nº 15, pode-se verificar que a totalidade dos pais ou encarregados de educação (30) inquiridos disseram que não gostaria que o(a) seu (sua) filho(a) frequentasse uma outra escola no mesmo bairro ou fora do bairro, pois todos responderam que não.



**Gráfico 12-**Frequência de uma outra escola

Ao analisar o gráfico nº 12 verificou-se que 100% dos pais ou encarregados de educação inquiridos disseram que não gostaria que o(a) seu (sua) filho(a) frequentasse uma outra escola no mesmo bairro ou fora do bairro, pois todos responderam que não.

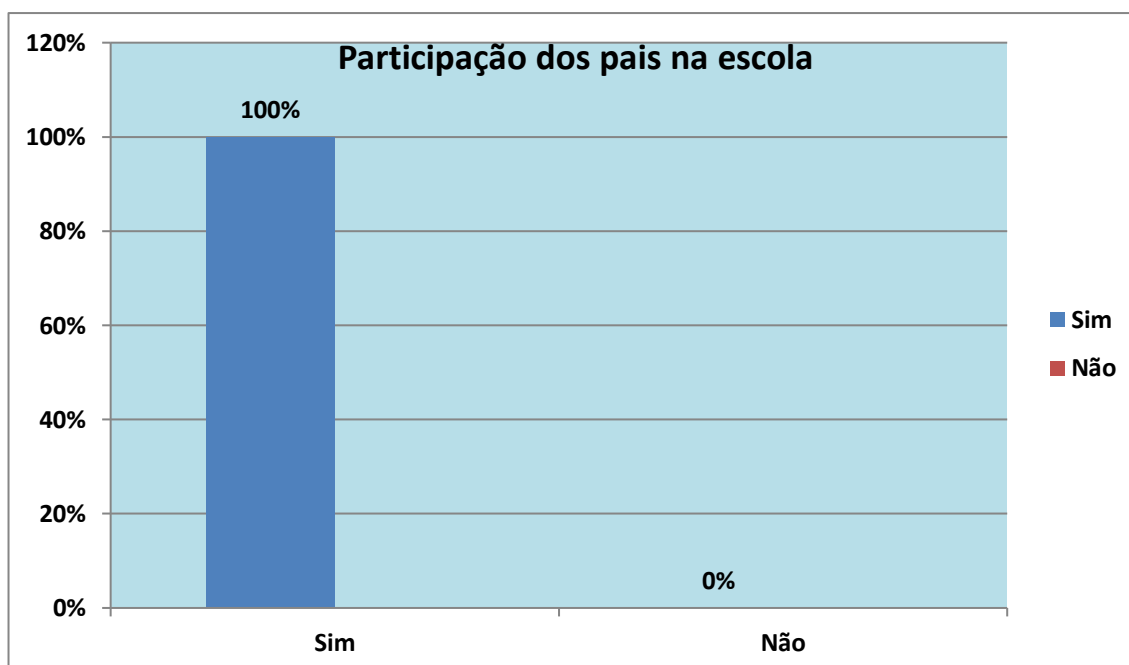
A tabela nº 16 demonstra-nos a participação dos pais ou encarregados de educação na escola. Por isso foi feita a seguinte questão: “Ao longo deste ano letivo já participou

em alguma das atividades relacionadas com a escola do(a) seu (sua) filho(a)? Foram consideradas duas opções de resposta: Sim; Não.

**Tabela 16-** Participação dos pais ou encarregados de educação na escola

Participação dos pais ou encarregados de educação na escola			
Sim	%	Não	%
30	100%	0	0%

Ao analisar a tabela nº 16 verificamos que a totalidade dos pais ou encarregados de educação (30) inquiridos disseram participar em atividades relacionadas com a escola, pois todos responderam que sim.



**Gráfico 13-** Participação dos pais ou encarregados de educação na escola

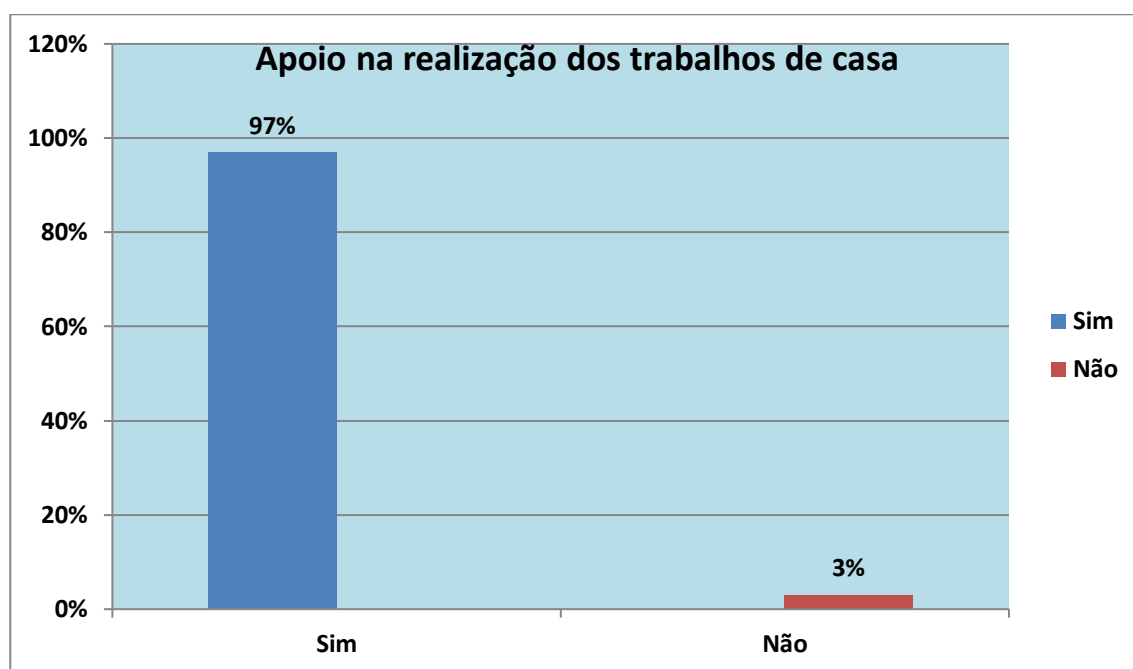
A partir do gráfico 13 verificou-se que 100% dos pais ou encarregados de educação inquiridos disseram participar em atividades relacionadas com a escola, logo todos responderam que sim.

A tabela nº 17 demonstra-nos o interesse dos pais ou encarregados de educação em apoiar os filhos na realização dos trabalhos de casa. Por isso foi feita a seguinte questão: “Costuma ajudar o(a) seu (sua) filho(a) na realização dos trabalhos de casa?” Foram consideradas duas opções de resposta: Sim; Não.

**Tabela 17-** Apoio na realização dos trabalhos de casa

Apoio na realização dos trabalhos de casa			
Sim	%	Não	%
29	97%	1	3%

Da análise da tabela 17 podemos constatar que a maioria dos pais ou encarregados de educação 29 costumam ajudar os filhos na realização dos trabalhos de casa. E apenas 1 pai ou encarregado de educação disse não ajudar o filho na realização dos trabalhos de casa.

**Gráfico 14-**Apoio na realização dos trabalhos de casa

Ao analisar o gráfico nº 14 verificou-se que 97% dos pais ou encarregados de educação inquiridos disseram que costumam ajudar os filhos na realização dos trabalhos de casa. E apenas 3% dos pais ou encarregados de educação disseram não ajudar o filho na realização dos trabalhos de casa.

Ainda dentro da secção do interesse dos pais ou encarregados de educação perante os filhos a tabela nº 18 demonstra-nos quem ajuda o educando na ausência dos pais. Por isso foi feita a seguinte questão: “Quando não o pode fazer, quem o ajudaria na sua ausência?”

**Tabela 18-** Apoio dos filhos na ausência dos pais

Apoio dos filhos na ausência dos pais ou encarregados de educação										
Apoio	Pai	Mãe	Pai e irmãos	Irmãos	Tia	Primos	Padrasto	Madrasta	Sozinha	ATL
	9	5	2	2	2	1	6	1	1	1
%	30%	17%	7%	7%	7%	3%	20%	3%	3%	3%

Ao analisar a tabela nº 18 pode-se verificar que na ausência dos pais ou encarregados de educação 9 dos educandos são apoiados pelo pai, 6 são apoiados pelo padrasto, 5 recebem auxílio da mãe, 2 são apoiados pelo pai e irmãos, 2 recebem auxílio dos irmãos, 2 são apoiados pela tia, um disse ser apoiado pelos primos, 1 recebe apoio da madrasta, 1 estuda sozinha e 1 recebe apoio no ATL.

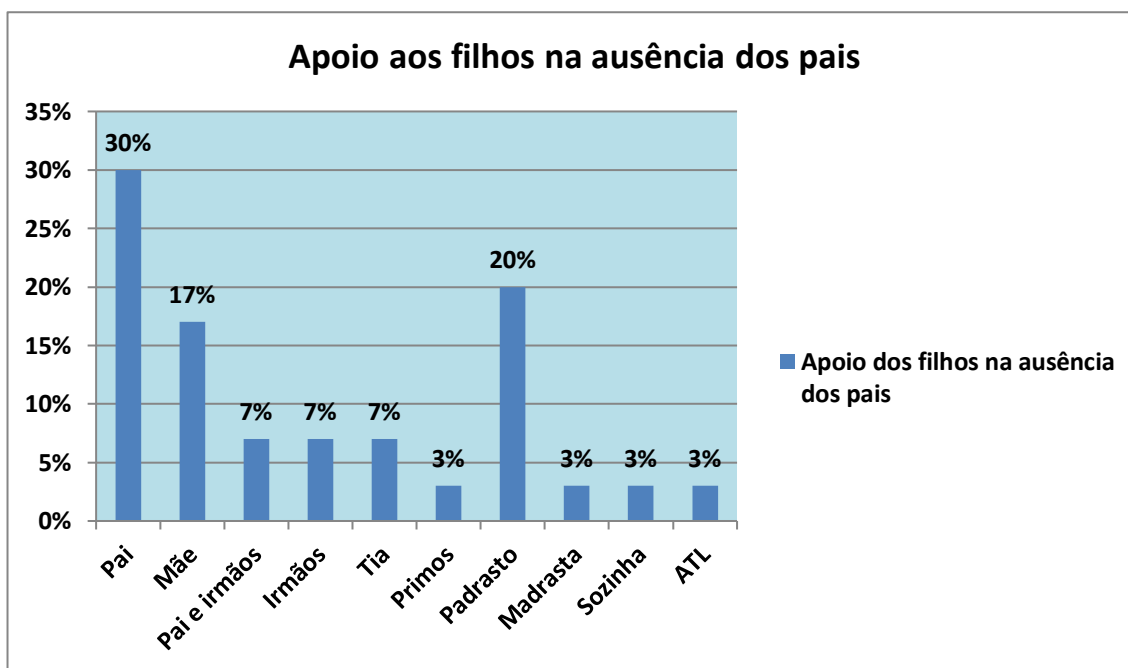


Gráfico 15-Apoio dos filhos na ausência dos pais

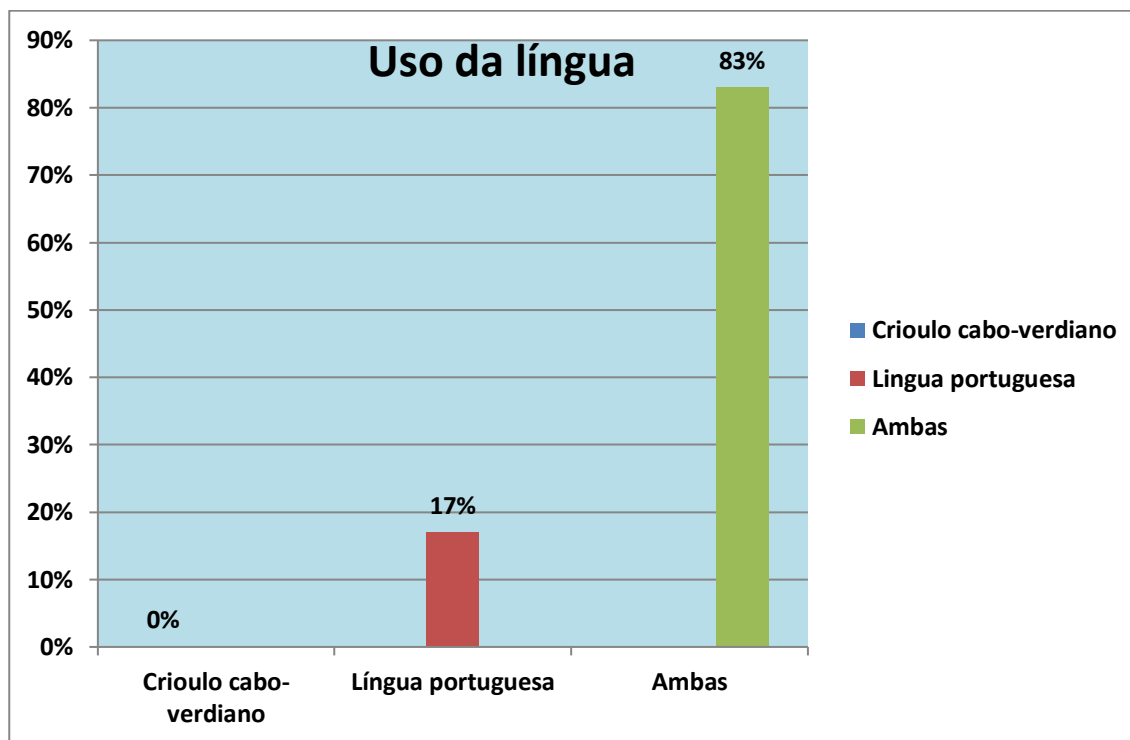
Pode-se verificar no gráfico 15 que na ausência dos pais ou encarregados de educação 30% dos educandos são apoiados pelo pai, 20% são apoiados pelo padrasto, 17% recebem auxílio da mãe, 7% são apoiados pelo pai e irmãos, 7% recebem auxílio dos irmãos, 7% são apoiados pela tia, 3% recebe auxílio dos primos, 3% recebe apoio da madrasta, 3% estuda sozinha e 3% recebe apoio no ATL.

A tabela nº 19 demonstra-nos o uso da língua que os pais ou encarregados de educação falam em casa com os filhos. Por isso foi feita a seguinte questão: “Que língua (s) fala em casa com o(a) seu (sua) filho(a)?” Foram consideradas três categorias: Crioulo-cabo-verdiano; Português; Ambas.

Tabela 19- Uso da língua dos pais ou encarregados de educação com os filhos

Uso da língua em casa com os filhos					
Crioulo-cabo-verdiano	%	Português	%	Ambas	%
0	0%	5	17%	25	83%

Ao analisar a tabela nº 19 pode-se verificar que uma maioria de 25 pais ou encarregados de educação falam ambas as línguas (crioulo cabo-verdiano e língua portuguesa) em casa com os filhos, 5 falam somente a língua portuguesa com os filhos em casa e 0 falam o crioulo caboverdiano.



**Gráfico 16-** Uso da língua dos pais ou encarregados de educação com os filhos

Verificou-se no gráfico 16 que uma maioria de 83% dos pais ou encarregados de educação falam ambas as línguas (crioulo cabo-verdiano e língua portuguesa) em casa com os filhos, 17% falam somente a língua portuguesa com os filhos em casa e 0% falam o crioulo cabo-verdiano com os filhos.

Feita uma análise dos dados fornecidos pelos pais e encarregados de educação concluímos que os mesmos estão satisfeitos com a escola dos educandos bem como a integração. Todos foram unânimes em afirmarem que não gostariam de mudar os educandos de escola o que demonstra a satisfação e avaliaram a integração dos educandos de forma muito positiva. Todos os pais garantiram participar as atividades e reuniões escolares e verificamos também que a maioria dos pais afirmaram apoiar os filhos nos estudos 29 dos inqueridos (97%) enquanto 1 dos encarregados de educação (3%) disse que não apoiava o educando nos estudos. Ainda, através dos dados fornecidos pelos pais constata-se que o uso da língua materna crioulo continua a ter muita força no cotidiano das famílias mesmo entre os pais mais jovens da terceira geração de imigrantes como pode ser confirmado na tabela 19 e gráfico 17 em que mesmo nenhum dos pais e encarregados afirmarem usar apenas o crioulo, 5 disseram falar português com o filho (17%) e 25 responderam que usam ambas as línguas com os educandos (83%).

#### 4.- Análise ao registo de notas de campo

Durante o desenvolvimento do presente trabalho, que se iniciou com o contacto com a direção da referida escola, na segunda semana do mês de dezembro de 2018, até à autorização para o início do trabalho projeto que aconteceu no mês de abril/maio de 2019, os registos em notas de campo, a par das outras técnicas de recolha dos dados, foi uma das prioridades.

Assim, durante o primeiro contacto com a escola em dezembro de 2018, através da observação direta e participante pudemos constatar, ainda no pátio da escola, na sede do agrupamento, nos intervalos, que a escola é constituída por uma população escolar de grande diversidade étnica, cultural e linguística. A olho nu sobressai a tendência para uma população escolar maioritariamente africana, o que veio a ser confirmado pelos responsáveis nas entrevistas em anexo (H1, H2 e H3). Do mesmo modo, assistimos com satisfação à forma como os alunos imigrantes interagem, pois nos recreios era possível ouvir uma mescla de línguas a fluir: o português autóctone, do Brasil, “crioulo” caboverdiano e guineense e outros “sotaques” dos alunos da Europa do Leste e asiáticos em português, como forma de socializar com os colegas.

Mereceu, também a nossa atenção o facto da escola se ter iniciado em setembro e, mesmo naquela altura, em dezembro, haver muita procura de vagas para matricular alunos imigrantes, na sua maioria africanos e alguns brasileiros, neste agrupamento. Sentimento este que foi abordado pelo diretor aquando da nossa audiência para apresentarmos o nosso projeto e os objetivos do mesmo. Nesta sequência, o responsável máximo da instituição asseverou-nos que se calhar são os únicos estabelecimentos que aceitam os alunos em qualquer altura do ano por se tratar de um direito e que ao contrário de muitos outros estabelecimentos, que alegam falta de vagas como forma de evitar que esses alunos venham a aumentar a taxa de insucesso escolar. uma vez que as escolas são avaliadas no final de cada ano letivo.

Neste sentido, reforçou que o Agrupamento não trabalha em função dos *rankings*, mas sim em função das pessoas que a frequentam garantido as melhores condições para a sua plena integração.

Após a autorização para o início do estudo pelo diretor no mês de maio de 2019, uma vez que tinham que aguardar a autorização da Direção Nacional de Educação, fomos acompanhados pelo coordenador do EB1, à sua escola onde nos apresentou o pessoal auxiliar, professores e as instalações físicas do edifício. Durante duas semanas deslocamos a esta escola com o intuito de recolher os dados junto dos sujeitos do estudo: o coordenador, os professores, alunos e pais com recurso as várias técnicas. Do registo de notas de campo verificamos que a instituição escolar se encontra em ótimas condições para o exercício da atividade escolar, uma vez que a mesma sofreu remodelações profundas, há poucos anos.

Quanto à sua localização encontra-se num espaço habitacional, bem urbanizado e com vários serviços ao seu redor. Os alunos dispunham de um bom espaço para o recreio e para outras atividades, como um ginásio coberto. Em relação aos recreios

eram sempre orientados por auxiliares que vigiavam de perto o comportamento dos alunos e apoiavam os que apresentavam NEE.

As salas de aulas são amplas e arejadas e os alunos eram organizadas de forma natural por ordem alfabética e, em casos excepcionais por condições físicas e ou outras razões que se justificam, na opinião dos professores existem orientações para organização da sala, mas são critérios flexíveis e definidos pelo docente sempre com o objetivo de proporcionar o melhor aproveitamento e rendimento escolar do grupo turma.

Em relação ao regulamento interno, projeto educativo e plano de atividades a escola orienta-se segundo o regulamento e o projeto de agrupamento que segue as linhas mestras de funcionamento e organização, e que segundo o coordenador é um projeto que espelha a dimensão da realidade escolar e atende às necessidades do público que a frequenta, uma vez que foi o resultado de um trabalho de equipa com o envolvimento e subsídios dos parceiros do Agrupamento e de toda a comunidade educativa.

Durante o recreio assistimos a uma verdadeira educação intercultural na medida em que os alunos interagem e brincavam sem qualquer preconceito, hostilidade e diferenças o que comprova que as crianças são “puras” nas suas ações e atitudes. Também, constatamos que os alunos tinham muita afeição ao coordenador e os professores estavam sempre a aproximar-se e chamá-los pelos nomes e demonstravam muita vontade em colaborar connosco sempre que lá chegávamos dirigiam ao nosso encontro a saudarem e a perguntarem se queremos falar com o coordenador ou a professora em particular os de origem africana.

Com relação a EB2, fomos também acompanhados do coordenador da EB1, que aliás foi indicado pelo diretor do agrupamento como sendo o ponto focal para o desenvolvimento do nosso trabalho, ao chegarmos a referida escola deparamos com um contexto diferente da EB1, por ser uma escola construída no meio de um bairro degradado à volta de várias construções clandestinas de “barracas” pertencentes aos imigrantes de origens dos PALOP’s na sua maioria caboverdiana, que chegaram e se instalaram na zona nas décadas de 70 do século passado após a independência das colónias e a Revolução de Abril de 74. Embora se possa notar que já foram destruídas a maioria das referidas construções ilegais e florescem novas construções de prédios. Situação esta, reportada pela responsável da EB2. Nas palavras daquela responsável a localização da Escola provoca um sentimento de insegurança uma vez que há informações de práticas de atividades ilícitas como venda de drogas, assaltos, vendas de bebidas alcoólicas nas proximidades, prostituição entre outros, e esta realidade é vivenciada por uma boa parte dos alunos que vivem nesta situação de vulnerabilidade.

Quanto as instalações físicas do edifício escolar da EB2, apresenta em condições razoáveis e algumas dependências sofreram de trabalhos profundos de remodelações como foram enumerados no ponto referente a caracterização do agrupamento, o que veio dar mais conforto ao pessoal que ali laboram. A questão da segurança que pode aparentar como uma das melhores ameaças parece mais visível ao meio externo

circundante do que dentro espaço escolar uma vez que a escola é bem vedada por todo o pátio escolar e vigiado pelo pessoal auxiliar o portão encontra sempre fechado e o acesso é garantido pelo porteiro(a).

Assim como no EB1, é visível de que os alunos se interagem durante o recreio em diferentes atividades sem se notar qualquer indiferença. Do nosso registo participante podemos afiançar que a EB2 é mais frequentada pela população imigrante de origem africana e brasileira do que a EB1 o que justifica pela localização da mesma, aliado ao preconceito e o sentimento de negatividade que se tem do bairro de “Barracas”.

Quanto a organização pedagógica verifica-se que nas duas escolas existem pastas e arquivos individuais com os processos dos alunos bem organizados, planos de atividades, marcação semanal de atendimento aos pais. Um outro, aspeto a considerar de relevante é o trabalho desenvolvido pelo GIPE, que trabalham em equipa e cada elemento se responsabiliza para um determinado função específica, isto é, a assistente social faz a ponte com a família e a comunidade a nível do 1º ciclo, a educadora social com os trabalhos de integração aos alunos recém chegados e os que apresentam dificuldades na socialização e adaptação, a mediadora com a parte de animação e mediação e por fim a psicóloga com a prevenção, orientação e aconselhamento.

Concluimos, que no geral as escolas possuem boas infraestruturas físicas e com requisitos suficientes para o exercício das funções educativas e se encontram nas proximidades da sede de agrupamento e que complementam sempre que necessário com algumas atividades de maior dimensão na sede. Possuem vários serviços de apoio aos alunos em estudo como foram enumeradas na caracterização da escola.

Todavia, como foi referido na caracterização da EB2 a mesma se encontra inserida num bairro degradado de “barracas” que apesar da autarquia já ter demolido um grande número ainda no arredor da escola avista-se uma dezena dessas habitações das famílias imigrantes africanas e que segundo as informações dos responsáveis representam os maiores problemas porque no arredor da escola circulam pessoas embriagadas, drogadas e não se sabem o que são capazes sobretudo a relatos de tráficos de drogas e lugares ilegais de vendas de bebidas alcoólicas.

Apesar da escola apresentar alguma segurança com espaço fechado e pessoal auxiliar atento sente-se que há alguma tensão (medo).

Outro registo que mereceu a nossa atenção foi o comportamento e a atitude de uma auxiliar que por duas vezes em nossa presença na EB1 no recreio assistimos a forma como chamavam atenção aos alunos que brincavam, corriam e jogavam nos recreios aos “berros” num tom muito agressivo, embora também reconhecemos que os alunos faziam muito barulho que pela idade consideramos normal. Esta mesma situação é referenciada pelos alunos entrevistados quanto também são questionados sobre a relação com os agentes educativos as auxiliares receberam notas mais baixa na apreciação dos alunos.

## 5.- Triangulação dos dados

O termo “triangulação” começa a ser construído na área da psicologia por Campbell e Fiske (1959, in Tashakkori e Teddlie, 1998), que se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas. Congratulamos com Duarte (2009, p.3) quando refere que a história da investigação social se encontra repleta de esforços para combinar, numa única investigação, diferentes métodos de recolha e análise de informação. A autora supracitada refere as diferentes formas de combinar metodologias recorrendo a noções como as de “triangulação”, “métodos mistos”, “modelos mistos” ou “métodos múltiplos”. De entre estas noções, a “triangulação” constitui o termo mais utilizado na literatura, sendo percecionado como um conceito central na integração metodológica. No entanto, ao invés de representar um conceito metodologicamente integrado, tem vindo a constituir-se como uma metáfora com um vasto campo semântico.

Triangulação, não apenas constitui, para alguns, uma das formas de combinar vários métodos qualitativos entre si (Flick, 2005a e 2005b, citado por Duarte, 2009, p.3) e de articular métodos quantitativos e qualitativos (Fielding e Schreier, 2001; Flick, 2005a, ambos citados por Duarte, 2009, p.3), como também representa o conceito que quebrou a hegemonia metodológica dos defensores do monométodo (ou método único) (Tashakkori e Teddlie, 1998, citado idem, p.3). No entanto, e apesar destas virtudes, constitui uma “buzzword” que se utiliza comumente no discurso, mas que contém ambiguidades – a “triangulação” não representa um conceito metodologicamente integrado, mas uma metáfora com um vasto campo semântico (Kelle, 2001; Fielding e Schreier, 2001, ambos citados por Duarte, 2009, pp.4).

Recorrendo ao que apelidaram de “multitrait-multimethod matrices” (Kelle, 2001). Campbell e Fiske defendiam que estas matrizes deveriam funcionar como forma de determinar o grau de convergência e como indicador da validade dos resultados de investigação (Duarte, 2009, p.10).

Denzin (1989, citado por Duarte, 2009, p.11) utiliza, amplia e (ao limite) “abre o leque” de imprecisão do conceito de “triangulação”, descrevendo quatro tipos diferentes de “triangulação” – a “triangulação de dados”, a “triangulação do investigador”, a “triangulação teórica” e a “triangulação metodológica”. A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguímos subtipos de triangulação, O autor supracitado propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes. Na “triangulação do investigador”, recolhe-se os dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados. Trata-se de comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e os resultados da pesquisa. Na “triangulação teórica”, usam-se diferentes teorias para interpretar um conjunto de

dados, verificando-se a sua utilidade e capacidade. Na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação.

Denzin distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo.

Por conseguinte, o principal objetivo da integração de métodos seria a convergência de resultados de investigação, resultados que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões. Opostamente, os dados contraditórios entre si eram interpretados como sinal de invalidez/refutação de um ou de ambos os métodos usados ou resultados alcançados (Duarte, 2009, p.11-12).

Em relação ao nosso estudo os dados recolhidos das entrevistas dos responsáveis, professores e técnicos relativamente à integração escolar das crianças imigrantes de origem caboverdiana em particular, todos afirmaram que a integração escolar desses alunos é boa, uma vez que dominam a língua e têm muita similaridade, em termos de comportamentos e atitudes, aos dos alunos não imigrantes portugueses, sobretudo os que aqui nasceram. Igualmente, os professores consideram que, no caso concreto do AEID as crianças cabo-verdianas, estas sentem-se em casa, porque é das nacionalidades a mais representada.

No que tange ao processo ensino-aprendizagem os entrevistados garantem que não vislumbram grandes diferenças neste nível, que algumas dificuldades identificadas têm a ver com os alunos que chegam tarde ao sistema educativo e sendo diferente o programa levam mais tempo para assimilarem o que é agravado com a barreira linguística no primeiro ano, citando o exemplo dos que nasceram ou que estão há mais tempo em Portugal acompanham normalmente o programa. Contudo, garantiram apoio a esses casos específicos.

Quanto à experiência de trabalho com alunos imigrantes, todos os entrevistados são unânimes em avaliarem a experiência como positiva, desafiadora e enriquecedora de aprendizagem contínua. O facto de encararem a diversidade cultural como um desafio positivo e enriquecedor espelha a importância que se dá a esta realidade.

Serviços de apoio e ações sociais do AEID, face aos alunos imigrantes. Nesta categoria segundo as informações dos entrevistados, o AEID possui serviço de ação social escolar (SASE) destinado a todos que preenchem os requisitos definidos na lei, independentemente de serem portugueses ou não. E neste particular informou nos que as crianças imigrantes apresentam grandes necessidades de serviços em particular os africanos. Ainda neste quesito apresentaram um leque variado de serviços de apoio do agrupamento aos alunos com especial relevância para o apoio ao estudo, e os serviços especializados prestados pela equipa multidisciplinar do GIPE.

Na categoria relação interpessoal - o comportamento das crianças de origem imigrante caboverdiana no contexto escolar foram apreciadas pelos entrevistados no geral como sendo bom e são unânimes em reconhecer que esses alunos de origem

imigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor e comportam-se de modo semelhante aos autóctones, perante a mediação de conflitos em sala de aula. No geral os alunos imigrantes de origem caboverdiana estão bem integrados na escola/turmas e fora da turma. Os entrevistados consideram o concelho como a 11ª ilha daquele pequeno país arquipelágico.

Um outro ponto que mereceu consenso na apreciação dos docentes é a reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante em que todos asseguraram que a reação é boa, pois nunca tiveram qualquer reclamação neste sentido.

Relativamente ao envolvimento parental os entrevistados os entrevistados garantiram que há contactos com os pais e esses contactos são estabelecidos por vários meios como reunião com os diretores de turma, caderneta do aluno, comunicado, contacto telefónico, entre outros. Contudo, não se convergem totalmente a nível da participação dos pais e ou encarregados de educação pelo facto dos responsáveis educativos e professores considerarem satisfatórias, enquanto os técnicos avaliaram como boa (Andrés & Giró, 2016),

Na categoria educação intercultural e formação constatamos que há uma divergência em relação a conhecimento da educação intercultural bem como na preparação da escola face a diversidade cultural que o caracteriza. Enquanto os responsáveis e técnicos mostraram conhecimento sobre a questão da multi e interculturalidade e da relevância do mesmo no processo de integração escolar dos alunos referidos. Esta mesma opinião não é partilhada pelos professores em particular os mais novos que demonstraram desconhecimento e por isso afirmaram que não estão preparadas para esses desafios, pelo que defendem ações de formação e capacitação nesta área. Nesta mesma categoria todos são unânimes em defender a implementação de projetos sociopedagógicos que englobam a abordagem da multi-interculturalidade bem como a maior abertura do currículo a diversidade cultural.

De um modo geral, todos os entrevistados gozam da opinião que os alunos imigrantes de origem caboverdiana no AEID, encontram-se bem integradas a nível da aprendizagem e da convivência e encaram esta realidade como um desafio positivo e enriquecedor.

Por outro lado, dados recolhidos do inquérito por questionário aplicado aos alunos e os seus respetivos encarregados de educação, são cruzados as informações que consideramos mais relevantes, uma vez que estão discriminados no capítulo 3 deste trabalho, assim destacamos:

Sobre a categoria 'práticas e competências linguísticas' verificamos que a maioria dos pais ou encarregados de educação falam ambas as línguas (crioulo cabo-verdiano e língua portuguesa) em casa com os filhos e no sentido oposto maioria das crianças só falam português, mas entendem o crioulo e um número mais reduzido falam ambas as línguas sobretudo os que nasceram em Cabo Verde e estão a pouco tempo em Portugal.

Na categoria 'práticas educativas e contexto escolar' tanto os alunos como os pais fazem uma avaliação muito positiva da escola ao ponto de nenhum dos pais querer mudar o filho da escola o mesmo sentimento dos alunos que dizem gostar da escola.

Na categoria envolvimento dos pais, todos os pais declaram participar na educação dos filhos e nas atividades realizadas pela escola.

Relativamente a integração escolar grande parte dos alunos (97%) disseram sentir integrados na escola, contra 3% que disseram sentir pouco integrado o que reforça a ideia dos pais de que os educandos estão bem integrados na escola e que não tencionam mudar para outras escolas, isto é, tanto os alunos como os pais e ou encarregados estão satisfeitos com processo de integração escolar dos filhos. Ficou demonstrado que alguns alunos sentem-se discriminados na escola, devido às suas dificuldades de integração escolar.

Verificámos, também que os pais ou encarregados de educação inquiridos disseram que não gostaria que o(a) seu (sua) filho(a) frequentasse uma outra escola no mesmo bairro ou fora do bairro, pois todos responderam que não.

De um modo geral, todos os intervenientes no estudo avaliaram o processo de integração escolar dos alunos imigrantes como positivo o que demonstra que efetivamente o AEID promove uma política de integração que visa responder as demandas da sua população escolar caracterizada uma grande diversidade cultural e para tal envolve todos os parceiros e os elementos da comunidade educativa.

No que refere a categoria integração escolar todos os participantes avaliaram de forma positiva, não obstante reconhecem que existem melhorias. As divergências registadas em termos das informações foram no quesito formação a nível da educação intercultural em que os responsáveis educativos e os técnicos afirmaram que a escola e os professores estão preparados para enfrentar os desafios da educação intercultural, por conseguinte a maioria dos professores entrevistados disseram que não estão devidamente para o efeito defendendo ações de formação continua dos professores que lidam diretamente com esta realidade e não só. Outra categoria que dividiu as opiniões foi a participação e ou envolvimento dos pais na educação dos filhos. Em que os responsáveis avaliaram a participação de um modo geral satisfatória ou razoável, técnicos declaram que a participação é boa, e por sua vez os docentes que trabalham diretamente com os alunos consideram satisfatória com alguma tendência para fraca uma vez que duas docentes consideram fraca.

Já os pais avaliaram as suas participações na relação com a Escola como muito boa.

## **6.- Verificabilidade das questões da investigação**

Formuladas as questões de investigação cabe agora verificar se conseguimos comprovar e/ou confirmar se as mesmas ou não, segundo os dados obtidos.

**Que1.** Que medidas educativas implementadas pelo Agrupamento AEID promovem a interação/integração dos alunos cabo-verdianos (interculturalidade)?

Dados avançados pelos responsáveis do agrupamento asseguram que o AEID, promove um conjunto de medidas centrados nos alunos, em particular aqueles que apresentam maiores dificuldades cujo objetivo é melhoria de integração, onde destacam, por exemplo: Atividades de Enriquecimento Curricular (1ºciclo); Componente de Apoio à Família – Aprender a Brincar (Jardim de Infância e 1º Ciclo); Gabinete da Sexualidade; Gabinete de Apoio ao Aluno; Apoio ao estudo aos alunos com dificuldades de aprendizagem com professores particulares para o efeito e tutorias. E, sendo um agrupamento que faz parte dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) qualquer projeto visa melhorar a integração e a inclusão dos alunos dos meios mais desfavorecidos e das origens étnicas e imigrantes.

Ainda, dispõe de um serviço especializado de apoio designado de GIPE constituído por um psicólogo, um mediador social, um assistente social e um educador social. Cada um desses técnicos têm a sua forma particular de intervir cujo objetivo é identificar a necessidades dos alunos e buscar forma de as solucionar para facilitar ou melhorar a sua integração.

Igualmente, para melhorar a integração dos alunos de origem imigrante realizam várias atividades a saber: semana africana com gastronomia dos diferentes países, contos e poemas em português e crioulo envolvendo os encarregados de educação.

Ainda, assim face as medidas apresentadas acreditamos que um projeto de ensino bilíngue português-crioulo neste agrupamento deveria ser uma prática e constar no programa do projeto curricular dado ao número de alunos de origem cabo-verdiana que entram no meio ou início do ano letivo no agrupamento o que facilitaria a integração desses alunos imigrantes a semelhança do que acontece num Agrupamento de Escolas de Setúbal com a mesma realidade porque a língua é um veículo importante no processo de interação e adaptação facilitador de ensino-aprendizagem e como foi identificado pelos docentes como uma das maiores dificuldades no processo de aprendizagem desses alunos.

**Que2.** Será que o regulamento interno do agrupamento/escola atende às necessidades das minorias imigrantes de origem cabo-verdiana?

Na opinião do responsável máximo da instituição tanto o regulamento interno como o projeto educativo cujo lema é “Trabalhar o presente e construir o futuro”, apresentam bases sólidas com ofertas formativas que atendem as diversidades escolares e os problemas das minorias étnicas e imigrantes. Porque é uma escola que trabalha o presente numa lógica de projetar um futuro risonho para os alunos e construir o futuro através das capacidades e competências dos mesmos. Nesta perspetiva, aquilo que se trabalha na lógica do presente é o reforço da integração porque se os alunos sentirem integrados e identificados com a escola mais fácil será o processo ensino-aprendizagem.

Já, o regulamento interno do agrupamento no capítulo I, artigo 2 âmbito, ponto 4, caracterização do Agrupamento de escolas ora designado de AEID (p.7), reitera que o AEID desde a sua génese foi constituído maioritariamente por alunos descendentes de imigrantes oriundos dos PALOP's na grande vaga de imigração decorrente da descolonização decorrido nos finais da década de 70 do século passado, instalaram-se na zona e criou um substrato sociocultural que ainda hoje se mantém e, em alguns aspetos se acentuou, levando a que a escola fosse considerada, muito justamente, como a escola mais africana da Europa.

A estigmatização da escola, decorrente desta origem, levou a que, há cerca de vinte anos, se tornasse numa situação muito problemática, pondo em causa a existência da mesma.

Foi neste contexto que se deu início a um conjunto de alterações estruturais e intervenção sociopedagógica com vista a inverter esta situação início do Agrupamento. Em função da população discente, avançou-se com várias reformas estruturais e pedagógicas, realçando-se a diferenciação pedagógica das turmas, o início de cursos de educação e formação e profissionais, com uma forte predominância de estágio, que levariam à empregabilidade e ainda a criação de pares pedagógicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no primeiro e segundo ciclos, e ainda a viragem para a comunidade de modo a trazer os pais à escola.

A integração no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) permitiu mobilizar recursos para desenvolver, de uma forma estruturada, um enorme conjunto de intervenções pedagógicas e sociais que levaram a desenvolver uma nova imagem do Agrupamento. Criou-se uma verdadeira cultura de Agrupamento promovendo a integração social e escolar, o desenvolvimento das competências sociais e linguísticas sobretudo a nível do JI (Jardim de Infância) e primeiro ciclo.

Assim, feito um cruzamento entre os dados recolhidos das entrevistas dos responsáveis educativos, da leitura do regulamento e do projeto educativo bem como da observação dos serviços disponíveis somos levados a confirmar que o regulamento do AEID atende às necessidades dos alunos de origem imigrante.

**Que3.** Que apoios (escolares/sociais) e práticas pedagógicas promove o Agrupamento AEID para a integração dos alunos cabo-verdianos no sistema educativo português tendo em conta a diversidade cultural

Em termos de capacidade económica o melhor indicador é o número de alunos que beneficia de apoio através dos serviços do SASE (Serviço de Ação Social Escolar). Neste item constatamos que 41% dos alunos se enquadram no escalão A, e 14% no escalão B. Trata-se, portanto de uma população muito carenciada e frágil. Os pais e encarregados de educação na sua maioria apresentam uma formação baixa: 9% com o ensino superior, 25% com ensino secundário, 29% com (p.7) o 9º Ano, 15% com o 6º ano, 21% com o 4º ano e 1% sem qualquer escolaridade de acordo com o regulamento interno (p.8,9).

Além dos apoios do SASE, que são direcionados a todos os alunos no presente regulamento na seção V, (p.27) são definidos as competências dos Serviços Técnico-Pedagógicos.

Os serviços técnico-pedagógicos destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua atividade com toda a comunidade educativa. Constituem serviços técnico-pedagógicos:

- Gabinete de Intervenção Psicossocial e Educativa
- Coordenação de Projetos Escolares
- Biblioteca
- Coordenação de Tecnologias de Informação e Comunicação e Plano Tecnológico
- GAEE – Gabinete de Apoio a Estágios profissionais e Emprego

No Artigo 50º do mesmo regulamento é definido as funções do Gabinete de

Intervenção Psicossocial e Educativa O Gabinete de Intervenção Psicossocial e Educativa é uma estrutura de apoio técnico-pedagógico e presta serviços nas áreas de Serviço de Psicologia e Orientação, Serviço Social, Apoio Socioeducativo, Mediação Escolar e Animação Sócio Educativa.

E para materializar os apoios sociais e pedagógicos o agrupamento envolve vários parceiros como a Câmara municipal, junta da freguesia, associações comunitárias, SEF, ISS.

**Que4.** Os currículos e os programas escolares abarcam as questões da educação intercultural e da diversidade étnico-cultural?

De acordo com as informações recolhidas das entrevistas junto dos professores os currículos e os programas escolares abarcam as questões da diversidade cultural de forma transversal dado a heterogeneidade da turma não há uma atenção especial a cada cultura em particular, assim são dirigidas a turma no seu todo. Pese embora, reconhecem que podiam dar mais abertura a diversidade cultural. Esta tese é contrariada por Ramos (2003), ao afirmar “que os próprios programas escolares deveriam ser adaptados e compensatórios visando eliminar casos de discriminação e prejuízos face às minorias na escola”. Ainda, no entender deste autor (2003): a escola, tal como a sociedade, deve ser “desafiada a repensar estratégias para acolher todos os alunos, até e sobretudo aqueles que na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem.”

Tais estratégias terão como objetivo a integração destes alunos na comunidade escolar, para que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe, sem nunca os deixarem perder as suas origens, pois “as turmas tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo.” (UNESCO, 1995, p. 12)

Assim, uma verdadeira escola que se quer para todos, deve ter em conta a diversidade cultural nela existente, e ter em atenção as diferenças de língua, religião, costumes, valores etc.

**Que5.** Que ações pedagógicas promovem os professores (regular e de apoio) para ultrapassar as dificuldades de adaptação e de aprendizagem dos alunos filhos de imigrantes cabo-verdianos?

No que tange as ações pedagógicas desenvolvidas promovidas pelos professores titulares das declarações dos mesmos não apresentaram quaisquer medidas específicas de apoio a esses alunos ao defenderem que o currículo e o programa são direcionados ao grupo turma no seu todo. Não obstante, afirmaram que existem serviços e apoios no AEID aos casos específicos de forma grupal ou individualizado, normalmente são sinalizados para aulas de apoio com professores específicos e ou encaminhados ao Gabinete de Intervenção Psicoeducativa (GIPE) constituídos por técnicos especializados que avaliam conjuntamente com o núcleo pedagógico a elaboração do plano de apoio. É neste sentido, que Sá (2001, p.13) advoga que:

À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum.

**Que6.** Os pais/encarregados de educação dos alunos filhos de imigrantes cabo-verdianos deslocam-se à escola para acompanhar os estudos dos filhos?

Dados fornecidos pelo responsável máximo, revelaram que há duas formas de caracterizar esse envolvimento, se formos ao passado tínhamos uma geração em que os pais participavam menos porque era maioria das vezes os avôs que os acompanhavam e mais preocupados com o comportamento, mas atualmente vê uma tendência crescente de participação dos pais mais jovens em acompanhar os filhos e a preocuparem com os resultados escolares com uma participação mais regular porque já conhecem o funcionamento do sistema educativo português. Pois, considera que este movimento crescente dos pais mais jovens devem-se ao facto destes serem mais escolarizados e conscientes do impacto positivo do acompanhamento escolar dos educandos e para tal recorrem a vários meios para poderem ter acesso ao processo educativo dos filhos.

Por outro lado, os coordenadores classificaram o envolvimento parental como razoáveis se comparados com um passado recente que era muito fraco. Na opinião daqueles responsáveis, o envolvimento não difere em relação aos outros pais, e

asseguram que até, são aceitáveis se levarmos em consideração que são pessoas que laboram na sua maioria em fábricas e empresas com horários que não coincidem com o horário letivo dificultando a participação ativa da vida escolar dos filhos, contudo, há casos de pais imigrantes que participam regularmente nas atividades escolares. Também, os professores titulares e os técnicos avaliaram o envolvimento parental como razoáveis e reconhecem que o horário laboral dos imigrantes é tida como uma das barreiras para uma melhor presença dos pais/encarregados de educação.

Com relação a este ponto tanto os responsáveis como os professores apresentaram várias formas e meios possíveis para envolver e aproximar os pais da escola mesmo fora do período letivo nomeadamente a caderneta do aluno, o contacto telefónico, o correio eletrónico, atendimento semanal, comunicados e atividades direcionados aos pais como forma de melhorar a interação entre os pais com semana africana, feiras gastronómicas, tarde de poesias e contos em diversas línguas incluindo o “crioulo” cabo-verdiano.

**Que7.** Que influência tem o nível de escolaridade dos pais na integração escolar dos filhos?

Como foi referido anteriormente pelo diretor do agrupamento hoje assistimos uma maior participação dos pais/encarregados de educação no acompanhamento escolar dos filhos porque conhecem o funcionamento do sistema de ensino e preocupam mais com os resultados escolares, se compararmos com os encarregados de educação de 15 e 20 anos atrás a maior preocupação era com o comportamento e a integração. Com base nas informações do diretor facilmente apercebemos que a diferença das gerações explica com o nível de escolaridade dos encarregados. Alias, esta realidade é vivenciada no estudo desenvolvido por nós em 2018 na mesma área num agrupamento de interior de Portugal em que o nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação imigrantes eram constituídos por ensino superior, médio e secundário por conseguinte os educandos apresentavam trajetórias escolares sem retenções.

Com base nos estudos desenvolvidos por Seabra et al., (2011, p. 86), podemos afirmar que há uma influência direta na medida em que constataram que a proporção do sucesso escolar entre alunos autóctones e alunos de famílias imigrantes é diferente com larga vantagem para os autóctones. Adiantam ainda, que é, entre os alunos das classes populares que mais se constata percursos marcados pela repetição do ano escolar. É evidente que o perfil social das famílias apresenta um enorme impacto nos resultados escolares, apontando assim, para a necessidade de realização de uma análise que cruze a origem dos alunos, com a tipologia de classes sociais e a escolaridade dos progenitores (Seabra et al., 2011, p.84) Assim, os resultados revelaram resultados de rendimentos escolares diferentes nas crianças de origem imigrante por classes sociais e nível de escolaridade, ou seja, há influência direta entre o nível de escolaridade dos pais e o rendimento escolar dos filhos.

**Que8.** Qual é o rendimento escolar das crianças imigrantes cabo-verdianas no 1º ciclo do ensino básico no AEID?

No concernente ao rendimento escolar dos alunos caboverdianos no 1º ciclo do ensino básico no AEID, todos os entrevistados garantiram que o rendimento escolar é globalmente positivo neste nível de ensino em que a taxa de retenção é muito residual. Ainda, consideraram que o nível de aprendizagem comparado com os outros alunos é semelhante o que acentua as diferenças são os apoios familiares que são diferentes alegando que os alunos de origem imigrantes são privados dos apoios no estudo por parte dos pais em casa muitas vezes por baixo nível de instrução ou falta de tempo. Os mesmos entrevistados apontam como possíveis causas dos baixos rendimentos (retenção): Atraso na chegada ao ensino português, barreira linguística o que se verifica nas dificuldades na interpretação do português tanto a nível da oralidade como a nível da escrita. Uma outra causa, também tem a ver com a falta de acompanhamento escolar por parte dos pais, percebe-se facilmente que esses alunos normalmente têm pouco apoio nos estudos devido a falta de tempo dos pais por causa dos horários de trabalho e o baixo nível académico dos mesmos.

Segundo estudo desenvolvido por Seabra et al (2014, citado por Vaz 2017, p.15.16), abrangendo oito escolas no Concelho de Lisboa e Loures com uma forte concentração de alunos de origem imigrante (PALOP) particularmente os descendentes de imigrantes cabo-verdianos, confirmaram que naquela escola a maioria dos alunos são dos PALOP cerca de 55% dos inquiridos entre os quais 30% são cabo-verdianos, ou seja expressam que quase todos os alunos de origem imigrante caboverdiana são marcados por reprovações ao longo do seu percurso escolar, pelo menos uma vez ao longo da sua escolaridade (Seabra et al., 2011, p.86).

As raparigas obtêm sempre melhores resultados em relação aos rapazes mesmo em relação a outros grupos de imigrantes dos PALOP, mas quando se trata dos alunos cabo-verdianos a situação é muito mais alarmante. Os alunos cabo-verdianos, quando comparados com outros grupos de imigrantes, demonstraram piores resultados, tanto em comparação com os autóctones, ou com outros grupos de imigrantes dos PALOP ou indianos. São os alunos que mais reprovações tiveram ao longo das suas trajetórias escolares, isto é, situação de múltipla repetência, que atinge cerca de 25%. Ainda no que diz respeito à disciplina de Português, regista-se um maior número de negativas nos alunos de origem caboverdianos em relação aos outros grupos de alunos imigrantes, e alunos não imigrantes. Isto mostra-nos as dificuldades que estes alunos têm nas suas trajetórias escolares, sobretudo ao nível do português em termos comparativos com outros alunos. Contrariamente, na disciplina de Matemática apresentam melhores resultados. Constata-se maior número de reprovações no segundo ciclo do ensino básico, ao contrário de outros grupos em análise, como no caso dos alunos de origem imigrante indianos com casos pontuais no primeiro ciclo. Deste modo, diversas condições condicionam os resultados escolares dos alunos imigrantes, nomeadamente, o tipo de famílias, dimensão de descendência, níveis de escolaridades dos progenitores, classe social de pertença.

## **CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES**

## 1.- Ideias conclusivas do estudo

Ao longo deste trabalho refletimos sobre o processo de integração e inclusão escolar de alunos cabo-verdianos no 1º CEB no AEID no concelho da Amadora, dado ao grande número de alunos desta origem imigrante. O presente estudo foi centrado nas duas escolas do 1ºCEB, ambas pertencentes ao agrupamento de escolas designado de AEID, com o objetivo de conhecer quais as práticas ou atividades desenvolvidas pelo agrupamento de escolas promovem a integração e ou inclusão escolar dos alunos imigrantes de origem cabo-verdiana. Desta pergunta, concluímos que a diversidade cultural é uma realidade presente neste agrupamento e, é encarada como algo positivo e enriquecedor pelos responsáveis do agrupamento/escola e pelos professores uma vez que a escola realiza um leque de atividades culturais anualmente como forma de possibilitar o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas dos seus alunos e como foi referido anteriormente é frequentada na sua maioria por alunos imigrantes e/ou de origem imigrante e se encontra inserida numa comunidade em que a população imigrante é tida como superior a autóctones. Numa sociedade tida como multicultural, compete à escola a responsabilidade de garantir a igualdade de oportunidade para todos os alunos independentemente da sua origem social, económica, religiosa e cultural.

É necessário que os decisores políticos, educativos, as sociedades e as organizações cívicas e culturais adotem medidas para salvaguardar a diversidade cultural e construir uma cidadania democrática, pluralista e integradora. O trabalho de campo ora realizado, revelou-se importante, mas peca pelo número limitado da amostra. A experiência permitiu-nos identificar sentimentos, atitudes, gostos e dificuldades destas crianças na integração no referido agrupamento de escolas e no processo de aprendizagem.

Após a análise cuidada dos dados, verificamos que as crianças sentem bem integradas no agrupamento de escolas AEID, uma vez que nas questões subjacentes a este ponto em particular as crianças avaliaram como muito positivo a escola, os professores, colegas, pessoal não docente bem como as atividades extracurriculares desenvolvidas pela escola.

Neste sentido, é esperado da escola a criação de um clima relacional saudável que acolhe e atende as necessidades de todos os que a frequentam com atividades e programas que vão ao encontro da diversidade que a caracteriza sem discriminar ninguém por razões de ordem étnicas, religiosas, culturais linguísticas e ou socioeconómicas. Com relação a este propósito e segundo as informações recolhidas o agrupamento de escolas onde desenvolvemos o estudo realiza um leque de atividades e envolve vários parceiros cujo objetivo é promover a diversidade cultural e melhorar a integração de alunos imigrantes segundo o diretor do agrupamento e os objetivos do projeto educativo.

Por conseguinte, acreditamos que a diversidade cultural não deveria representar uma dificuldade porque, hoje, a própria sociedade portuguesa resulta da mistura de diferentes povos, costumes, valores.

Portugal sendo um país considerado aberto ao mundo, recebe povos de vários países que o torna também um país de emigração. É comum encontrar portugueses nos quatro cantos do globo daí a necessidade e o dever dessa reciprocidade. Ademais, vivendo num mundo cada vez mais globalizado, com uma realidade multicultural, chama à atenção para o convívio das diversas culturas dentro do mesmo território, apelando, portanto, para o respeito para com as diferenças de cada grupo ou, se quisermos, de cada indivíduo.

A integração escolar dos alunos imigrantes deve ser um elemento primordial que deve estar presente no atual padrão educacional que se quer dentro do currículo e do próprio sistema em resposta aos princípios de educação para todos. É urgente repensarmos a escola face aos desafios da globalização provocado pelas migrações com impacto na dimensão curricular e pedagógica para poder garantir a educação de qualidade e justa para todos os alunos que a procuram.

Portanto, consideramos que a integração e inclusão escolar de alunos imigrantes de origem cabo-verdiana apresenta vários desafios ao sistema educativo português devido à elevada taxa de escolarização e de retenção desta população escolar, o que faz com que a necessidade de qualificação contínua do pessoal docente seja permanente e imperiosa, de forma a responder cabalmente às necessidades dos referidos alunos.

Em relação ao processo ensino aprendizagem quando interrogamos os docentes sobre a diferença e a necessidade de adaptar a prática a heterogeneidade da classe os mesmos respondem que a sua prática é direcionada ao grupo no seu todo sem distinção dos alunos que por vezes há alunos que apresentam dificuldades e esses mesmos são apoiados pela escola em horários diferentes. Portanto, entendemos que diante deste cenário que existe uma preocupação e orientação para apoiar esses alunos, mas é preciso que sejam bem definidas e que os professores titulares sejam parte deste processo. Além dos dispositivos legais que o país criou para salvaguardar os direitos dos alunos imigrantes e a criação de territórios educativos de intervenção prioritária com enfoque em melhorar a integração escolar de alunos imigrantes, urge atualmente ter um currículo que inclua explicitamente novas abordagens sobre a diversidade cultural presente nas escolas portuguesas, e assim contribuir para que as práticas pedagógicas nessas escolas primem por um ensino que valorize e respeite a diversidade da sua população e, muito mais ainda, que crie condições para que haja uma interação entre as várias culturas, num currículo intercultural que inclua tudo: cultura, história, sociedade, arte, música, gastronomia, religião dos diferentes países.

Verificamos através da entrevista aos docentes de que não existe, uma abordagem clara da diversidade cultural na definição da prática docente no sistema educativo, ao ponto de alguns professores afirmarem nunca terem participado ou frequentado uma formação neste âmbito o que denuncia a existência de uma grande lacuna entre a teoria

e a prática, na medida em que a legislação prevê que nas escolas pertencentes aos TEIP, os professores devem valorizar as questões culturais dos alunos que a frequentam.

No concernente à abordagem da diversidade cultural o currículo e formação, os docentes reconheceram a necessidade de serem introduzidos conteúdos que abarcam aspetos culturais dos alunos imigrantes e o reforço da formação contínua dos professores para fazer face a este desafio sobretudo a nível da língua.

De entre as várias barreiras que o sistema educativo português enfrenta para a diversidade cultural, a maior é a variação linguística com o aumento de crianças oriundas de África, Europa de Leste e Ásia, o que leva a escola a requer um currículo flexível, adaptado à realidade de cada agrupamento/escola. Por isso, defendemos um currículo que se adapta à interculturalidade.

Nesse contexto, destacamos a importância de promover o conhecimento das diversas expressões culturais no espaço escolar. O grande desafio para a educação no nosso tempo, marcado pela pluralidade cultural, é promover o respeito pelo outro como legítimo outro, em sua diferença e singularidade, sem o intento de homogeneizar as culturas, mas sim celebrar a diversidade cultural (Rodrigues, 2016, p.55).

Em suma, a presente investigação veio comprovar o porquê que o referido agrupamento de escolas é considerado o mais multicultural da Europa. Todavia, apesar de ser abordada poucas vezes, no currículo e no programa a diversidade cultural é uma realidade no AEID e, é assumida como fator congregador e enriquecedor por parte dos dirigentes educativos, professores e alunos. Em relação à integração escolar dos alunos cabo-verdianos resultados obtidos tanto na recolha de dados junto dos alunos como junto dos pais e professores mostra-nos que os alunos se sentem bem integrados no sistema educativo, e no agrupamento objeto de estudo em particular, com destaque pelo tratamento igual que recebem dos professores e colegas e da boa relação que dizem manter com os diferentes agentes educativos. De realçar ainda, que mesmo perante as barreiras que muitos agrupamentos apresentam para receber alunos imigrantes, o AEID recebe todos os alunos e em qualquer altura do ano como foi reportado anteriormente, porque tem projetos e possui atividades que promovem a inclusão e a integração dos alunos culturalmente diferentes. Aliás, de certa forma, a presença desses alunos configura-se em uma riqueza e um caso de sucesso para a escola que está a dar exemplo de como promover a interculturalidade através da educação a nível da Europa na opinião do responsável máximo da instituição, que ainda reitera que cada vez mais vivemos num mundo cosmopolita que requer de nós respostas assertivas e adequadas.

Igualmente, a diversidade cultural é um desafio de um país que está inserido no mundo global e como tal deve acompanhar as evoluções das sociedades modernas que promovem a igualdade e o respeito pelo outro independentemente da sua origem, religião, cultura ou raça. Sendo assim, acreditamos que a integração e ou inclusão escolar dos alunos de origem imigrante está intimamente relacionada com a abordagem da diversidade cultural que deve ser trabalhada de forma obrigatória nas

escolas, com preparação e formação contínua dos professores e agentes educativos visto serem os principais atores para o desenvolvimento desta prática na sala de aula, bem como terem sensibilização para a diversidade cultural que devem ser valorizadas. Em jeito síntese, parece-nos poder concluir que trabalhar a perspetiva da diversidade cultural, no contexto de educação escolar, significa apostar numa educação diferenciada e numa escola inclusiva, capaz de reconhecer, respeitar, promover a igualdade de oportunidades e, sobretudo, um convívio com as diferenças e promover a inclusão e integração plena na comunidade escolar de todos aqueles que a frequenta.

## **2.- Limitações**

De um modo geral, consideramos ter atingido os objetivos que definimos no início deste trabalho de investigação, conseguindo dar resposta às nossas questões de investigação. Todavia, temos que reconhecer que como em qualquer estudo desta natureza surgiram algumas limitações na efetivação deste projeto. A primeira limitação com que nos deparámos foi o facto de não observarmos aulas das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, de forma a observar o comportamento e o envolvimento das crianças, bem como a sua adaptação nas restantes áreas do saber. Pelo que acreditamos que esta observação seria importante para confirmar a veracidade das respostas dadas pelas crianças e pelos professores no momento do inquérito por questionário e na entrevista, assim como, fundamentá-las. Uma outra limitação que é comum nos estudos desta natureza encontra-se na amostra do estudo, que não foi tão alargada como se desejaria, uma vez que dos 44 pais e encarregados de educação identificados apenas 30 responderam ao questionário o que reduziu substancialmente o número de amostra referente aos pais e alunos, também o facto de se efetuar a pesquisa somente no 1º CEB e apenas com alunos com nacionalidade cabo-verdiana, nas duas escolas básicas pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas e num único concelho tornaram-se outros condicionalismos, pois unicamente se representou parte deste universo. Seria pertinente que próximos estudos procurassem abranger um maior número de amostras e de instituições de ensino e alargá-los também a outros concelhos limítrofes que vivenciam esta realidade.

Igualmente, este estudo foi efetuado com limitações temporais associadas ao facto de se estar a elaborar um projeto de tese de mestrado, o que não permitiu estudar com mais profundidade esta temática, seria oportuno desenvolver a mesma investigação, mas alargando-a, no sentido de se poder validar e generalizar os resultados, mas para isso teria necessariamente de se despendir mais tempo que o envolvido no presente trabalho. Também, o facto de ter de deslocar e vier a viver no concelho de estudo e mais próximo de campo de estudo e por conseguinte distante do orientador, conjugar a vida familiar e profissional com a académica acabou por ser outro condicionante, que não permitiu uma dedicação exclusiva a esta investigação, como se pretenderia.

Por outro lado, no desenvolvimento do trabalho de terreno verificaram-se alguns constrangimentos que são aqui dignos de registo: após a escolha do local de realização

da investigação (pelas razões adiante apresentadas), seguiu-se o contacto com a direção do agrupamento/escola para solicitar a autorização para efetuar a pesquisa. Através de contato direto, com deslocação a escola, conseguiu-se obter o encontro com o diretor do agrupamento AEID, a quem fizemos a nossa apresentação e explicamos os objetivos da visita, abordamos os objetivos de estudo bem como os procedimentos a qual foi bem-recebido e encorajado a realizar o estudo pela direção, trocamos os contactos telefónicos e o correio eletrónico para articularmos os horários e, finalmente, agendar uma reunião com os coordenadores. A referida reunião realizou-se com a presença de um dos coordenadores que também demonstrou estar a par do estudo. Neste mesmo dia, fomos informados que o pedido foi enviado a DGES para aprovação o que demorou mais de dois meses, dado a questão de proteção de dados foi-nos solicitado um documento por escrito no qual garantiríamos a proteção dos dados recolhidos.

Nessa reunião apresentamos a ideia do estudo que pretendíamos conduzir na Escola. Atendendo à menoridade dos alunos e âmbito da investigação, estabeleceu-se, por sugestão do Sr. Diretor do AEID, que a melhor via para chegar aos alunos seria através dos Diretores de Turma. Seguiu-se a elaboração do documento explicativo do âmbito e objetivos do estudo, dirigido aos Encarregados de Educação dos alunos, solicitando o seu consentimento, para a participação dos seus *educandos* no estudo. Também este documento foi feito chegar ao Encarregados de Educação via Diretores de Turma. Entretanto, deparamos com outras dificuldades relacionadas com o agendamento das entrevistas com os alunos, cujos horários eram sempre muito imprevisíveis, por motivo de atividades extracurriculares.

### **3.- Proposta de um Plano de Intervenção Socioeducativo (PIS)**

Finalizado o estudo, propomos um Plano de Intervenção Socioeducativo (PIS) para melhorar ou satisfazer as necessidades e/ou problemas dos alunos e família, como forma de podermos contribuir para melhorar o processo de integração e inclusão escolar dos alunos imigrantes no referido agrupamento de escolas, assim achamos pertinente a implementação de um projeto pedagógico que refletisse e trabalhasse a diversidade cultural (inter-multiculturalismo) que englobasse a língua como um elemento chave por exemplo o ensino da língua portuguesa como língua segunda seja uma prática corrente e curricular obrigatória bem como o ensino da língua materna o “crioulo” desses alunos.

Consideramos de igual modo, importante promover ações de formação contínua de todos os agentes educativos sobre a praxe da abordagem intercultural na escola, a nível de poder local e central criar decretos legislativos, que permitem um estudo pormenorizado da realidade da diversidade cultural existente, para posteriormente sejam elaboradas currículos e programas flexíveis que se adaptam a todas as realidades educativas e dar voz a todos os atores do ato educativo, principalmente o professor que é aquele que lida com o currículo. E, ainda, entender que a prática

intercultural não é dirigida somente aos alunos das minorias, mas sim a todos os alunos (Silva, 2008), como forma de entender novas formas de estar e viver num mundo cada vez mais globalizado.

É importante que os alunos imigrantes e, em especial os caboverdianos, preservem a identidade cultural de origem nomeadamente a língua e o próprio brincar por se sentirem em casa e com colegas que partilham as mesmas identidades (Martins & Duarte, 2019).

Por conseguinte, a partir da análise aos aspetos a melhorar nas duas escolas do 1º CEB, pertencente ao AEID, surgiu a necessidade de propormos a implementação de medidas que possam auxiliar as famílias e os alunos imigrantes na resolução de algumas necessidades que foram identificadas através das várias técnicas de recolha de dados utilizados. Assim, propomos a implementação de um projeto de **tutorias de mediação intercultural** em contexto escolar, devido a diversidade étnico-cultural vivida na escola contemporânea, Segundo (Vieira,2013), os novos problemas sociais e sociopedagógicos emergentes, parece-nos vital o recurso à mediação intercultural e sociopedagógica na escola como fundamentos a seguir com várias leituras e estudos concretos. Embora, a mediação ser uma prática recente em Portugal, segundo alguns autores com início na década de 90, associada ao termo negociação, tem-se revelado um recurso fulcral no desenvolvimento social dos países com grande diversidade sociocultural. Na perspetiva de Sousa (2002), a mediação revelou se aplicável a todas as situações onde a negociação era utilizável, como por exemplo: em decisões conjuntas e participadas, em interação de parceiros, nas relações de famílias, nas comunidades, enfim, em todas as situações que os intervenientes procuram chegar a um acordo e onde a comunicação entre as partes é deficitária ou apresenta dificuldades na resolução de conflitos.

### 3.1 -Objetivos do PIS

Os objetivos do plano, conforme os propósitos dos estudos deste âmbito, consistem na melhoria do clima de convivência psicossocial da escola e do agrupamento, redução das assimetrias provocadas pelas condições socioeconómicas das famílias, aumentar a participação da comunidade educativa e, cumulativamente, promover a corresponsabilização dos pais/encarregados de educação no cumprimento das suas responsabilidades conducentes ao sucesso educativo dos seus educandos. De um modo particular, melhorar as relações interpessoais dos alunos imigrantes com os professores, colegas e os demais elementos da comunidade educativa. Por outro lado, o indicador definido para a avaliação da concretização dos objetivos traçados será a satisfação dos alunos e pais e ou encarregados de educação face a integração escolar. Por conseguinte, recolher-se-ão os dados relativos a satisfação e do impacto da implementação do programa, dentro e fora de sala de aula, trimestralmente e anualmente, num período de três anos letivos.

### 3.2 -Estratégias do desenvolvimento do PIS

Uma das práticas comuns em múltiplos contextos educativos com alguns ganhos visíveis é a criação de equipas dedicadas ao acompanhamento e à implementação de soluções para problemas adjacentes ao processo de integração de alunos na escola em especial de alunos imigrantes. Para implementar e acompanhar este processo, propõe-se as seguintes estratégias: Criação de uma equipa para a identificação, *recepção e acompanhamento do aluno*, identificando as fragilidades e as necessidades desses alunos e propor estratégias, acompanhar a implementação e avaliar os resultados. A equipa deve ser composta por alunos, docentes, assistentes operacionais, técnicos do GIPE, e encarregados de educação, terá um papel importante no diagnóstico, promoção de soluções e acompanhamento de alunos ao longo do percurso escolar. Esta equipa também deverá propor estratégias que resultem no sucesso educativo e na melhoria de adaptação desses alunos.

A equipa poderá ser constituída, ainda por membros ou parceiros da comunidade educativa que se revelem empenhados e interessados na procura de soluções para os problemas apresentados e na implementação de uma cultura de respeito e de zelo entre todos os seus membros. Por conseguinte, propõe-se a seguinte constituição: representantes de docentes de diferentes níveis e áreas curriculares, representante dos assistentes operacionais, representantes dos alunos, representante da associação de pais e encarregados de educação, psicólogo(a), assistente social, mediador, e educadora socioeducativa.

Elaboração de um código de conduta que permita saber claramente qual o papel de todos na relação com os outros e com a escola. Estudos semelhantes na área comprovam que a escola/agrupamento, que implementam práticas, refletindo sobre as mesmas, enfrentando constrangimentos, irá melhorar o serviço educativo e, mais importante, o sucesso educativo dos alunos.

Todavia, o sucesso desses planos só serão atingidos se forem envolvidos todos os intervenientes do sistema educativo a começar pela comunidade educativa, desde alunos a professores, pessoal não docente e encarregados de educação, uma atitude de compromisso, envolvimento e cooperação, da qual resulte a assunção dos princípios que norteiam a ação da Escola e que potencie a sua afirmação como uma organização de referência, onde cada um dos seus membros, no desempenho do papel para o qual foi investido, se reveja e se sinta parte integrante.

Neste quadro, a tutoria na mediação intercultural assume-se como um eixo estruturante na definição das variadas políticas desafiadas à Escola, desde a da gestão corrente, à dos recursos físicos e humanos, à pedagógica; as quais não são isentas de tensões, dadas as suas implicações nas relações interpessoais que se estabelecem entre todos os atores educativos.

É neste contexto que releva efetuar uma análise reflexiva sobre um dos desafios presente no seio das escolas, devido, também, ao alargamento das fronteiras e dos contextos migratórios à escala mundial.

### **3.3 -Metodologia de atividades e avaliação do PIS**

Este plano proposto será operacionalizado de acordo com os princípios da metodologia de investigação-ação, podendo ser entendido como um projeto colaborativo de investigação em que um grupo de profissionais desenvolve uma ação integrada no sentido de dar resposta a problemas concretos com que se defrontam no seu quotidiano e de derivar possíveis formas para a sua resolução, Menezes, (2003, 2007). As características principais desta metodologia são (i) a natureza colaborativa, que assenta na comunicação aberta entre os diferentes intervenientes, (ii) a ênfase nos problemas práticos dos intervenientes e na formulação conjunta de estratégias de resolução e (iii) a consolidação de uma estrutura de projeto que providencie aos intervenientes tempo e apoio para uma comunicação aberta e frequente que facilite ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão, Menezes, (2007). Considerando o modelo de trabalho da escola TEIP, pode dizer-se que as condições indicadas são as mais indicadas.

No âmbito do PIS prevê-se a realização das seguintes ações: produção de cartazes, agendas, desdobráveis, grelhas, fichas, concurso melhor turma, oficina de formação desenvolvida no âmbito da interculturalidade, a elementos-chave da escola, seminários, ação de formação/sensibilização, *focus group*, tutorias a professores, treino de competências sociais e pessoais, dinâmicas de grupo, programa de convivência (trabalhar a autoestima, autocontrolo, autoconhecimento).

Destacamos, ainda, que o PIS contemplará 4 fases distintas, mas complementares, conforme apresentamos em seguida.

#### **Fase 1. Levantamento das necessidades**

A fase inicial do plano consistirá no levantamento das necessidades específicas da escola através de instrumentos de recolha de dados como entrevistas, questionários, observação e análise documental.

#### **Fase 2. Envolvimento e participação**

A segunda fase será destinada a participação e organização de atividades orientadas para a promoção de uma linguagem comum, integrada e sustentada relativamente ao fenómeno da diversidade cultural com implicações na atuação dos diferentes intervenientes da escola. Será momentos de formação para órgãos de gestão, professores, assistentes operacionais e pais (oficina de formação, seminários, ação de formação/sensibilização), elaborar as propostas de trabalho dirigidas aos órgãos de gestão e reformular/reforçar as formas de colaboração com elementos/estruturas responsáveis pela intervenção neste âmbito.

#### **Fase 3. Integração e ação**

A terceira fase é destinada a integração das propostas e dos principais contributos e orientações produzidos na segunda fase num modelo de intervenção orientador da

atuação do agrupamento no âmbito da interculturalidade. Este modelo de atuação, integra ações de nível universal, indicado e intensivo.

No nível 1, intervenção de tipo universal, é fase de definição e seleção conjunta de regras comuns de atuação por parte dos professores, técnicos alunos e pessoal auxiliar em prol do modo de acolhimento e socialização do aluno imigrante, em particular os recém chegados. Após a definição e seleção das regras, será a divulgação de um documento de apoio à sua implementação correspondente aos alunos.

No nível 2, intervenção de tipo indicado, destaca-se o trabalho de acompanhamento/tutoria a alunos, sinalizados de risco em função do número de dificuldades apresentadas, por parte dos elementos que integram o GIPE e em articulação com os diretores de turma.

No nível 3, intervenção de tipo intensivo, destaca-se a atuação junto de alunos específicos por parte dos técnicos da equipa multidisciplinar (GIPE).

#### **Fase 4. Reavaliação e ação**

A última fase é a avaliação da implementação do plano o reforço e a inclusão de ações/medidas a implementar com respetivas formas de avaliação/monitorização.

Para aplicação e avaliação das estratégias de intervenção existe uma multidisciplinaridade de modelos e de teorias de intervenção que pertencem a modelos teórico-concetuais de diferentes correntes de pensamento, que adequam as áreas de intervenção escolar e fundamentam o próprio tipo de intervenção,

Atendendo ao fenómeno em análise propomos o *modelo misto ou de intervenção* e o *modelo de programas* dada a sua abrangência e a complexidade do fenómeno em estudo. O modelo misto ou de intervenção são modelos combinados (Comunitários, ecológico, sistémico e psicopedagógico), para satisfazer as necessidades de um determinado contexto. Enquanto o modelo de programa é dirigido a todos, praticando uma intervenção direta e grupal, de carater preventivo e de desenvolvimento, convertendo-se num modelo integrador, compreensivo, crítico, ecológico e reflexivo, que explica as situações como o resultado da relação do sujeito com o meio sociocultural em que vive. A sua finalidade é potenciar competências no sujeito.

Em jeito de conclusão, a revisão da literatura permitiu concluir que a diversidade cultural é um fenómeno complexo que tem por detrás fatores de várias ordens: sociopolítico, familiar, institucional, individual.

Deste modo, é preciso de uma resposta adequada, oportuna e especializada para poder responder as mazelas provocadas pelas más políticas de integração. A escola, conjuntamente com a família, sociedade e alunos, devem buscar respostas para esse problema que, de uma forma direta ou indireta, afeta os elementos da comunidade educativa e a sociedade num todo.

Assim, como foi referido anteriormente, não existe um modelo específico e nem receita pré-fabricada para lidar com esta realidade adversa. Sendo assim, o problema

requer estratégias diversificadas de acordo com o diagnóstico, podendo cada caso ter ou merecer uma estratégia específica.

Com efeito, urge a cada organização escolar, que se assuma como aprendente, delinear linhas de atuação, baseadas na epistemologia da sua prática, na investigação na e para a ação, com vista à promoção da emergente mudança.

É importante que o professor invista nas competências relacionais com a adequada planificação e desenvolvimento das atividades letivas essenciais á gestão da sala de aula, como meio de promoção de um bom ambiente de ensino-aprendizagem e de redução de desigualdades que possam ocorrer.

É ainda, fundamental que haja consistência e coerência no sistema normativo na manutenção de um bom clima relacional e, sendo determinante o papel que cada um dos atores assume desde os primeiros dias de aula.

O professor trabalha a diversidade e favorece a aprendizagem, na medida em que estabelece com os alunos um clima de simpatia e respeito, que se traduz na transparência das regras, quer relativas à organização e avaliação do trabalho quer daquelas mais direcionadas à regulação das relações entre as pessoas.

O presente plano visa, assim, responder a esta necessidade da escola em resolver situações de dificuldades de integração escolar, mediante a elaboração de um plano de ação, com carácter colaborativo, que se afigurou como o mais adequado, de acordo com o diagnóstico social definido no regulamento interno, preconizando este a intervenção de todos os atores educativos.

Estamos convictos de que as propostas apresentadas neste trabalho podem constituir uma oportunidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento ímpares no universo pessoal e profissional de todos os intervenientes.

Todavia, estamos, também, cientes, de que imprimir mudanças a práticas instituídas e trabalhar em equipas colegiais, onde cada um dos seus membros se envolva em conjunto na ação, no questionamento, na resolução de problemas Hargreaves, (2003), não são processos fáceis.

Capacitar a comunidade educativa para enfrentar os desafios que a diversidade cultural desencadeia, elevando a qualidade do serviço educativo prestado pela escola, a um público cada vez mais heterogéneo, respondendo, em simultâneo, às exigências externas de mudança, numa escola cada vez mais multi-intercultural, constitui o foco deste trabalho, expressão do compromisso com a profissão que cada um de nós pretende renovar, de forma a concorrer para a promoção do sucesso educativo dos nossos alunos.

Em suma, destacámos a importância conceptual e pedagógica da interculturalidade e estilos de aprendizagem escolar. Cabe à prática pedagógica impulsar o modelo curricular intercultural e inclusivo, que outorgue valor à diferença e diversidade cultural, tornando-se relevante no currículo formativo dos alunos, assim como na convivência escolar. Perante o cenário escolar atual devemos caminhar para estilos de

aprendizagem intercultural e educação personalizada. Assim, o PIS apresenta um conjunto de estratégias e propostas de intervenção adequadas de trabalhar a multi e na interculturalidade nas escolas, que se for implementado no AEID e pelos professores promoverá um ambiente e convivência escolar aprazível e promotora de justiça social e dos valores fundamentais para uma cidadania ativa. De facto, alunos e famílias, em harmonia com a comunidade educativa devem viver a diversidade cultural no espaço escolar, interagindo experiências, vivências, narrativas internas e subjetividades, ou seja, tornar ativa a participação ESCOLA – FAMÍLIA no contexto da diversidade e inclusão. Por conseguinte, qualquer programa e/ou projeto de âmbito intercultural deve ser incluído no Projeto de Escola e no Projeto Curricular.

## BIBLIOGRAFIA

- ACIME-Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (s.d.). Uma Escola, Uma Sala de Aula Interculturais. Sugestões para Professores. Porto: ACIME
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA. Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas (2005).
- Andrés, S., & Giró, J. (2016). La participación de las familias en la escuela. Una cuestión compleja. *Revista de evaluación de programas y políticas públicas*, 7, 28-47
- Banks, J. A. (1993). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In Bernard Spodek (org.) (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 527-559. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições Setenta.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. 5ª ed. Lisboa. Gradiva.
- Benavente, A. (1990) «Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas», in *Análise Social, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, Vol. 25, nº108/109, pp.715-733
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. e J.C. Passeron (1970), *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega.
- Branco, M. L. (2006). A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo. In João Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo*, (p.39-49). Magalde: Edições Pedagogo, Lda.
- Cabanas, J. M. Q. (1998). Justificación de la diversidad. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 35-49. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa. Texto Editora.
- Cardoso, C. (coord.) (1998), *Gestão Intercultural do Currículo – 1.º Ciclo*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação-Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2015). *Combate ao abandono precoce na Educação e formação na Europa. (Documentos Síntese Eurydice: Serviço de Publicação da União Europeia)*.
- Cortesão, L. (2001). Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais – Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (pp.49 – 58) Porto Editora, Porto
- Costa, A. (1998). *Exclusões sociais*. Gradiva publicações, Lisboa.
- Costa, J. & Lacerda, T. (2007). *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: Seculos XV-XVIII*. Lisboa: Alto do Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

- Coutinho, C. (2003), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Edições Almedina.
- Dias-Agudo, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto. Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 1ª edição. Lisboa. Edições Asa.
- Domingos, C, A. (2015), *Cor e Educação na Construção do Futuro dos Jovens de Origens Africanas em Portugal*. Lisboa: ISCTE, 2015, Dissertação de Mestrado.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). *Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação*. In *Revista Lusófona de Educação* (Vol 5, pp.173-184). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Garreta, J. (2009). *Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas*. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.
- González-Falcón, I., Coronel, J.M., & Correa, R.I. (2016). *El orientador escolar en contextos de diversidad cultural. Un análisis de su práctica*. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 28 (2), 426-433.
- Gundara, J.S. (2014). *Global and civilizational knowledge: eurocentrism, intercultural education and civic engagements*. *Intercultural Education*, 25 (2), p. 114-127  
<https://doi.org/10.1080/14675986.888802>
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hortas, M. (2008), *—Territoires of integration: the children of immigration in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon*||, Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Hortas, M. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*: Lisboa: ACIDI
- Ibáñez, R. M. (1998). *Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de “Baixa Densidade”*. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*, 89-102. Porto: Porto Editora
- Johnson, D. (1984). “Planning small-scale research”, in J. Bell, T. Bush, A. Fox et al., *Conducting small-scale investigations in educational management*. Londres, Harper & Row.
- Kymlicka, Will; Norman, Wayne (2000). *Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contexts and Concepts*. In Will Kymlicka e Wayne Norman (eds.), *Citizenship in Diverse Societies*, (p.1-41), Oxford: Oxford University Press.
- Leite, C. (2001). *O Lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural*. São Paulo: Papirus Editora.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- León, M.J. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e interpretación didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005), *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, A. (2008), *A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste*, Lisboa: ACIDI.
- Martins, E. C. (1998). *Desigualdade e Identidade no Discurso da Diversidade. A Educação Intercultural como uma Pedagogia de “Baixa Densidade”*. In Manuel Ferreira Patrício (org.) (2002), *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. (p.175 – 190) Porto Editora, Porto.
- Martins, E, C. & Duarte, U, J, Costa. (2019). *Integração Escolar de Alunos Cabo-Verdianos no 1º CEB Português - Estudo de caso*. *Revista Intersaberes*, Vol. 14, nº32 (Maio/Agosto) p. 334-348.
- Mendes M. (1999). *Fórum: Escola diversidade currículo*. Ministério da educação.
- Menezes, I. (2003). *A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade*. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- Ministério da Educação. (1993), *Escola e Sociedade Multicultural*, Coleção Educação Intercultural, n.º 1, (65-73). Lisboa: Ministério da Educação. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2003). *O Método V - A Humanidade da Humanidade – a identidade humana*, Lisboa: Publicações Europa-América.
- OCDE (2006), *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Paris, OCDE.
- Oliveira, A. M. (2010). "Processamento da informação num contexto migratório e de integração", in *Educação em português e migrações*. Lisboa: LIDEL Editores
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores;
- Pardal, L. & Correia, E. (2003). "Métodos e técnicas de investigação social". Areal Editores.
- Pardal, L. Ferreira, H & Afonso, E. (2007). *Língua Portuguesa e Integração*. In M, H, Ançã (Coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 63-82). Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.
- Pena Pires, R. P. (2003). *Migrações e integração: teoria e aplicações à sociedade portuguesa*. Oeiras: Celta Editora;
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural: utopia ou realidade? - Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*, Porto: Profedições.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Porto: Profedições.
- Quivy, R e Campenhout. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações (4.ª Edição de 2008).
- Quivy, R. & Campenhout, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva, Lisboa.
- Quivy. R. & Campenhout, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*: Lisboa. Gradiva.

- Ramos, N. (2003). Etnoteorias do desenvolvimento e educação da criança, uma perspetiva intercultural e preventiva". In C. Pires et al (coord.), *Psicologia, Sociedade & Bem-Estar*, (p.161-177). Leiria: Ed. Diferença.
- Ramos, N. (2004). Adaptação, saúde e doença em contexto migratório e intercultural. In *Psicologia Clínica e da Saúde*, 233-304. Lisboa: Universidade.
- Rocha, C. (2006). A escola e a diversidade étnica e cultural. Tese (Mestrado em Relações Interculturais na Univ. Aberta). Porto: UAberta.
- Rocha-Trindade, M. B. (1992). Migrações e Multiculturalismo. In Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha-Trindade, M. B. et al. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, C. (2015), Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado": Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE-IUL
- Romani, et al. (2004). Estação: Paulo Freire. In: Lucchesi, M. A. S. (Org.), *Conhecimento e pesquisa no mestrado em educação: pesquisa em pós-graduação*. Santos. L. (Série Educação).
- Sacristán, J, (2002). Construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas: atenção à diversidade. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Santos, G. (2003). A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Pallas.
- Sá, L. L. Z. & Reis (2001). *Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*. Cadernos do CRIAP, n.º 19. Porto: Asa Editores.
- Seabra, T (1999), *Educação nas famílias, etnicidade e classes sociais*, Lisboa, ICS-UL.
- Seabra, T. (2010), *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, T. et. al. (2011), *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída Escolaridade Básica*. Observatório da Imigração, Lisboa: ACIDI.
- Seabra, T. (2012), *Desigualdades de Desempenho Escolar: Etnicidade, Género e Condição Social em Escolas Básicas da Área Metropolitana de Lisboa*. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número Temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, p. 185-210.
- Seabra, T; & Roldão, C; Mateus, S. (2016), *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*, Alto Comissariado por Migrações –ACM, Lisboa
- Seabra, Teresa, (coord), Vieira, M, Ávila, P, Castro, L, Baptista, I, Mateus, S. (2014), "Escolas que fazem melhor: O sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica," Relatório Final, CIES, ISCTE-IUL
- Silva, V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Colibri
- Sousa, C. (2004a). *António Maia – Percursos de uma História de Vida*. Porto: Universidade Aberta
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação: Setúbal: Profedições, distribuição Odil*,
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso (2ª ed.)*. Lisboa: FCG.
- Touraine, A. (1997). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Instituto Piaget, Lisboa.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1995). *Tolerância: limiar da paz – Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

UNESCO (2001). Déclaration universale sur la diversité culturelle. Paris: UNESCO

Vieira, A. (2013). A Educação Social e Mediação Sociocultural. Porto: Profedições.

Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods. 2ª edition. Thousand Oaks, Ca. Sage publications.

Yin, R. (2001). Estudo de Caso: Planejamento e Método. 2ª.ed. Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. (2004). Estudos de caso: Planejamentos e Métodos (2ª ed.). São Paulo: Bookman

## **Legislação referenciada:**

Circular nº16/2006, 12 de Maio (DGIDC/ME)

Decreto-Lei nº274/94, de 28 de Outubro

Decreto-Lei nº219/97, de 20 de Agosto

Decreto-Lei nº115 – A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei nº252/2002, de 22 de Novembro

Decreto-Lei nº 67/2004, de 25 de Março

Decreto-Lei nº227/2005, de 28 de Dezembro

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de Julho

Decreto-Lei nº229 – A/2012, de 26 de Setembro

Decreto-Lei nº 13/2018, de 7 de Dezembro.

Despacho Normativo nº1113/ME/93

Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de Fevereiro

Despacho Normativo nº30/2007, de 10 de Agosto

Lei nº46/86 de 14 de Outubro

Lei nº 60/93 de 20 de Agosto

Lei nº 7/2006

Lei-Quadro da educação pré-escolar – 1997

Constituição da República, VII Revisão Constitucional (2005), in [http://www.parlamento.pt/const\\_leg/crp\\_port/constpt2005](http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/constpt2005) (acedido em 20 de Abril de 2012)

Presidência do Conselho de Ministros. (2007). Resolução do Conselho de Ministros nº63-A/2007 in D.R, 1ª Série- N°85-3 de Maio de 2007. Lisboa.

## **WEB-GRAFIA**

Avaliação Externa Das Escolas – Relatório Agrupamento de Escolas [REDACTED] (2017), Amadora. Disponível em: [http://www.agan.pt/pdf/2018-07-13\\_Avaliacao%20Externa%202017.pdf](http://www.agan.pt/pdf/2018-07-13_Avaliacao%20Externa%202017.pdf) Consultado em: 05/03/2019.

Cabral, A. & Vieira, Xénia (2007). *Políticas Integrativas e conceitos ligados às migrações*. Revista Antropológica. nº 10, 2007. Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/212/188> Consultado em 02/07/19

Costa, P. (2016). *A política portuguesa de integração dos imigrantes: Uma análise dos dois primeiros anos de integração*. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5708/1/e-book\\_MDC-N%C2%BA1\\_planos\\_integracao.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5708/1/e-book_MDC-N%C2%BA1_planos_integracao.pdf) Consultado em 07/06/19

Cardoso, S. (2008). *O dualismo cultural: os luso-cabo-verdianos entre a escola, a família e a comunidade* (Tese de doutoramento). Repositório do Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7717/3/Tesereprodu%C3%A7%C3%A3o.pdf> Consultado em 30/05/2018.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(001), (221-243). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bistream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf> Consultado em 17/01/19.

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf> consultado em 12/05/19.

Estrela (2014). *Multiculturalidade na educação: a integração de alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira*. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/8423/1/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20dos%20resultados%20Question%C3%A1rios.pdf> Consultado em 31/05/19

Fati, (2016). *Trajelórias familiares e Vivências Escolares: Projetos de vida e processos identitários nos descendentes de imigrantes guineenses na Escola Secundária de Odivelas*. Disponível em: [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/13210/1/Tese\\_DavidFati\\_mestrados\\_iscsp\\_ulisboa.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/13210/1/Tese_DavidFati_mestrados_iscsp_ulisboa.pdf) Consultado em 20/06/19

Ferreira, M. (2017). *Monitorização dos resultados: uma ferramenta para a tomada de decisão na melhoria da escola*. Disponível em : <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8189/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20de%20Miguel%20Ferreira%20%20Monitoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Resultados.pdf> . Consultado em 25/05/19

Fonseca, M. L. (2003). *“Integração dos imigrantes: estratégias e protagonistas: Conferência efectuada no „I Congresso Imigração em Portugal – Diversidade, Cidadania e Integração”* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em <http://www.ceg.ul.pt/mcm/ICongressoLF.htm>. consultado em 23 de fevereiro de 2019;

Gomes, L. (2014). *Preferência e escolha de GADGETS: A perspetiva da criança*. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/8788/1/DM-LARG-2014.pdf>. Consultado em 25/05/19

<https://conceito.de/integracao> Consultado em 23/ 04 / 2018

<https://www.significados.com.br/integracao/> Consultado em 23/ 04 / 2018

<https://www.meusdicionarios.com.br/integracao> Consultado em 24 - 04 - 2018

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/integra%C3%A7%C3%A3o> Consultado em 24 - 04 - 2018

<https://www.tsf.pt/sociedade/interior/numero-de-imigrantes-em-portugal-aumentou-6-em-2017-9516158.html> Consultado em: 09-01-2019.

<https://www.publico.pt/2018/11/15/sociedade/noticia/numero-imigrantes-portugal-aumenta-quinto-ano-consecutivo-ine-1851207> Consultado em: 10-01-2019.

<http://www.desenhodidatico.com.br/estudo-de-caso-10-tipos-para-voce-usar/> Consultado em 07/07/19

Machado, F. Matias, A & Leal, S. (2005). *Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos*. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, 695-714 Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n176/n176a13.pdf> Consultado em 01/07/19

Marín, J. (2003). *Globalização, diversidade cultural e prática educativa*. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v.4, nº8. Disponível em: <http://www.paulinas.org.br>. Consultado em 19/04/19

Munhós, S. (2014). *A utilização da Plataforma Moodle nas salas de aulas: contributos para a aprendizagem colaborativa nos cursos de ensino profissional*. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17315/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20Sandra%20-%20final%20setembro.pdf> consultado em 29/05/19

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas [REDACTED] (2013/2014 a 2015/2016). Aprovado em conselho geral a 26 de março de 2014. Disponível em: [http://agan.pt/pdf/PEA%202014\\_atualizado.pdf](http://agan.pt/pdf/PEA%202014_atualizado.pdf) Consultado em: 05/03/2019.

Rodrigues, P. C. R. (2013). *A Diversidade cultural na escola*. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf> Consultado em: 23/04/18

Rodrigues, A. P. M. (2016). *A Diversidade Cultural no currículo em Cabo Verde: O caso da Escola Salesiana de Artes e Ofícios da ilha de São Vicente*. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/19578/1/tese%20imprimir%2022-07.pdf> Consultado em: 25/04/18

Seabra, T. (2010) Ensino Básico: *Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf>. consultado em 20/06/19

Seabra, T. & Mateus, S. (2010). *Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 411-424* Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8810.pdf> Consultado em 12/05/19

Seabra, T. (2012). *Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas... Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, 2012, pág. 185-210* Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10014.pdf> Consultado em 12/05/19

SEF. (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2012*. Lisboa: SEF. Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf> (data da consulta: maio/2014)

Soares, Maria J. F. M. (2012). *Modos de equivalência e integração dos alunos estrangeiros no sistema educativo português*. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8704/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20-%20Maria%20Jos%C3%A9%20Soares.pdf> Consultado em: 25/04/18

Tomás, M. (2012). *Virtualidades e Fragilidades das Políticas de Integração de Imigrantes – A Realidade do Município do Seixal*. IUL Disponível em: <https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/6185/1/Tese%20de%20Maria%20Isabel%20Coelho%20do%20R%C3%A7o%20Carvalho%20Tom%C3%A1s.pdf> Consultado em 06/07/19

Unesco (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. Disponível em: [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf) Consultado em: 11-12-2018.

Varela, B. (2014) *Efetividade e desafio da educação inclusiva em Cabo Verde*. Praça Dr. António Lerenó. Portugal. Online: <http://excelenciaeducativa.blogs.sapo.cv> Consultado em: 12-06-18.

Vaz, J. (2017). *Sucesso/Insucesso Escolar nos Jovens Imigrantes e Descendentes de Imigrantes Caboverdianos no 3º Ciclo do Ensino Básico no Vale da Amoreira: Um Estudo de Caso de quatro alunos*. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15073/1/TESE%20FINAL%20%20COMPLETO%20%C3%9Altima%20vers%C3%A3o%20Word%20Jos%C3%A8%20Eduardo%20Ribeiro%20Vaz.pdf> Consultado em: 19/04/18

## **ANEXOS**



## Anexo A- Pedido de autorização para investigação

Exmo. Sr. Diretor do [REDACTED]

Amadora, 11 de Fevereiro de 2019

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de investigação

Eu, Ulisses De Jesus Costa Duarte, natural de Cabo Verde, aluno do 2º ano do curso de mestrado em Intervenção Social e Escolar-ramo crianças e jovens em risco na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) venho por este meio solicitar a colaboração da vossa prestigiada instituição, com intuito de realizar recolha de dados para fins de investigação relativo ao TRABALHO DE PROJETO FINAL de mestrado no curso acima referido na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, sobre a orientação do Professor Doutor Ernesto Candeias Martins.

Desta forma, penso que seria pertinente desenvolver a minha investigação nessa instituição de ensino, atendendo ao fato de ser o agrupamento que alberga a maior população escolar de origem africana e cabo-verdiana em particular, tendo como objetivo central desta solicitação, a necessidade de compreender o processo de integração escolar das crianças cabo-verdianas no 1º ciclo do ensino básico no agrupamento de escolas [REDACTED] no âmbito de uma investigação subjugada ao tema: “Integração e Inclusão Escolar das Crianças Cabo-verdianas no 1º CEB-estudo de caso no Agrupamento de Escolas [REDACTED]”, cujos dados recolhidos na vossa prestigiada instituição serão indispensáveis para a referida investigação.

Ainda, garantiremos o anonimato da Escolas e dos sujeitos em estudo, assim como a confidencialidade nos dados recolhidos e, em momento algum os participantes serão identificados, bem como comprometemos que o funcionamento do bom nome da vossa instituição não será posto em causa. Desta forma cumprimos as regras éticas da investigação em curso, assumindo deste já o compromisso de informar os resultados obtidos do referido estudo que porventura poderá ser um instrumento relevante para a melhoria do processo de integração das crianças de origem imigrante.

De referir que para além das crianças o referido estudo pretende entrevistar o diretor do agrupamento, os professores diretores de turma, os técnicos do agrupamento e os pais encarregados de educação das crianças alvo do estudo.

Ciente de que merecerá uma atenção especial da vossa excelência e, de poder contar com a sua prestimosa colaboração, queira aceitar os antecipados agradecimentos.

Com os meus melhores cumprimentos

(Licenciado - Ulisses De Jesus Costa Duarte)

[ulissesduarte01@hotmail.com](mailto:ulissesduarte01@hotmail.com)

## Anexo B - Termo de Consentimento professores e técnicos

Solicitamos a sua participação num estudo de investigação para trabalho de projeto final do curso de mestrado em Intervenção Social Escolar ramo Crianças e Jovens em risco da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) sob a orientação do Professor Doutor **Ernesto Candeias Martins**, cujo objetivo central do estudo é compreender o processo de integração e inclusão escolar de alunos cabo-verdianos no 1º CEB no agrupamento de escolas ora designado Incluir na diversidade.

A sua participação neste estudo é fundamental, neste sentido gostaríamos de contar com o seu consentimento para que possamos fazer-lhe uma entrevista cujos resultados serão integrados no presente trabalho. Pedimos também o seu consentimento para gravação da mesma uma vez que nos facilita no trabalho de transcrição da entrevista. As respostas dadas por si serão estritamente confidenciais e poderá desistir da entrevista a qualquer momento uma vez que a sua participação é voluntária. No final da investigação todo o material gravado será destruído a fim de preservar o anonimato e a confidencialidade do material.

Na certeza de poder contar com a sua habitual colaboração e apoio, queira aceitar os antecipados agradecimentos.

Lisboa, 22 de Maio de 2019.

Entrevistado(a)

---

Entrevistador

---

## Anexo C - Consentimento Informado aos pais

### Pedido de Colaboração e autorização aos Pais e ou encarregados de educação

Eu, **Ulisses de Jesus Costa Duarte**, Licenciado, natural de Cabo Verde, a realizar um trabalho de investigação no âmbito do trabalho de dissertação de Mestrado em Intervenção Social e Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, orientado pelo Professor Doutor **Ernesto Candeias Martins**, solicito sua colaboração na participação num inquérito por questionário bem como a autorização do seu educando para fins académicos. A mesma irá ter lugar na escola do seu educando ou num local da sua preferência (sua casa, café ou parque), no decorrer, se possível, do presente mês de março e terá a duração aproximada de 45 minutos. Todos os dados serão analisados em consonância com o objetivo do trabalho, a saber: compreender se o processo de integração escolar dos alunos imigrantes de origem cabo-verdiana é bem-sucedida, e ainda, conhecer as práticas pedagógicas do agrupamento e do professor que atendem as necessidades das minorias imigrantes num sistema educativo que se quer cada vez mais intercultural.

Ainda reafirmo, que todas as informações recolhidas serão estritamente confidenciais destinando-se apenas a ser utilizada nesta investigação. O questionário será aplicado individualmente. Os participantes não serão identificados em nenhum momento, e os resultados serão apresentados de forma global.

A decisão de participar, ou não, neste estudo é voluntária, toda a informação obtida sobre o seu educando neste estudo ser-lhe-ão facultados, se assim o desejar.

Concordo em participar com o meu filho/a neste estudo. Compreendo que esta minha aceitação implica facilitar o processo de integração do meu filho/a e outros descendentes cabo-verdianos na sua adaptação ao sistema educativo português.

Compreendo igualmente que poderei interromper a minha participação em qualquer momento, sem que daí possa resultar qualquer prejuízos para o meu filho/a.

Aceito participar no inquérito por questionário\_\_\_ Não aceito participar no inquérito por questionário\_\_\_

Lisboa, \_\_\_\_\_ de Março de 2019.

Assinatura do encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

Obrigado pela sua contribuição neste estudo.

Ulisses de Jesus Costa Duarte, Lisboa 2019

## **Anexo D - Guião de entrevista ao Diretor do Agrupamento e Coordenador(a) das escolas EB**

Sou Ulisses De Jesus Costa Duarte, natural de Cabo Verde, estudante do 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar - Ramo Crianças e Jovens em risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. E estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Profº Doutor Ernesto Candeias Martins.

O referido Trabalho de Projeto aborda o tema *Integração e inclusão escolar das crianças cabo-verdianas n o 1º ciclo do ensino básico- Estudo caso* no Agrupamento de Escolas ora designado de Incluir na diversidade - Concelho de Amadora.

O objetivo central é compreender o processo de integração escolar desses alunos no referido agrupamento, procurando conhecer o seu impacto no aproveitamento e na convivência escolar. Deste modo, agradecemos que colaborasse connosco respondendo algumas perguntas, porque as suas respostas são extremamente importantes na conclusão do presente estudo.

Relembremos que as suas respostas serão rigorosamente confidenciais e só serão utilizadas para o fim acima referido.

Obrigado pela sua colaboração!

### **Agrupamento de Escolas «Incluir na Diversidade», Concelho de Amadora.**

#### **CATEGORIA A - Identificação dados pessoais e profissionais do diretor (a) coordenador (a) do AEID**

1. Sexo: M ( ) F ( )
2. Idade \_\_\_\_\_ anos (Facultativo)
3. Residência \_\_\_\_\_
4. Qual a sua habilitação académica?  
Licenciatura ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutoramento ( )  
Outro especificar? \_\_\_\_\_
5. Área de formação? \_\_\_\_\_
6. Experiência profissional como docente ou quantos anos têm de experiência na docência? \_\_\_\_\_ anos
- 6.1. Nesta escola? \_\_\_\_\_ anos
- 6.2. E na gestão desse agrupamento? \_\_\_\_\_ anos

#### **CATEGORIA B - Dados estatísticos dos alunos**

7. Qual é o número total de alunos da escola? \_\_\_\_\_
- 7.1. E qual é o número de alunos de origem cabo-verdiana no 1º ciclo do ensino básico?  
\_\_\_\_\_ alunos.
- 7.2. Qual é o balanço que faz dos números de alunos de origem imigrante na sua escola nos últimos anos, têm aumentado ou diminuído? Quais as razões desses números?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7.3. Por que razão a sua escola é considerada multicultural?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **CATEGORIA C - Projeto educativo e serviços de apoio da escola**

8. O agrupamento/escola possui um projeto educativo próprio cujo lema é «Trabalhar o presente e construir o futuro». Sente que este projeto atende as diversidades escolares e os problemas de integração e aprendizagem das minorias étnicas e imigrantes?

---

---

8.1. Pode enumerar algumas medidas concretas do projeto educativo que visa responder as necessidades dos alunos de origem imigrante?

---

---

---

8.2. Sente que atualmente há necessidade de maior abertura do projeto educativo a diversidade cultural? Sim ( ) Não ( ),

8.2.1. Porquê?

---

---

---

8.3. Quais os resultados deste projeto? Muito bom ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Fraco ( )

9. A escola possui um serviço especializado de apoio aos alunos e adolescentes de origem imigrante? Sim ( ) Não ( )

9.1. Se SIM, qual (is)? \_\_\_\_\_

---

10. Na sua opinião, a implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi – interculturalidade ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto escolar? Sim ( ) Não ( )

10.1. Justifique: \_\_\_\_\_

---

#### **CATEGORIA D – Serviços de Ação Social e Escolar**

11. O serviço de ação social escolar do Agrupamento é extensivo aos alunos de origem imigrante e/ou das minorias étnicas? Sim ( ) Não ( )

11.1. Os alunos de origem imigrante têm demonstrado necessidades desses serviços? Se SIM, com que frequência? Muita ( ) Razoável ( ) Pouca ( )

11.2. Considera que os serviços de ação social escolar são de extrema importância para melhoramento de integração e sucesso escolar desses alunos específicos?

Sim ( ) Não ( )

11.3. A escola envolve outros parceiros na resolução dos problemas desta comunidade educativa? Sim ( ) Não ( )

11.3.1. Se SIM, Quais? \_\_\_\_\_

**CATEGORIA E - Envolvimento parental**

12. A escola mantém contacto com os encarregados de educação?

Sim ( ) Não ( )

12.1. De que forma e através de que meios?

---

---

13. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/ encarregados de educação? Sim ( ) Não ( )

14. Que estratégia a escola utiliza para aproximar os pais à escola?

---

---

15. Os pais imigrantes deslocam-se à escola para acompanhar os estudos dos filhos?

Sim ( ) Não ( )

15.1. Com que frequência? Frequentemente ( ) As vezes ( ) Raras vezes ( )

15.2. Essa participação difere de alguma forma dos pais de origem não imigrante?

15.2.1. Em que sentido sim e não?

---

---

16. E de uma forma geral, da sua experiência, acha que os pais imigrantes tomam parte ativamente na educação dos filhos? Sim ( ) Não ( )

16.1. E no caso específico de pais cabo-verdianos? Sim ( ) Não ( )

16.2. Esse envolvimento parece-lhe diferente no caso dos pais sem origem imigrante? Sim ( ) Não ( )

16.2.1. A seu ver, em que questões se poderá afirmar que é diferente, e em que questões se verificam mais semelhanças?

---

---

17. Da sua experiência, como descreveria a relação entre a escola e a comunidade imigrante cabo-verdiana?

---

---

17.1. Considera que a escola tem feito muito para estabelecer uma boa relação?

Muito ( ) Suficiente ( ) Pouco ( )

**CATEGORIA F - Medidas para melhorar a integração e inclusão**

18. Na sua opinião, e no caso concreto da sua escola, encontra-se preparada para receber e integrar alunos de origem imigrante?

18.1. Em que aspetos está mais preparada, em que aspetos está menos preparada?

---

---

---

19. Poderia citar exemplos de medidas ou atividades que a sua escola tem levado a cabo para melhorar a integração e inclusão dos alunos de origem imigrante?

---

---

19.1. De um modo mais particular, a sua escola promove atividades que permitem os alunos de origem imigrante conviver com os colegas não imigrantes e divulgar a sua cultura de origem? Sim ( ) Não ( )

19.2. Se SIM, cite alguns exemplos?

---

---

19.3. E no geral, a sua escola tem algum projeto de apoio específico que procura o envolvimento dos alunos de origem imigrante? Sim ( ) Não ( )

19.3.1. Se SIM, como se tem/têm concretizado esse (s) projeto(s)?

---

---

20. E como tem sido a adesão dos alunos de origem imigrante? E no caso concreto dos alunos cabo-verdianos? Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Fraca ( )

21. A sua escola dispõe de outras atividades extracurriculares? Sim ( ) Não ( )

21.1. Como tem sido a adesão dos alunos de origem imigrante? E no caso concreto dos alunos cabo-verdianos? Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Fraca ( )

22. E de uma forma mais geral, da sua experiência acha que o conhecimento que esses alunos levam da escola lhes garante uma boa integração no mercado de trabalho? E participação cidadã na sociedade? Sim ( ) Não ( )

22.1. Porquê?

---

---

### **CATEGORIA G – Educação Intercultural**

23. É de acordo que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural?

Concordo ( ) Não concordo nem discordo ( ) Discordo ( )

23.1. E às que não tem nas suas turmas alunos de origem imigrantes também necessita desta formação? Sim ( ) Não ( )

24. Concorda que o sucesso da inclusão escolar de alunos imigrada depende de uma pedagogia intercultural?

Concordo totalmente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Discordo totalmente ( )

25. A escola já levantou alguma preocupação em relação a pedagogia diferenciada face aos números de alunos de origem imigrante que vêm surgindo? Sim ( ) Não ( ) 25.1. Se SIM, que periodicidade? Curto prazo ( ) Médio prazo ( ) Longo prazo ( )

Muito obrigado, pela sua colaboração!

**Ulisses Costa Duarte**

## ANEXO E- Guião de entrevista aos técnicos do GIPE

Sou Ulisses De Jesus Costa Duarte, natural de Cabo Verde, estudante do 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar - - Ramo Crianças e Jovens em risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. E estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Profº Doutor Ernesto Candeias Martins.

O referido Trabalho de Projeto aborda o tema *Integração e inclusão escolar das crianças cabo-verdianas no 1º ciclo do ensino básico- Estudo caso* no Agrupamento de Escolas ora designado de Incluir na diversidade - Concelho de Amadora.

O objetivo central é compreender o processo de integração escolar desses alunos no referido agrupamento, procurando conhecer o seu impacto no aproveitamento e na convivência escolar. Deste modo, agradecemos que colaborasse connosco respondendo algumas perguntas, porque as suas respostas são extremamente importantes na conclusão do presente estudo.

Relembremos que as suas respostas serão rigorosamente confidenciais e só serão utilizadas para o fim acima referido.

Obrigado pela sua colaboração!

### Agrupamento de Escolas Incluir na diversidade, Concelho de Amadora.

#### Categoria A – Informações e experiências profissionais

1. Sexo: M ( ) F ( )

2. Idade (não relevante) \_\_\_\_\_ anos de idade

3. Residência \_\_\_\_\_

4. Qual a sua habilitação académica?

Licenciatura ( ) Pós graduado ( ) Mestrado ( ) Doutoramento ( ) Outro ( )

5. E já agora quais as suas principais atribuições na escola?

5.1. Há quanto tempo exerce esta função de psicólogo, assistente social e ou educador social?

5.2. E nesta escola/agrupamento? \_\_\_\_\_

5.3. Costuma desempenhar outras funções que não seja do psicólogo(a) de assistente social e educador social? Sim ( ) Não ( )

5.3.1 Se SIM, qual e como foi essa experiência?

6. Na sua atividade profissional tem lidado com alunos de origem imigrante?

Sim ( ) Não ( )

6.1. Se SIM, há quantos anos? \_\_\_\_\_

6.2. E no caso concreto de alunos de origem imigrante cabo-verdiana?

Sim ( ) Não ( )

7. Como técnico (a), como tem sido essa experiência de trabalho numa escola heterogénea com crianças imigrantes e não imigrantes?

8. Como vê a integração escolar das crianças de origem imigrante nas escolas portuguesas e no seu agrupamento em particular? \_\_\_\_\_

8.1. De um modo geral como avalia a integração das crianças de origem e/ou das minorias étnicas na escola e fora da escola?

Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Má ( )

8.2. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim ( ) Não ( )

Se SIM, quais? \_\_\_\_\_:

### **Categoria B - Relação interpessoal**

9. De um modo geral como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Muito bom ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Mau ( )

9.1. Os alunos de origem emigrante em situações de conflito aceitam o trabalho de mediação? Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

9.2. Considera que o aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante?

Sim ( ) Não ( )

10. Como tem sido a reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Má ( )

### **Categoria C - Organização do trabalho e respostas dos técnicos**

11. Normalmente os assuntos ou serviços de mediação são encaminhados por quem? Professores titulares ( ) Coordenador da escola ( ) Diretor do agrupamento ( ) Auxiliares e funcionários ( )

12. Existem reuniões de planeamento das atividades ou a sua intervenção decorre da necessidade pontual da escola? Sim ( ) Não ( )

12.1. Se SIM, com que periodicidade?

Diariamente ( ) Semanal ( ) Quinzenal ( ) Mensal ( ) Trimestral ( )

Outro especificar \_\_\_\_\_

12.2. Considera que as reuniões de planeamento são úteis para o desenvolvimento do seu trabalho? Sim ( ) Não ( )

12.3. Se SIM, porquê? \_\_\_\_\_

13. Sente - se como profissional bem integrado na escola ou agrupamento ou sentem alguma rejeição por parte dos colegas? \_\_\_\_\_

14. Considera que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre a comunidade imigrante e não imigrante? Sim ( ) Não ( )

14.1. Se SIM, em que áreas é que essa ajuda se destaca? \_\_\_\_\_

15. Concorda que existe uma relação entre a integração escolar dos jovens imigrantes e das minorias étnicas com a presença do psicólogo, assistente social/ educador social na escola?

Concordo plenamente ( ) Não concordo nem discordo ( ) Discordo ( )

15.1. Porquê?

**Categoria D – Envolvimento parental**

16. A escola mantém contato com os encarregados de educação? Sim ( ) Não ( )

16.1. De que forma e através de que meios? \_\_\_\_\_

16.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/ encarregados de educação? Sim ( ) Não ( )

16.3. De um modo geral como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem cabo-verdiana na escola?

Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Fraca ( )

16.4. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/ encarregados de educação? Sim ( ) Não ( )

17. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola? Sim ( ) Não ( )

**Categoria E – Educação intercultural**

18. Já ouviu falar da educação intercultural? Sim ( ) Não ( )

18.1 Se SIM, sente-se bem informado? Sim ( ) Não ( )

18.2 Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Sim ( ) Não ( )

18.2.1. Se SIM, de que tipo? \_\_\_\_\_

19. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim ( ) Não ( )

19.1. E os que não têm nas suas turmas alunos de origem imigrantes também necessitam desta formação? Sim ( ) Não ( )

20. Concorda que o sucesso da integração escolar de alunos imigrantes depende de uma pedagogia intercultural? Sim ( ) Não ( )

Muito obrigado pela sua colaboração!

**Ulisses Costa Duarte**

## Anexo F - Guião de entrevista aos Professores Titulares de turma

Sou Ulisses De Jesus Costa Duarte, natural de Cabo Verde, estudante do 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar - Ramo Crianças e Jovens em risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. E estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Profº Doutor Ernesto Candeias Martins.

O referido Trabalho de Projeto aborda o tema *Integração e inclusão escolar das crianças cabo-verdianas no 1º ciclo do ensino básico- Estudo caso* no Agrupamento de Escolas ora designado de Incluir na diversidade – Concelho de Amadora.

O objetivo central é compreender o processo de integração escolar desses alunos no referido agrupamento, procurando conhecer o seu impacto no aproveitamento e na convivência escolar. Deste modo, agradecemos que colaborasse connosco respondendo algumas perguntas, porque as suas respostas são extremamente importantes na conclusão do presente estudo.

Relembremos que as suas respostas serão rigorosamente confidenciais e só serão utilizadas para o fim acima referido.

Obrigado pela sua colaboração!

### Agrupamento de Escolas «Incluir na Diversidade», Concelho de Amadora.

#### Categoria A – Identificação dados pessoais e profissionais do (a) professor (a) :

1. Sexo: M (  ) F (  )
2. Idade \_\_\_\_\_ anos (facultativo)
3. Residência \_\_\_\_\_
4. Qual a sua habilitação académica?  
Licenciatura (  ) Pós-graduação (  ) Mestrado (  ) Doutoramento (  )  
Outro especificar? \_\_\_\_\_
5. Área de formação? \_\_\_\_\_

#### Categoria B – Experiência profissionais e processo de integração escolar

6. Experiência profissional como docente ou quantos anos têm de experiência na docência? \_\_\_\_\_ anos
7. Há quantos anos leciona no 1º ciclo de ensino básico? \_\_\_\_\_ anos
- 7.1. E nesta escola? \_\_\_\_\_ anos
8. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo diretor de turma com os alunos dos PALOP's e de origem imigrante cabo-verdianos em particular?

- 
9. No geral como tem sido a sua experiencia com esses alunos imigrantes?

- 
10. Poderia citar alguns casos de retenção dos alunos de origem imigrante e cabo-verdianos em concreto?

- 
- 10.1. E, em relação ao abandono escolar quais as razões que tem sido encontrado?
- 
-

10.2. E na falta as aulas, quais as justificações?

---

10.3. Quantos alunos de origem cabo-verdiana têm na sua turma? \_\_\_\_\_ alunos

11. Como professor (a), como tem sido essa experiência de trabalho numa turma heterogénea com crianças imigrantes e não imigrantes?

---

---

12. Como avalia a integração e inclusão escolar das crianças de origem imigrante nas turmas que leciona? Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Má ( )

12.1. De um modo geral como avalia a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das minorias étnicas na sala de aula e fora da sala?

Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Má ( )

13. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim ( ) Não ( ) Não Sei ( )

13.1. Se SIM, quais? \_\_\_\_\_

---

14. O que pensa sobre a integração e inclusão escolar de crianças imigrantes e ou de origem cabo-verdiana no AEID? Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Má ( )

### **Categoria C – Relação interpessoal**

15. De um modo geral como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar?

---

---

15.1. Os alunos de origem emigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor? Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

15.2. Considera que o aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

16. Como tem sido a reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Má ( )

### **Categoria D – Processo ensino/aprendizagem**

17. Constata que os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante? Sim ( ) Não ( )

17.1. Justifique a sua posição?

---

---

18. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas? Sim ( ) Não ( )

18.1. Justifique?

---

---

19. Existem estratégias específicas de colocação desses alunos em salas de aula?

Sim ( ) Não ( )

19.1. Se existem qual ou quais? \_\_\_\_\_

20. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem? Sim ( ) Não ( )

20.1. Justifique?

---

---

21. Concorda que a criação de turmas especiais para os alunos de origem imigrante é mais vantajosa? Concordo totalmente ( ) Concordo ( ) Não concordo nem discordo ( ) Discordo totalmente ( ) Discordo ( )

21.1. Porquê?

---

---

#### **Categoria E – Educação parental**

22. A escola mantém contato com os encarregados de educação? Sim ( ) Não ( )

22.1. Se SIM, de que forma e através de que meios? \_\_\_\_\_

22.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/ encarregados de educação? Sim ( ) Não ( )

22.3. De um modo geral como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem cabo-verdiana na escola?

Muito boa ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Fraca ( )

23. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola? Sim ( ) Não ( )

#### **Categoria F – Educação intercultural – Formação**

24. Já ouviu falar da educação intercultural? Sim ( ) Não ( )

24.1 Se sim sente-se bem informado? \_\_\_\_\_

Muito bem ( ) Bem ( ) Suficientemente ( ) Mal ( )

25. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural?

Sim ( ) Não ( )

25.1. Se SIM, de que tipo?

---

---

26. Na sua opinião, a sua formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas? Sim ( ) Não ( ) Talvez ( )

26.1. Justifique?

---

---

27. Acha que os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição? Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

27.1. Justifique? \_\_\_\_\_

---

28. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim ( ) Não ( )

28.1. E às que não tem nas suas turmas alunos de origem imigrantes também necessitam desta formação? Sim ( ) Não ( )

29. Concorda que o sucesso da integração escolar de alunos de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural? Sim ( ) Não ( )

**Categoria G – Currículo e diversidade cultural**

30. Em relação ao currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural, como a classifica?

Diversificado ( ) Pouco diversificado ( ) Inclusivo ( )

31. Na sua opinião, a diversidade e a flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor integração e ou inclusão destes alunos?

Sim ( ) Não ( )

31.1. Se SIM, dê exemplos de temáticas ou áreas que poderiam ser introduzidas?

---

---

---

32. Na sua opinião, a implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi – interculturalidade ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto escolar? Sim ( ) Não ( )

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

Muito obrigado, pela sua colaboração!  
**Ulisses Costa Duarte**

## Anexo G - Inquérito por questionário aos alunos

Sou Ulisses De Jesus Costa Duarte, natural de Cabo Verde, estudante do 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar - Ramo Crianças e Jovens em risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. E estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Profº Doutor Ernesto Candeias Martins.

O referido Trabalho de Projeto aborda o tema *Integração e inclusão escolar das crianças cabo-verdianas no 1º ciclo do ensino básico- Estudo caso* no Agrupamento de Escolas ora designado de Incluir na diversidade – Concelho de Amadora.

O objetivo central é compreender o processo de integração escolar desses alunos no referido agrupamento, procurando conhecer o seu impacto no aproveitamento e na convivência escolar. Deste modo, agradecemos que colaborasse connosco respondendo algumas perguntas, porque as suas respostas são extremamente importantes na conclusão do presente estudo.

Relembremos que as suas respostas serão rigorosamente confidenciais e só serão utilizadas para o fim acima referido.

Obrigado pela sua colaboração!

### Categoria A - Dados de identificação

1. Sexo: Masculino (  )\_ Feminino (  )
2. Idade: \_\_\_\_\_ anos
3. Residência: \_\_\_\_\_
4. Ano do 1ºCEB que frequentas atualmente: \_\_\_\_\_ ano
5. Frequentaste o jardim-de-infância e/ou o pré-escolar? Sim (  ) Não (  )
- 5.1) Em que escola? Neste concelho? Neste bairro? \_\_\_\_\_

6- Já andaste em mais de uma escola? Sim (  ) Não (  )  
6,1, Se SIM, quantas escolas já frequentaste? Porque mudaste de escolas?

\_\_\_\_\_

7. Já repetiste de ano? Sim (  ) Não (  )

7.1. Se SIM, quantas vezes, e em que anos de escolaridade?

\_\_\_\_\_

7.2. Na tua opinião, qual a principal razão porque reprovaste em cada situação?

\_\_\_\_\_

8- Tens estado a faltar as aulas? Sim (  ) Não (  ) As vezes (  )

8.1. Se SIM, porque motivo (s)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Categoria B - Práticas escolares atuais

9. Normalmente, onde realizas os teus trabalhos de casa?

\_\_\_\_\_

9.1. E, em casa tens um local próprio para estudar? Sim (  ) Não (  )

10. A tua família apoia-te nos estudos? Sim (  ) Não (  )

11. Alguém te ajuda na realização dos trabalhos de casa? Sim (  ) Não (  )

11.1. Se SIM, quem? \_\_\_\_\_

12. Que outras atividades os teus pais te ajudam a realizar? \_\_\_\_\_

13. Na tua escola têm atividades extra curriculares? Sim ( ) Não ( )

13.1. Que tipo de atividades? Desportivas ( ) artísticas ( ) culturais ( )

14. Quais as atividades que tens participado? \_\_\_\_\_

15. Quais as atividades que mais gostas? \_\_\_\_\_

16. Os teus pais apoiam-te na realização dessas atividades? Sim ( ) Não ( )

17. Tem sido fácil a tua relação com os teus professores? Sim ( ) Não ( )

17.1. Podes explicar o que mais gostas deles e o que menos gostas deles?  
\_\_\_\_\_

18. De uma forma geral, quais as principais dificuldades ou problemas que mais tens sentido na escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **Categoria C - Contexto familiar**

19. Atualmente vives com quem? (número de pessoas e graus de parentesco)  
\_\_\_\_\_

20. Quem é/são os teus encarregados de educação? \_\_\_\_\_

21. Qual é a situação profissional do teu pai?

Trabalhador ( ) reformado ( ) estudante/trabalhador ( ) desempregado ( )  
empresário ( )

22. Qual é a principal profissão do teu pai, atualmente ou a última em que trabalhou?  
\_\_\_\_\_

23. Qual é a situação profissional da tua mãe?

Trabalhadora ( ) reformada ( ) doméstica ( ) empresária ( ) estudante/trabalhadora  
( ) desempregada ( )

24. Qual é a principal profissão da tua mãe, atualmente ou a última em que trabalhou?  
\_\_\_\_\_

### **Categoria D - Práticas e competências linguísticas**

25. Em que língua falas melhor? Português ( ) Crioulo Cabo-verdiano ( )

26. Já agora, em que línguas falas com os teus pais e irmãos?

26.1. Com o pai? \_\_\_\_\_

26.2. E com a mãe? \_\_\_\_\_

26.3. Com os irmãos? \_\_\_\_\_

26.4. E com os tios e primos? \_\_\_\_\_

27. E com os colegas de escola? \_\_\_\_\_

28. E com os amigos fora de escola? \_\_\_\_\_

29. Em que línguas realizas as tuas atividades como:

29.1. Ler \_\_\_\_\_

29.2. Ver televisão \_\_\_\_\_

29.3. Brincar \_\_\_\_\_

30. Na tua opinião, o facto de as aulas serem todas em língua portuguesa, tem atrapalhado os teus estudos? Sim ( ) Não ( )

31. Já frequentaste aulas de apoio em crioulo, na escola ou fora dela? Sim ( ) Não ( )

32. Achas que o teu pai fala bem o português ou mal?

Muito bem ( ) Bem ( ) Razoável ( ) Má ( )

33. E a tua mãe? Achas que a tua mãe fala bem o português ou mal?

Muito bem ( ) Bem ( ) Razoável ( ) Má ( )

34. E os teus irmãos? Muito bem ( ) Bem ( ) Razoável ( ) Má ( )

### **Categoria E - Integração escolar**

35. Como consideras o teu nível de integração?

Plenamente integrado ( ) Integrado ( ) Pouco/nada integrado ( )

36. Achas que os alunos de origem imigrante têm dificuldade em se integrar na escola?

Sim ( ) Não ( )

37- Já alguma vez te sentiste discriminado por motivos raciais ou étnicos na escola?

Muitas vezes ( ) Poucas vezes ( ) Nunca ( ) Outros ( )

(Se NÃO passa para a questão 39)

38. Em que contextos?

Na sala de aula ( ) No intervalo ( ) Outro ( ) especificar? \_\_\_\_\_

38.1. Se SIM, por quem? Professores ( ) Colegas ( ) Funcionários ( )

39. Como avalias o teu relacionamento com:

Agentes	Muito fácil	Fácil	Razoável	Mau
Professores				
Colegas				
Funcionários				

40. Consideras que na tua escola todos os alunos, são tratados de igual forma, independentemente de serem portugueses ou não? Sim ( ) Não ( ) Poucas vezes ( )

41. Para ti é importante conhecer a cultura dos outros colegas?

Sim ( ) Não ( ) Talvez ( ) Não me importo com a cultura dos outros ( )

42. Os alunos portugueses te tratam bem, ou tem boa relação com eles?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( ) Talvez ( )

Obrigado pela tua colaboração

## Anexo H - Inquérito por questionário aos pais e ou encarregados de educação

Sou Ulisses De Jesus Costa Duarte, natural de Cabo Verde, estudante do 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar - - Ramo Crianças e Jovens em risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. E estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Profº Doutor Ernesto Candeias Martins.

O referido Trabalho de Projeto aborda o tema *Integração e inclusão escolar das crianças cabo-verdianas no 1º ciclo do ensino básico- Estudo caso* no Agrupamento de Escolas ora designado de Incluir na diversidade – Concelho de Amadora.

O objetivo central é compreender o processo de integração escolar desses alunos no referido agrupamento, procurando conhecer o seu impacto no aproveitamento e na convivência escolar. Deste modo, agradecemos que colaborasse connosco respondendo algumas perguntas, porque as suas respostas são extremamente importantes na conclusão do presente estudo.

Relembremos que as suas respostas serão rigorosamente confidenciais e só serão utilizadas para o fim acima referido. Obrigado pela sua colaboração!

### Categoria A - Identificação

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Idade \_\_\_\_\_ anos

Residência \_\_\_\_\_

Habilitações literárias/ profissão: \_\_\_\_\_

Vínculo ao aluno:

Pai ( ); Mãe ( ); Avó/Avó ( ); Tios ( ) – Outro familiar ( ) especificar se for o caso.

1. Onde nasceu? Cabo Verde ( ) Portugal ( ) Outro ( )  
especificar? \_\_\_\_\_

2. Em que ano? \_\_\_\_\_

3. Qual é a sua nacionalidade? \_\_\_\_\_

4. Se nasceu fora de Portugal, com que idade veio para Portugal? \_\_\_\_\_

4.1. E no total, há quantos anos está em Portugal? \_\_\_\_\_

5. Vive em Portugal? Sim ( ) Não ( )

5.1. Se NÃO, com que frequência vê os filhos?

Trimestral ( ) Semestral ( ) Anualmente ( )

6. Quantos filhos têm? \_\_\_\_\_

6.1. Vivem com quem? \_\_\_\_\_

6.2. Todos nasceram em Portugal? Sim ( ) Não ( )

6.3. Se NÃO, veio com que idade? \_\_\_\_\_

7. Porque escolheu Portugal como seu país de destino? Como aconteceu essa tomada de decisão? \_\_\_\_\_

### Categoria B - Situação em Portugal acesso à nacionalidade

8. Passou por dificuldades ao chegar Portugal ou sentiu se “em casa”? Sim ( ) Não ( )

8.1. Quais as principais dificuldades que sentiu?

8.2. E quais as principais facilidades que sentiu?

8.3. Se tem a nacionalidade portuguesa, teve dificuldades em obter a nacionalidade?  
Sim ( ) Não ( )

8.3.1. Se NÃO, tem a nacionalidade portuguesa atualmente, está a pensar em pedir a nacionalidade? Sim ( ) Não ( )

8.4. Tem conhecimento de todo o processo necessário? Sim ( ) Não ( )

8.4.1. Quais as principais dificuldades que espera /tem encontrado?

8.5. A Falta deste documento tem-lhe prejudicado nos seus empregos e outros interesses? Sim ( ) Não ( )

8.5.1. Se SIM, poderia explicar melhor? \_\_\_\_\_

8.6. E em relação aos seus filhos, eles têm que nacionalidade?

Cabo-verdiana ( ) Portuguesa ( ) Dupla nacionalidade ( ) Outra ( )

8.6.1. Para os que têm nacionalidade portuguesa, foi fácil ou difícil para obter?  
Sim ( ) Não ( )

8.6.2. Para os que não têm nacionalidade portuguesa, quais as razões para os quais não têm ou não pediram? \_\_\_\_\_

### **Categoria C - Situação socioprofissional dos pais**

9. Andou na escola? Sim ( ) Não ( )

9.1. Até que ano andou na escola? \_\_\_\_\_

9.1.1. Em que país? \_\_\_\_\_

10. Neste momento está a trabalhar? Sim ( ) Não ( )

10.1. Qual a sua principal profissão, atual ou última em que trabalhou? \_\_\_\_\_

### **Categoria D - Envolvimento dos pais com a escola**

11. Foi fácil encontrar uma escola para matricular o/a seu/sua filho/a? Sim ( ) Não ( )

12. Das razões abaixo enumeradas, escolhe a (s) que traduzem a escolha da escola do seu educando?

Proximidade ( ) Falta de opção ( ) Menos custoso ( ) Boas referências ( ) por indicação de outras pessoas ( )

13. Gostaria que o/a seu/sua filho/a frequentasse uma outra escola no mesmo bairro ou fora do bairro? Sim ( ) Não ( )

13.1. Se sim, porque razão? \_\_\_\_\_

14. Ao longo deste ano letivo já participou em alguma das atividades relacionadas com a escola do/a seu/sua filho/a? Sim ( ) Não ( )

15. A escola onde o/a seu/sua filho/a estuda fornece informações regularmente aos pais? Sim ( ) Não ( )

15.1. Que tipo de informação costuma receber da escola? \_\_\_\_\_

15.2. E que tipo de informação não recebe da escola mas acha que deveria receber?

---

**Categoria E - Interesses dos pais ou encarregados de educação**

16. O seu filho frequentou o pré-escolar? Sim ( ) Não ( )

17. Se SIM, durante quantos anos frequentou o pré-escolar? Em que escola, e país? \_\_\_\_\_

18. Costuma ajudar o seu filho na realização dos trabalhos de casa? Sim ( ) Não ( )

18.1. Quando não o pode fazer, quem o ajudaria na sua ausência? \_\_\_\_\_

19. O/ A seu/sua / filho /a tem acesso à internet em casa? Sim ( ) Não ( )

**Categoria F - Uso da Língua**

20. Que língua (s) fala em casa com o/a seu/sua filho/a?

Crioulo cabo-verdiano ( ) Português ( ) Ambas ( )

21. Qual foi a primeira Língua que o/a seu/sua filho/a aprendeu quando era pequenino/a, fora da escola? Crioulo cabo-verdiano ( ) Português ( )

22. O/a seu/sua filho/a começou a falar o português por iniciativa dele/a, ou foi uma exigência sua ou de outro adulto na família? \_\_\_\_\_

23. O que pensa do uso do crioulo cabo-verdiano no seio familiar? \_\_\_\_\_

24. No vosso caso em particular, quem usa mais o crioulo cabo-verdiano no seio familiar? \_\_\_\_\_

24.1. E quem é que usa menos? \_\_\_\_\_

25. Em relação a língua portuguesa, quem usa mais na sua família? \_\_\_\_\_

25.1. E quem é que usa menos? \_\_\_\_\_

26. Na sua opinião, conhecimento ou não do crioulo cabo-verdiano ajudaria os seus filhos a alcançar melhores resultados escolares? Sim ( ) Não ( )

26.1. Se SIM, em que medida ajudaria, ou não ajudaria? \_\_\_\_\_

27. Sabe em que língua o/a seu/sua filho/a comunica habitualmente com os seus amigos do bairro? Sim ( ) Não ( )

27.1. Se SIM, qual? \_\_\_\_\_

28. E na escola com os colegas? Sim ( ) Não ( )

28.1. Se, SIM, qual? \_\_\_\_\_

Obrigado pela sua colaboração!

## **Anexo I - Quadros de categorias às entrevistas**

## Anexo I 1: Quadro de categorias à entrevista-Diretor AEID

Anexo I 1: Respostas de entrevistas ao Diretor do AEID						
Cat. A	Cat. B	Cat. C	Cat. D	Cat. E	Cat. F	Cat. G
Identificação/Dados pessoais e profissionais	Dados estatísticos dos alunos	Projeto educativo e serviço de apoio da escola	Serviços de ação social e escolar	Envolvimento parental	Medidas para melhorar a integração e inclusão	Educação intercultural
<p>1. Sexo: masculino</p> <p>2. Idade: 38 anos</p> <p>3. Residência: Odivelas, Lisboa.</p> <p>4. Habilitação académica: Mestrado.</p> <p>5. Área de formação: Professor do 1º Ciclo, Professor de Educação Física do 2º e 3º Ciclo e Licenciatura em Direito.</p> <p>6. Experiência profissional como docente: 14 anos.</p> <p>6.1. Nesta escola: 0 anos.</p> <p>6.2. Experiência na gestão: 1 ano e meio.</p>	<p>7. Nº total de alunos do AEID: iniciou com 1389 alunos e no momento esta com 1344.</p> <p>7.1. Nº de alunos de origem cabo-verdiana no 1º CEB: Sem precisar um número exato o dirigente estima-se que a percentagem de alunos de origem cabo-verdiana é de 35% a 40% de um total de 424 alunos distribuídos nas duas escolas básicas do 1º ciclo.</p> <p>7.2. Balanço do nº de alunos de origem imigrante na escola nos últimos anos: Segundo o diretor a população escolar de origem cabo-verdiana continua a ser a população</p>	<p>8. O projeto educativo da escola atende as diversidades escolares e os problemas de integração e aprendizagem das minorias étnicas e imigrantes? Sim.</p> <p>8.1. Apesar do projeto não ser da minha autoria e desta nova equipa diretiva acredito que o lema e o projeto em si apresentam a base sólida com ofertas formativas que atende a s diversidades escolares e os problemas das minorias étnicas e imigrantes. É uma escola que trabalha o presente numa lógica de projetar o futuro risonho para os alunos e construir o futuro através das capacidades e competências dos</p>	<p>11. O serviço se ação social escolar do agrupamento é extensivo aos alunos de origem imigrante e/ou das minorias étnicas? Sim é extensivo a todos os que conseguem reunir todos os pré requisitos legais para tal.</p> <p>11.1. Os alunos de origem imigrante têm demonstrado necessidades desses serviços? Sim as necessidades desses alunos são muito grandes e</p>	<p>12. A escola mantém contato com os encarregados de educação? Sim. A direção do agrupamento esta aberta todos os dias e quando necessário nos sábados e domingos desde as nove da manha até as 23:00.</p> <p>12.1. Em primeiro lugar através da caderneta escolar e através do contacto telefónico, comunicação pelo correio oficial, comunicação através da escola segura junto da PSP e quando não funciona o GIPE faz a intervenção direta por deslocação a casa</p>	<p>18. A escola encontra-se preparada para receber e integrar alunos de origem imigrante? Sim.</p> <p>18.1. Aspetos que esta mais preparada e menos preparada:</p> <p>19. Exemplo de medidas ou atividades que a escola tem levado a cabo para melhorar a integração e a inclusão dos alunos de origem imigrante: Criamos oferta formativa centrado no modelo americano em que o aluno escolhe a formação de acordo com as suas competências, em cada período é apresentada diferentes ofertas formativas a</p>	<p>22. Os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação intercultural? Concordo</p> <p>22.1. E os que não têm nas suas turmas necessitam? Sim</p> <p>23. Concorda que o sucesso de inclusão escolar de alunos de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural? Concordo totalmente</p>

	<p>imigrante com maior representação no agrupamento, embora nos últimos anos não tem registado aumentos significativos com alguma tendência para diminuição ligeira sobretudo devido as crises económicas o que contribuíram para que muitos pais encarregados de educação mudassem de residência ou mesmo do país em busca de melhores condições de vida. Outrossim dado ao aumento significativo das rendas de habitação no concelho de Amadora e arredores levou também a mudança de pais encarregados de educação para outras zonas ou concelhos em que o valor da habitação é consideravelmente mais baixa e com</p>	<p>mesmos. Nesta perspetiva aquilo que se trabalha na lógica do presente é o reforço da integração porque se os alunos sentirem integrados e identificados com a escola mais fácil será o processo ensino aprendizagem.</p> <p>8.2. Medidas concretas do projeto educativo: Programa integrado de orientação e formação para o 2º e 3º ciclo que tem essencialmente como premissa a valorização de competências através de modelo qualifica associado a outro programa PIEF, trabalhamos a logica da metodologia por projeto em que todo o ensino é objetivo e concreto e não abstrato a longo prazo que as vezes não visualizamos, tudo isso é feito com um knowhow em que</p>	<p>muito visíveis. Os guineenses e os cabo-verdianos são os que evidenciam maior necessidade de apoio.</p> <p>11.2. Os serviços de ação social escolar são de extrema importância para melhoria de integração e sucesso escolar desses alunos específicos? Sim.</p> <p>11.3. A escola envolve outros parceiros na resolução dos problemas desta comunidade educativa? Sim.</p> <p>11.3.1. Quais? A nossa escola funciona como um organismo, neste caso na dependência</p>	<p>do aluno e quando não funciona o diretor vai ao bairro onde o aluno se encontra inserido.</p> <p>13. A escola possui um horário de atendimento aos pais? Sim.</p> <p>14. Estratégias utilizadas para aproximar os pais a escola: Cada professor titular possui um horário de atendimento aos pais e este horário é flexível de acordo com a disponibilidade dos pais e com marcação prévia.</p> <p>15. Os pais imigrantes deslocam a escola para acompanhar o estudo dos filhos? Sim. Vê-se um movimento crescente dos pais mais jovens estarem mais perto da escola.</p> <p>15.1. Com que frequência?</p>	<p>escolha do aluno. A ideia é que o próprio aluno decida o seu percurso formativo independentemente do ano em que se encontra e as atividades que quer participar. Tutorias por parte dos professores, Grupo de professores centrados na promoção da saúde no combate a violência através de dinâmicas interativas...</p> <p>19.1. A escola promove atividades que permitem os alunos de origem imigrante conviver com os alunos não imigrantes e divulgar a sua cultura de origem? Sim.</p> <p>19.2. Exemplo de atividades: Como exemplo o diretor apontou o dia do laço azul para promover a paz, palestras sobre a mutilação genital e</p>	<p>24. A escola já levantou alguma preocupação em relação a pedagogia diferenciada face ao número de alunos de origem imigrante? Sim</p> <p>24.1. Com que periodicidade? Curto prazo</p>
--	---	---	---	---	--	--

	<p>isso procuram transferências para as escolas mais próximas da residência.</p> <p>7.3. Razão da escola ser considerada multicultural: Somos uma escola multicultural porque albergamos uma população escolar muito diversificado em termos de origem e em termos de números. Temos uma população</p> <p>escolar cerca de 60% a 70% de alunos de origem imigrante, com mais de 50 nacionalidades diferentes o que nos torna uma escola aberta, acolhedora e inclusiva. Ao contrário de muitos nós não preocupamos apenas com o ranking do aproveitamento das escolas mas sim preocupamos em diversificar os</p>	<p>não existe manuais e em que tudo é feito através da comunicação oral e monitorizado por um técnico que não é professor e em parceria com o professor que permite melhorar em simultâneo a integração e o próprio processo de aprendizagem desses alunos. Outro aspeto tem haver com as tutorias ....centrado numa lógica de mentoring, ou seja com os professores tutores em que o objetivo é trabalhar o coaching e a motivação sistemática dos nossos alunos porque a medida que eles vão tendo resultados positivos na escola não será necessário acionar as famílias porque eles já começam a ganhar interesse pela escola. Para o próximo ano pensam em criar um ano zero em que todos os alunos que integram</p>	<p>do ministério da educação e direções gerais da educação. Como instituições temos as câmaras municipais e as juntas de freguesias, movimentos associativos e algumas empresas privadas com forte pendor social.</p>	<p>As vezes.</p> <p>15.2. A participação difere dos pais de origem não imigrante? Sim.</p> <p>15.2.1. Em que sentido sim e não? Um pai que vem recentemente de Cabo Verde a sua preocupação é saber se o filho comporta bem ou não. Pensa muito na logica do presente e não nos resultados ter boas notas etc, porque as realidades são diferentes, já os pais lusos estão mais preocupados com os resultados escolares e menos com os comportamentos. Por outro lado os pois cabo-verdianos mais jovens já pensam diferentes, preocupam mais com os resultados e são mais assíduos.</p>	<p>outros problemas que afligem a realidade africana, feira gastronómica, contos e poemas, datas comemorativas, desporto, etc.</p> <p>19.3. A escola tem algum projeto de apoio específico que procura o envolvimento do aluno de origem imigrante? Sim.</p> <p>19.3.1. Através de parcerias publico e privadas com as câmaras municipais, juntas de freguesias e movimentos associativos que trazem os seus know-how e instituições privadas para além do envolvimento dos professores, das tutorias e do GIPE.</p> <p>19.3.2. Adesão dos alunos de origem imigrante: Muito Boa.</p> <p>20. A escola dispõe de outras atividades</p>	
--	--	---	---	--	---	--

	<p>nossos serviços de acolhimento dos nossos alunos e estratégias para melhorar a integração dos nossos alunos.</p>	<p>independentemente da nacionalidade ou de ter domínio ou não da língua portuguesa em que é feito apenas a integração cultural e integração no contexto escolar. Integram este espaço para conhecer um pouco a dinâmica da escola, o sistema de estar e a cultura portuguesa, a questão da cultura da escola, diferença que existe entre as diferentes realidades, o que é que existe na nossa realidade como forma de realizar a escola no nosso contexto. A nível macro temos uma alteração nas nossas ofertas formativas pertencentes a logica de coaching e mentoring.</p> <p>8.3. Abertura do projeto educativo a diversidade cultural: Sim.</p> <p>8.3.1. O projeto só tem sentido se estiver aberta as</p>		<p>16. Os pais imigrantes tomam parte ativamente na educação dos filhos? Sim.</p> <p>16.1. No caso específico de pais cabo-verdianos? Sim.</p> <p>16.2. O envolvimento é diferente dos pais de origem não imigrante? Não.</p> <p>16.2.1. Não vê as diferenças porque como refere anteriormente há duas formas de caracterizar esse envolvimento, se formos ao passado tínhamos uma geração em que os pais participavam menos porque era os avos que os acompanhavam e mais preocupados com o comportamento, mas atualmente vê uma</p>	<p>extracurriculares? Sim.</p> <p>20.1. Como tem sido a adesão de alunos de origem imigrante em especial os alunos cabo-verdianos? Muito boa.</p> <p>21. O conhecimento que esses alunos levam da escola lhes garante uma boa integração no mercado de trabalho e participação cidadã na sociedade? Sim.</p> <p>21.1. Porque mais do que educar a nossa filosofia é também formar cidadãos para a sociedade local e global. Como tinha referido no início o agrupamento oferece um leque de formações profissionais em diversas áreas e com grande empregabilidade que visa essencialmente identificar competências e</p>	
--	---	--	--	---	---	--

		<p>mudanças que ocorrem no dia-a-dia. Qualquer projeto deve estar sempre aberto a novas práticas e estratégias que melhorem as respostas que a escola pode oferecer aos seus alunos, não obstante as várias medidas e programas desenvolvidas e em carteiros pelo agrupamento haverá sempre espaço para abranger outras medidas que venha justificar pertinente para muscular cada vez mais o nosso projeto.</p> <p>8.4. Resultados do projeto: Muito bom.</p> <p>9. Serviço especializado de apoio aos alunos e adolescentes de origem imigrante: Sim.</p> <p>9.1. GIPE constituído por um mediador social, um</p>		<p>participação dos pais mais jovens em acompanhar os filhos e a preocupar com os resultados escolares com uma participação muito regular porque já conhecem o funcionamento do sistema educativo português.</p> <p>17. Relação entre a escola e a comunidade cabo-verdiana: A relação é boa e histórica. É a maior e a primeira comunidade imigrante pelo que existe uma relação de vários anos a escola e a comunidade se identificam.</p> <p>17.1. A escola tem feito muito para estabelecer uma boa relação? Suficiente.</p>	<p>vocações dos alunos e facilitar a suas inserções no mercado de trabalho que a cada dia torna-se mais exigente e seletiva.</p>	
--	--	---	--	--	--	--

		<p>psicólogo, um assistente social e um educador social. Cada um desses técnicos têm a sua forma particular de intervir cujo objetivo é identificar a necessidades dos alunos e buscar forma de as solucionar para facilitar ou melhorar a sua integração.</p> <p>10. Implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto social? Não.</p> <p>10.1. Na sua opinião um projeto é feito para responder uma necessidade pontual e concreta. Atendendo o nível de crescimento e de abertura que se verifica em Portugal torna-se indispensável e um</p>				
--	--	---	--	--	--	--

		<p>pressuposto para que na escola ou na sociedade saber lidar e conviver com a diversidade. Criar um projeto inter ou multicultural significa que a escola esta a procurar responder a uma necessidade pontual do momento e isto é um falsa premissa porque a escola atual passará todos os seus dias a conviver com o pressuposto de que ela deve ser multicultural, isto é não é uma questão de projeto mas sim uma natureza enquanto instituição.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

## Anexo I 2: Quadro de categorias à entrevista coordenador da EB1

Anexo I 2:Respostas ao entrevista ao coordenador da EB1						
Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do coordenador da EBJR do AEID	Dados estatísticos dos alunos	Projeto educativo e serviço de apoio da escola	Serviços de ação social e escolar	Envolvimento parental	Medidas para melhorar a integração e inclusão	Educação intercultural
<p>1. Sexo: masculino</p> <p>2. Idade: 47 anos</p> <p>3. Residência: Falagueira, Amadora.</p> <p>4. Habilitação académica: Licenciatura</p> <p>5. Área de formação: Educação Física</p> <p>6. Experiencia profissional como docente: 19 anos</p> <p>6.1. Nesta escola: 15 anos</p> <p>6.2. Experiencia na gestão: 2 anos</p>	<p>7. Nº total de alunos da EBJR: 70 alunos no pré-escolar e 260 no 1º CEB</p> <p>7.1. Nº de alunos de origem cabo-verdiana no 1º CEB: Não dispunha de momento</p> <p>7.2. Balanço do nº de alunos de origem imigrante na escola nos últimos anos: segundo o coordenador este nº tem-se mantido ao longo dos anos, isto é um nº elevado desta população escolar com diminuições de algumas origens e crescimento de outras origens.</p> <p>7.3. Razão da escola ser considerada multicultural: A nossa</p>	<p>8. O projeto educativo da escola atende as diversidades escolares e os problemas de integração e aprendizagem das minorias étnicas e imigrantes? Sim.</p> <p>8.1. De acordo com o referido coordenador o projeto educativo da escola atende as diversidades escolares e os problemas de integração e aprendizagem das minorias étnicas e imigrantes porque o agrupamento tem um gabinete de intervenção psicoeducativa (GIPE) constituído por técnicos como psicólogos, assistentes sociais</p>	<p>11. O serviço de ação social escolar do agrupamento é extensivo aos alunos de origem imigrante e/ou das minorias étnicas? Sim.</p> <p>11.1. Os alunos de origem imigrante têm demonstrado necessidades desses serviços? Sim. E com muita frequência.</p> <p>11.2. Os serviços de ação social escolar são de extrema importância para melhoramento</p>	<p>12. A escola mantém contato com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>12.1. Através de comunicados por escrito e em última instancia contacto por telefone.</p> <p>13. A escola possui um horário de atendimento aos pais? Sim.</p> <p>14. Estratégias utilizadas para aproximar os pais a escola: Cada professor titular possui um horário de atendimento aos pais e este</p>	<p>18. A escola encontra-se preparada para receber e integrar alunos de origem imigrante? Sim.</p> <p>18.1. Aspetos que esta mais preparada e menos preparada: Segundo o coordenador o agrupamento e a escola estão preparados para receber e integrar alunos de origem imigrantes porque têm experiencia e possui meios apropriados para apoiar e acompanhar os alunos de origem desta população nomeadamente, o programa PNLP que visa apoiar os</p>	<p>22. Os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação intercultural? Concordo.</p> <p>22.1. E os que não têm nas suas turmas necessitam? Sim.</p> <p>23. Concorda que o sucesso de inclusão escolar de alunos de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural?</p>

	<p>escola/agrupamento é considerada multicultural porque recebemos alunos de todas as origens ao contrário de outras escolas que muitas vezes não recebem alunos de origem imigrante sobretudo os que não falam a língua portuguesa por não ser a língua oficial deles alegando falta de vagas, neste capítulo a nossa escola tem acolhido todas essas crianças que não encontram vagas noutras escolas. A título de exemplo o nosso agrupamento/escola temos alunos de 52 nacionalidades diferentes.</p>	<p>e educadores sociais que trabalham especificamente com os alunos que apresentam maiores dificuldades e não só, para além de trabalhar também com a família e a comunidade na resolução dos problemas que afetam o ensino aprendizagem. Ainda a nível do agrupamento somos das escolas que apresentam maiores ofertas formativas a nível nacional para os adolescentes e jovens com objetivo de melhorar a sua integração e empregabilidade futura.</p> <p>8.2. Medidas concretas do projeto educativo: Para melhorar a integração dos alunos de origem imigrante destacamos a semana africana com gastronomia dos diferentes</p>	<p>de integração e sucesso escolar desses alunos específicos? Sim.</p> <p>11.3. A escola envolve outros parceiros na resolução dos problemas desta comunidade educativa? Sim.</p> <p>11.3.1. Quais? Câmara municipal, junta da freguesia, associações comunitárias, SEF, ISS.</p>	<p>horário é flexível de acordo com a disponibilidade dos pais e com marcação prévia.</p> <p>15. Os pais imigrantes deslocam a escola para acompanhar o estudo dos filhos? Sim.</p> <p>15.1. Com que frequência? Raras vezes.</p> <p>15.2. A participação difere dos pais de origem não imigrante? Não.</p> <p>15.2.1. Em que sentido sim e não? Na opinião daquele responsável não há muita diferença em relação a participação, uma vez que as condições laborais são diferentes porque normalmente</p>	<p>alunos que não tem a língua portuguesa como a língua oficial e os que apresentam dificuldades no domínio da língua portuguesa.</p> <p>19. Exemplo de medidas ou atividades que a escola tem levado a cabo para melhorar a integração e a inclusão dos alunos de origem imigrante: PNLP, criação do GIPE em que os técnicos apoiam os pais nos processos de legalização dos filhos junto do SEF, na inscrição no Instituto de segurança social e na obtenção do número de identificação fiscal como forma de estarem em condições para poderem aceder ao serviço de ação social escolar.</p>	<p>Concordo totalmente.</p> <p>24. A escola já levantou alguma preocupação em relação a pedagogia diferenciada face ao número de alunos de origem imigrante? Sim.</p> <p>24.1. Com que periodicidade? Curto prazo.</p>
--	---	---	---	---	--	--

		<p>países, contos e poemas em português e crioulo.</p> <p>8.3. Abertura do projeto educativo a diversidade cultural: Não.</p> <p>8.3.1. Segundo aquele responsável o projeto educativo atual responde as necessidades impostas pela diversidade cultural pelo que não vê a necessidade de uma maior abertura, não obstante há sempre necessidade de melhoria em qualquer projeto educativo.</p> <p>8.4. Resultados do projeto: Bom.</p> <p>9. Serviço especializado de apoio aos alunos e adolescentes de origem imigrante: Sim. 9.1. Tutorias e gabinete de intervenção psicoeducativa (GIPE) que</p>		<p>os pais imigrantes trabalham nas fábricas e tem um horário que não ajuda na participação ativa da vida escolar dos filhos e há casos de pais imigrantes que participam regularmente nas atividades escolares, pelo que não vê muita diferença.</p> <p>16. Os pais imigrantes tomam parte ativamente na educação dos filhos? Sim.</p> <p>16.1. No caso específico de pais cabo-verdianos? Sim.</p> <p>16.2. O envolvimento é diferente dos pais de origem não imigrante? Não.</p> <p>17. Relação entre a escola e a</p>	<p>19.1. A escola promove atividades que permitem os alunos de origem imigrante conviver com os alunos não imigrantes e divulgar a sua cultura de origem? Sim.</p> <p>19.2. Exemplo de atividades: Como exemplo o coordenador apontou a semana africana em que os alunos e os pais realizam feiras gastronómicas com pratos de diferentes países, contos e poesias em diversas línguas, inclusive em crioulo recitado pelos pais, exposição de livros de receitas dos diferentes países, etc.</p> <p>19.3. A escola tem algum projeto de apoio específico que procura o envolvimento do</p>	
--	--	--	--	---	---	--

		<p>trabalha diretamente com esses alunos.</p> <p>10. Implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto social? Sim.</p> <p>10.1. Como sabem o nosso agrupamento faz parte dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) em que qualquer projeto visa melhorar a integração e a inclusão dos alunos dos meios mais desfavorecidos e das origens étnicas e imigrantes.</p>		<p>comunidade cabo-verdiana: A relação é boa e histórica. É a maior e a primeira comunidade imigrante pelo que existe uma relação de vários anos a escola e a comunidade se identificam.</p> <p>17.1. A escola tem feito muito para estabelecer uma boa relação? Suficiente.</p>	<p>aluno de origem imigrante? Não.</p> <p>19.3.1.</p> <p>19.3.2.</p> <p>20. A escola dispõe de outras atividades extracurriculares? Sim.</p> <p>20.1. Como tem sido a adesão de alunos de origem imigrante em especial os alunos cabo-verdianos? Boa.</p> <p>21. O conhecimento que esses alunos levam da escola lhes garante uma boa integração no mercado de trabalho e participação cidadã na sociedade? Sim.</p> <p>21.1. Porque mais do que educar a nossa filosofia é também formar cidadãos para a sociedade local e global. Como tinha referido no início o agrupamento oferece um leque</p>	
--	--	---	--	--	--	--

					de formações profissionais em diversas áreas e com grande empregabilidade que visa essencialmente identificar competências e vocações dos alunos e facilitar a suas inserções no mercado de trabalho que a cada dia torna-se mais exigente e seletiva.	
--	--	--	--	--	--	--

### Anexo I 3: Quadro de categorias à entrevista coordenador da EB2

Anexo I 3:Respostas ao entrevista a coordenadora da EB2						
Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do coordenador da EBCL do AEID	Dados estatísticos dos alunos	Projeto educativo e serviço de apoio da escola	Serviços de ação social e escolar	Envolvimento parental	Medidas para melhorar a integração e inclusão	Educação intercultural
<p>1. Sexo: feminino</p> <p>2. Idade: 49 anos</p> <p>3. Residência: Amadora.</p> <p>4. Habilitação académica: Licenciatura</p> <p>5. Área de formação: Ensino 1º Ciclo</p> <p>6. Experiencia profissional como docente: 20 anos</p> <p>6.1. Nesta escola: 18 anos</p> <p>6.2. Experiencia na gestão: 5 anos</p>	<p>7. Nº total de alunos da EBCL: ... alunos no pré-escolar e 234 no 1º CEB</p> <p>7.1. Nº de alunos de origem cabo-verdiana no 1º CEB: Sem precisar os números aquela responsável garante que mais de 70 % dos alunos são de origem africana e na sua maioria de descendência cabo-verdiana.</p> <p>7.2. Balanço do nº de alunos de origem imigrante na escola nos últimos anos: segundo a</p>	<p>8. O projeto educativo da escola atende as diversidades escolares e os problemas de integração e aprendizagem das minorias étnicas e imigrantes? Sim.</p> <p>8.1. Porque o agrupamento possui um leque de serviços de apoio aos alunos no seu todo e aos que representam algumas dificuldades em particular, que vai desde o serviço de apoio educativo (pedagógico ao apoio psicossocial (psicologia, serviço social e mediação).</p> <p>8.2. Medidas concretas do projeto educativo:</p>	<p>11. O serviço de ação social escolar do agrupamento é extensivo aos alunos de origem imigrante e/ou das minorias étnicas? Sim.</p> <p>11.1. Os alunos de origem imigrante têm demonstrado necessidades desses serviços? Sim. Muita.</p> <p>11.2. Os serviços de ação social escolar são de extrema importância para o melhoramento de integração</p>	<p>12. A escola mantém contato com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>12.1. Através da caderneta do aluno e contacto por telefone.</p> <p>13. A escola possui um horário de atendimento aos pais? Sim.</p> <p>14. Estratégias utilizadas para aproximar os pais a escola: Enquanto coordenadora não tenho um horário para atendimento aos pais e ou encarregados de educação uma vez que</p>	<p>18. A escola encontra-se preparada para receber e integrar alunos de origem imigrante? Sim.</p> <p>18.1. Aspetos que esta mais preparada e menos preparada: Sentimos que estamos preparados pela experiência e tradição que temos em receber alunos de origem imigrante e por sermos um agrupamento que faz parte do projeto TEIP com respostas para intervenções precoces com objetivo de melhorar a integração dos alunos na escola.</p>	<p>22. Os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação intercultural? Concordo.</p> <p>22.1. E os que não têm nas suas turmas necessitam? Sim.</p> <p>23. Concorda que o sucesso de inclusão escolar de alunos de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural?</p>

	<p>coordenadora este nº tem-se mantido ao longo dos anos, com preponderância para o crescimento acelerado de alunos de origem brasileira.</p> <p>7.3. Razão da escola ser considerada multicultural: A escola é considerada multicultural porque temos alunos de várias origens culturais e étnicas.</p>	<p>Realizamos várias atividades com o objetivo sempre de melhorar o processo ensino aprendizagem bem como a integração dos alunos no espaço escolar. De entre as atividades destacamos as seguintes:</p> <p>participação em séries de projetos quer interno quer externo, concurso de língua portuguesa, criação de textos, semana cultural, visitas de estudo, realização de efeméridas escolares e extra escolares, concursos de cânticos e danças de diferentes culturas, amostra de teatro de Amadora, feira de gastronomia, entre outros.</p> <p>8.3. Abertura do projeto educativo a diversidade cultural: Sim.</p> <p>8.3.1. De acordo com a coordenadora</p>	<p>e sucesso escolar desses alunos específicos? Sim.</p> <p>11.3. A escola envolve outros parceiros na resolução dos problemas desta comunidade educativa? Sim.</p> <p>11.3.1. Quais? Câmara municipal, junta da freguesia, associações comunitárias, SEF, ISS.</p>	<p>estou sempre disponível. E em relação aos professores titulares cada um possui um horário fixo de atendimento aos pais e este horário é flexível de acordo com a disponibilidade dos pais e com marcação prévia.</p> <p>15. Os pais imigrantes deslocam a escola para acompanhar o estudo dos filhos? Sim.</p> <p>15.1. Com que frequência? Raras vezes.</p> <p>15.2. A participação difere dos pais de origem não imigrante? Sim.</p> <p>15.2.1. Em que sentido sim e não? Porque depende de vários fatores uma vez que cada geração</p>	<p>Também estamos bem preparados porque temos um serviço especializado de apoio o GIPE e um professor de apoio educativo e um gabinete de resposta ao ensino especial.</p> <p>Neste momento estamos com falta de um professor que leciona o PLNM e professores de língua estrangeira.</p> <p>19. Exemplo de medidas ou atividades que a escola tem levado a cabo para melhorar a integração e a inclusão dos alunos de origem imigrante: PNLP, criação do GIPE em que os técnicos apoiam os pais nos processos de legalização dos filhos junto do SEF, na inscrição no Instituto de segurança social e na obtenção do</p>	<p>Concordo totalmente.</p> <p>24. A escola já levantou alguma preocupação em relação a pedagogia diferenciada face ao número de alunos de origem imigrante? Sim.</p> <p>24.1. Com que periodicidade? Curto prazo.</p>
--	--	--	---	--	---	--

		<p>qualquer projeto por mais bem-intencionado que seja tem necessidade de melhorias porque há sempre coisas por fazer e melhorar para o bem-estar dos alunos e da comunidade educativa em geral.</p> <p>8.4. Resultados do projeto: Bom.</p> <p>9. Serviço especializado de apoio aos alunos e adolescentes de origem imigrante: Sim.</p> <p>9.1. Tutorias e gabinete de intervenção psicoeducativa (GIPE) que trabalha diretamente com os alunos e apoio pedagógico.</p> <p>10. Implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na inclusão de alunos</p>		<p>de pais tem a sua forma particular de participar na vida escolar dos filhos, se formos ver os pais mais jovens são mais participativos do que os menos jovens de origem africana. Em relação a comparação com os pais não imigrantes não é fácil fazer esta comparação uma vez que o número desses pais é muito pequeno em comparação com os pais imigrantes pelo que estaria a fazer uma análise enviesada.</p> <p>16. Os pais imigrantes tomam parte ativamente na educação dos filhos? Sim.</p>	<p>número de identificação fiscal como forma de estarem em condições para poderem aceder ao serviço de ação social escolar.</p> <p>19.1. A escola promove atividades que permitem os alunos de origem imigrante conviver com os alunos não imigrantes e divulgar a sua cultura de origem? Sim.</p> <p>19.2. Exemplo de atividades: participação em vários projetos quer interno quer externo, concurso de língua portuguesa, criação de textos, semana cultural, visitas de estudo, realização de efeméridas escolares e extra escolares, concursos de cânticos e danças de diferentes culturas, amostra</p>	
--	--	---	--	---	--	--

		<p>de diferentes culturas e origens no contexto social? Sim.</p> <p>10.1. Devido a diversidade cultural da nossa população estudantil qualquer projeto pedagógico e ou social a ser implementada deve-se ter em conta a questão da multi e interculturalidade.</p>		<p>16.1. No caso específico de pais cabo-verdianos? Sim.</p> <p>16.2. O envolvimento é diferente dos pais de origem não imigrante? Não.</p> <p>16.2.1. Como tinha dito anteriormente o numero de pais e alunos de origem não imigrante na nossa escola em particular é muito reduzido em comparação com os pais de origem imigrante pelo que não sei responder com precisão esta questão.</p> <p>17. Relação entre a escola e a comunidade cabo-verdiana: A relação é boa porque como ver estamos inseridos dentro de um</p>	<p>de teatro de Amadora, feira de gastronomia, etc.</p> <p>19.3. A escola tem algum projeto de apoio específico que procura o envolvimento do aluno de origem imigrante? Não.</p> <p>19.3.1.</p> <p>19.3.2.</p> <p>20. A escola dispõe de outras atividades extracurriculares? Sim.</p> <p>20.1. Como tem sido a adesão de alunos de origem imigrante em especial os alunos cabo-verdianos? Boa.</p> <p>21. O conhecimento que esses alunos levam da escola lhes garante uma boa integração no mercado de trabalho e participação cidadã na sociedade? Sim.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

				<p>bairro em que cerca de 90% de habitantes é de origem cabo-verdiana pelo que a escola mesmo estando em Portugal vive a cultura cabo-verdiana.</p> <p>17.1. A escola tem feito muito para estabelecer uma boa relação? Suficiente.</p>	<p>21.1. Porque o nosso agrupamento tem vocação técnico profissional muito forte com uma oferta de formação profissional em diferentes áreas com realce para as necessidades do mercado de trabalho. Para além da componente profissional que pode ser uma alternativa para os alunos que ficam a meio do percurso escolar temos também ofertas da via técnica no 3º ciclo com grande margem de empregabilidade. Esses e outras razões leva-nos a crer que a nossa escola contribui para a melhoria da integração social e profissional dos nossos alunos.</p>	
--	--	--	--	---	--	--

### Anexo I 4: Quadro de categorias à entrevista Técnicos do GIPE (Educadora Social)

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E
Informações e experiências profissionais	Relação interpessoal	Organização do trabalho e respostas dos técnicos	Envolvimento parental	Educação intercultural
<p>1. Sexo: feminino</p> <p>2. Idade: 43 anos</p> <p>3. Residência: Montijo</p> <p>4. Habilitação académica: Licenciatura e Pós graduação em psicologia</p> <p>5. Principais atribuições na escola: Função educadora social</p> <p>5.1. Tempo que exerce a função de psicóloga, assistente social e educadora social: 13 anos</p> <p>5.2. Nesta escola/agrupamento: 2 anos</p> <p>5.3. Costuma desempenhar outras funções que não seja de psicóloga, assistente social e educadora social? Sim</p>	<p>9. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Bom.</p> <p>9.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam o trabalho de mediação? Sim.</p> <p>9.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Não.</p> <p>10. Como tem sido a reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Muito boa.</p>	<p>11. Normalmente os assuntos e ou serviços de mediação são encaminhados por quem? Professores titulares.</p> <p>12. Existem reuniões de planeamento das atividades ou a sua intervenção decorre da necessidade pontual da escola? Sim.</p> <p>12.1. Com que periodicidade? Semanal. E reunião da equipa do GIPE.</p> <p>12.2. As reuniões de planeamento são úteis para o desenvolvimento do seu trabalho? Sim.</p> <p>12.3. Porquê? O olhar multidisciplinar é fator determinante para uma adequação de intervenção.</p> <p>13. Sente-se como profissional bem integrado na escola ou agrupamento, ou sentem alguma rejeição por parte</p>	<p>16. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>16.1. De que forma e através de que meios? Através do telefone, tendo em conta os horários laborais dos pais.</p> <p>16.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Não.</p> <p>16.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem cabo-verdiana na escola? Razoável.</p> <p>17. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>18. Já ouviu falar de educação intercultural? Não.</p> <p>18.1. Sente-se bem informada? Não.</p> <p>18.2. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não.</p> <p>18.2.1. De que tipo?</p> <p>19. Os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>19.1. E os que não têm nas suas turmas alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>20. O sucesso da integração escolar de alunos imigrantes depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>

<p>5.3.1. Qual e como foi essa experiência? Sou licenciada em Psicologia e nesta escola estou em função de educadora social.</p> <p>6. Tem lidado com alunos de origem imigrante? Sim</p> <p>6.1. Há quantos anos? Há 13 anos.</p> <p>6.2. E no caso concreto de alunos de origem imigrante cabo-verdiana? Sim</p> <p>7. Como técnico (a), como tem sido essa experiência de trabalho numa escola heterogénea com crianças imigrantes e não imigrantes? É um trabalho com o desafio permanente de aculturação, isto é, para além da problemática identificada como risco à questão de cultura.</p> <p>8. Como vê a integração escolar das crianças de origem imigrante nas escolas portuguesas e no</p>		<p>dos colegas? Sinto-me bem integrada.</p> <p>14. O seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre a comunidade imigrante e não imigrante? Sim.</p> <p>14.1. Apesar de neste agrupamento não se sentir a questão acima uma vez que a escola é predominantemente de nacionalidade africana.</p> <p>15. Concorda que existe uma relação entre a integração escolar dos jovens imigrantes e das minorias étnicas com a presença do psicólogo assistente social, educador social na escola. Não concordo nem discordo.</p> <p>15.1. Uma vez mais que no agrupamento não se verifica a problemática, ainda assim é claro que a intervenção dos técnicos especializados é importante.</p>		
---	--	---	--	--

<p>seu agrupamento em particular? Neste agrupamento as crianças não sentem dificuldades maiores na integração, talvez por ser a mais africana do país.</p> <p>8.1. Como avalia a integração das crianças de origem e/ou das minorias étnicas na escola e fora da escola? Boa.</p> <p>8.2. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>8.2.1. Quais? Para além das medidas de inserção social do governo, há vários projetos que apoiam as comunidades.</p>				
---	--	--	--	--

## Anexo I 5: Quadro de categorias à entrevista Técnicos de GIPE - Mediadora

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E
Informações e experiências profissionais	Relação interpessoal	Organização do trabalho e respostas dos técnicos	Envolvimento parental	Educação intercultural
<p>1. Sexo: feminino</p> <p>2. Idade: 43 anos</p> <p>3. Residência: Amadora</p> <p>4. Habilitação académica: Licenciatura em psicologia e Mestrado</p> <p>5. Principais atribuições na escola: Mediação social, intervenção no 1º ciclo e articulação com a comunidade escolar.</p> <p>5.1. Tempo que exerce a função de psicóloga, assistente social e educadora social: 20 anos</p> <p>5.2. Nesta escola/agrupamento: 3 anos</p> <p>5.3. Costuma desempenhar outras funções que não seja de psicóloga, assistente social e educadora social? Não.</p>	<p>9. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Bom.</p> <p>9.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam o trabalho de mediação? Sim.</p> <p>9.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Sim.</p> <p>10. Como tem sido a reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Boa.</p>	<p>11. Normalmente os assuntos e ou serviços de mediação são encaminhados por quem? Professores titulares, coordenador da escola, diretor do agrupamento, auxiliares e funcionários.</p> <p>12. Existem reuniões de planeamento das atividades ou a sua intervenção decorre da necessidade pontual da escola? Sim.</p> <p>12.1. Com que periodicidade? Semanal.</p> <p>12.2. As reuniões de planeamento são úteis para o desenvolvimento do seu trabalho? Sim.</p> <p>12.3. Porquê? Porque é essencial no bom planeamento para que a ação tenha sucesso.</p> <p>13. Sente-se como profissional bem integrado na escola ou agrupamento, ou sentem alguma rejeição por parte dos colegas? Sinto-me bem integrada.</p>	<p>16. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>16.1. De que forma e através de que meios? Presencialmente, por telefone e caderneta do aluno.</p> <p>16.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim.</p> <p>16.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem cabo-verdiana na escola? Razoável.</p> <p>17. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>18. Já ouviu falar de educação intercultural? Sim.</p> <p>18.1. Sente-se bem informada? Sim.</p> <p>18.2. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não.</p> <p>18.2.1. De que tipo?</p> <p>19. Os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>19.1. E os que não têm nas suas turmas alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>20. O sucesso da integração escolar de alunos imigrantes depende de uma pedagogia intercultural? Não.</p>

<p>5.3.1. Qual e como foi essa experiência?</p> <p>6. Tem lidado com alunos de origem imigrante? Sim</p> <p>6.1. Há quantos anos? Há 20 anos.</p> <p>6.2. E no caso concreto de alunos de origem imigrante cabo-verdiana? Sim</p> <p>7. Como técnico (a), como tem sido essa experiência de trabalho numa escola heterogénea com crianças imigrantes e não imigrantes? Bastante enriquecedora a nível do conhecimento de tradições e culturas.</p> <p>8. Como vê a integração escolar das crianças de origem imigrante nas escolas portuguesas e no seu agrupamento em particular? Ocorre de modo positivo, sem obstáculos de maior.</p> <p>8.1. Como avalia a integração das crianças de origem e/ou das minorias</p>		<p>14. O seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre a comunidade imigrante e não imigrante? Sim e não.</p> <p>14.1. Uma vez que os alunos de origem cabo-verdiana sentem-se em casa neste agrupamento e há um trabalho inicial (precoce) que se faz que facilita todo o processo de integração desses alunos.</p> <p>15. Concorda que existe uma relação entre a integração escolar dos jovens imigrantes e das minorias étnicas com a presença do psicólogo assistente social, educador social na escola. Concordo plenamente.</p> <p>15.1. Os técnicos da área das ciências humanas possuem sempre técnicas e ferramentas que proporcionam a empatia.</p>		
--	--	--	--	--

<p>étnicas na escola e fora da escola? Boa.</p> <p>8.2. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>8.2.1. Quais? Serviço social.</p>				
--	--	--	--	--

## Anexo I 6: Quadro de categorias à entrevista Psicóloga do GIPE

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E
Informações e experiências profissionais	Relação interpessoal	Organização do trabalho e respostas dos técnicos	Envolvimento parental	Educação intercultural
<p>1. Sexo: feminino</p> <p>2. Idade: 53 anos</p> <p>3. Residência: Amadora</p> <p>4. Habilitação académica: Licenciatura</p> <p>5. Principais atribuições na escola: Realizar orientação vocacional; avaliação psicológica e apoio psicopedagógico direta e indireta a partir de encaminhamentos.</p> <p>5.1. Tempo que exerce a função de psicóloga, assistente social e educadora social: 29 anos</p> <p>5.2. Nesta escola/agrupamento: 25 anos</p> <p>5.3. Costuma desempenhar outras funções que não seja de psicóloga, assistente social e educadora social? Não.</p> <p>5.3.1. Qual e como foi essa experiência?</p>	<p>9. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Razoável.</p> <p>9.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam o trabalho de mediação? Sim.</p> <p>9.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Sim.</p> <p>10. Como tem sido a reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Boa.</p>	<p>11. Normalmente os assuntos e ou serviços de mediação são encaminhados por quem? Professores titulares, coordenador da escola, diretor do agrupamento, auxiliares e funcionários.</p> <p>12. Existem reuniões de planeamento das atividades ou a sua intervenção decorre da necessidade pontual da escola? Sim.</p> <p>12.1. Com que periodicidade? Semanal, existe planeamento ainda que exista igualmente respostas a situações pontuais de crise.</p> <p>12.2. As reuniões de planeamento são úteis para o desenvolvimento do seu trabalho? Sim.</p> <p>12.3. Porquê? Permitem rentabilizar recursos e identificar necessidades de forma a construir ações centradas na</p>	<p>16. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>16.1. De que forma e através de que meios? Por telefone, email, SMS, presencialmente e igualmente por visitas domiciliárias (realizadas por serviço social).</p> <p>16.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim.</p> <p>16.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem cabo-verdiana na escola? Razoável.</p> <p>17. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas</p>	<p>18. Já ouviu falar de educação intercultural? Sim.</p> <p>18.1. Sente-se bem informada? Sim.</p> <p>18.2. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Sim.</p> <p>18.2.1. De que tipo? Frequentei formação neste âmbito através do projeto comeneis.</p> <p>19. Os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>19.1. E os que não têm nas suas turmas alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>20. O sucesso da integração escolar de alunos imigrantes</p>

<p>6. Tem lidado com alunos de origem imigrante? Sim</p> <p>6.1. Há quantos anos? Há 25 anos, desde início da carreira.</p> <p>6.2. E no caso concreto de alunos de origem imigrante cabo-verdiana? Sim</p> <p>7. Como técnico (a), como tem sido essa experiência de trabalho numa escola heterogénea com crianças imigrantes e não imigrantes? Tem sido enriquecedora, na medida em que implica identificar conhecer e compreender um leque bastante abrangente de situações caracterizadas por um elevado grau de complexidade.</p> <p>8. Como vê a integração escolar das crianças de origem imigrante nas escolas portuguesas e no seu agrupamento em particular? Considero um desafio positivo e enriquecedor implicando frequentemente um apoio integrado, multidisciplinar e em rede.</p> <p>8.1. Como avalia a integração das crianças de origem e/ou das minorias étnicas na</p>		<p>prevenção, e permitem envolver um número alargado de elementos da comunidade educativa.</p> <p>13. Sente-se como profissional bem integrado na escola ou agrupamento, ou sentem alguma rejeição por parte dos colegas? Estou bem integrada, na medida em que face a uma necessidade os diferentes elementos sinalizam a situação ao serviço que integro.</p> <p>14. O seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre a comunidade imigrante e não imigrante? Sim.</p> <p>14.1. Na medida em que promovemos de forma contínua de uma tolerância intercultural, através do dialogo e da partilha.</p> <p>15. Concorda que existe uma relação entre a integração escolar dos jovens imigrantes e das minorias étnicas com a presença do psicólogo assistente social, educador social na escola. Concordo plenamente.</p> <p>15.1. Na medida em que a presença destes</p>	<p>educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>
--	--	---	---	---

<p>escola e fora da escola? Razoável.</p> <p>8.2. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>8.2.1. Quais? Apoio em língua portuguesa não materna e sendo considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritárias existe um conjunto de recursos humanos reforçado (educador social, mediador, assistente social e psicologia) para dar respostas as demandas.</p>		<p>profissionais contribui de forma significativa, como reforço na integração dos alunos, pela ação remediativa mas igualmente pela ação preventiva, até pela articulação com os serviços da comunidade alargada.</p>		
--	--	---	--	--

## Anexo I 7: Quadro de categorias à entrevista -Assistente Social do GIPE

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E
Informações e experiências profissionais	Relação interpessoal	Organização do trabalho e respostas dos técnicos	Envolvimento parental	Educação intercultural
<p>1. Sexo: feminino</p> <p>2. Idade: 53 anos</p> <p>3. Residência: Amadora</p> <p>4. Habilitação académica: Licenciatura</p> <p>5. Principais atribuições na escola: Realizar orientação vocacional; avaliação psicológica e apoio psicopedagógico direta e indireta a partir de encaminhamentos.</p> <p>5.1. Tempo que exerce a função de psicóloga, assistente social e educadora social: 29 anos</p> <p>5.2. Nesta escola/ agrupamento: 25 anos</p> <p>5.3. Costuma desempenhar outras funções que não seja de psicóloga, assistente social e educadora social? Não.</p>	<p>9. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Razoável.</p> <p>9.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam o trabalho de mediação? Sim.</p> <p>9.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Sim.</p> <p>10. Como tem sido a reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Boa.</p>	<p>11. Normalmente os assuntos e ou serviços de mediação são encaminhados por quem? Professores titulares, coordenador da escola, diretor do agrupamento, auxiliares e funcionários.</p> <p>12. Existem reuniões de planeamento das atividades ou a sua intervenção decorre da necessidade pontual da escola? Sim.</p> <p>12.1. Com que periodicidade? Semanal, existe planeamento ainda que exista igualmente respostas a situações pontuais de crise.</p> <p>12.2. As reuniões de planeamento são úteis para o desenvolvimento do seu trabalho? Sim.</p> <p>12.3. Porquê? Permitem rentabilizar recursos e identificar necessidades de forma a construir ações centradas na prevenção, e</p>	<p>16. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>16.1. De que forma e através de que meios? Por telefone, email, SMS, presencialmente e igualmente por visitas domiciliárias (realizadas por serviço social).</p> <p>16.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim.</p> <p>16.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem cabo-verdiana na escola? Razoável.</p> <p>17. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas</p>	<p>18. Já ouviu falar de educação intercultural? Sim.</p> <p>18.1. Sente-se bem informada? Sim.</p> <p>18.2. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Sim.</p> <p>18.2.1. De que tipo? Frequentei formação neste âmbito através do projeto comeneis.</p> <p>19. Os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>19.1. E os que não têm nas suas turmas alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>20. O sucesso da integração escolar de</p>

<p>5.3.1. Qual e como foi essa experiência?</p> <p>6. Tem lidado com alunos de origem imigrante? Sim</p> <p>6.1. Há quantos anos? Há 25 anos, desde início da carreira.</p> <p>6.2. E no caso concreto de alunos de origem imigrante cabo-verdiana? Sim</p> <p>7. Como técnico (a), como tem sido essa experiência de trabalho numa escola heterogénea com crianças imigrantes e não imigrantes? Tem sido enriquecedora, na medida em que implica identificar conhecer e compreender um leque bastante abrangente de situações caracterizadas por um elevado grau de complexidade.</p> <p>8. Como vê a integração escolar das crianças de origem imigrante nas escolas portuguesas e no seu agrupamento em particular? Considero um desafio positivo e enriquecedor implicando frequentemente um apoio integrado,</p>		<p>permitem envolver um número alargado de elementos da comunidade educativa.</p> <p>13. Sente-se como profissional bem integrado na escola ou agrupamento, ou sentem alguma rejeição por parte dos colegas? Estou bem integrada, na medida em que face a uma necessidade os diferentes elementos sinalizam a situação ao serviço que integro.</p> <p>14. O seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre a comunidade imigrante e não imigrante? Sim.</p> <p>14.1. Na medida em que promovemos de forma contínua de uma tolerância intercultural, através do dialogo e da partilha.</p> <p>15. Concorda que existe uma relação entre a integração escolar dos jovens imigrantes e das minorias étnicas com a presença do psicólogo assistente social, educador social na escola. Concordo plenamente.</p> <p>15.1. Na medida em que a presença destes profissionais contribui de</p>	<p>implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>alunos imigrantes depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>
---	--	---	--	---

<p>multidisciplinar e em rede.</p> <p>8.1. Como avalia a integração das crianças de origem e/ou das minorias étnicas na escola e fora da escola? Razoável.</p> <p>8.2. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>8.2.1. Quais? Apoio em língua portuguesa não materna e sendo considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritárias existe um conjunto de recursos humanos reforçado (educador social, mediador, assistente social e psicologia) para dar respostas as demandas.</p>		<p>forma significativa, como reforço na integração dos alunos, pela ação remediativa mas igualmente pela ação preventiva, até pela articulação com os serviços da comunidade alargada.</p>		
---	--	--	--	--

## Anexo I 8: Quadro de categorias à entrevista à professora titular 1(PT1)

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do (a) Professor(a)	Experiências profissionais e processo de integração escolar	Relação interpessoal	Processo ensino/aprendizagem	Educação parental	Educação intercultural-formação	Currículo e diversidade cultural
<p>1. Sexo: Feminino.</p> <p>2. Idade: 40 anos.</p> <p>3. Residência: Sintra</p> <p>4. Habilitações académicas: Pós graduação</p> <p>5. Área de formação: 2º Ciclo-matemática e ciências.</p>	<p>6. Experiência profissional: 20 anos.</p> <p>7. Quantos anos leciona no 1º ciclo? 17 anos.</p> <p>7.1. E nesta escola? 15 anos.</p> <p>8. Principais dificuldades enfrentadas pelos diretores de turma com os alunos dos PALOPS e de origem imigrante, cabo-verdiana em particular: a língua.</p> <p>9. Como tem sido a sua experiência com esses alunos imigrantes? Experiência positiva, na medida em que trata-se de uma relação e ou contacto de muitos anos, pelo que não tenho razões de queixa.</p>	<p>15. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Boa. Nunca registei qualquer problema.</p> <p>15.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor? Sim.</p> <p>15.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Sim.</p> <p>16. Reação da comunidade</p>	<p>17. Os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante? Não.</p> <p>17.1. Tem a barreira da língua mas fora disso são crianças como as outras.</p> <p>18. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas? Sim.</p> <p>18.1. O currículo, os conteúdos e as tarefas são dirigidos a todos os alunos sem qualquer distinção, por vezes há sempre alguns reajustes como forma de colmatar as dificuldades apresentadas.</p> <p>19. Existem estratégias específicas de colocação desses</p>	<p>22. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.1. Através de telefone, caderneta e presencial.</p> <p>22.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem imigrante cabo-verdiana na escola? Razoável.</p> <p>23. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas</p>	<p>24. Já ouviu falar da educação intercultural? Não.</p> <p>24.1. Se sim, sente-se bem informado?</p> <p>25. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não.</p> <p>25.1. Se sim de que tipo?</p> <p>26. A sua formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas? Não.</p> <p>26.1. Justifique. Como tinha referido anteriormente a questão da língua é uma das maiores barreiras e durante a minha formação não tive qualquer preparação para lidar com as línguas estrangeiras e ou a língua materna dos alunos de origem dos</p>	<p>30. Em relação ao currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural, como a classifica? Inclusivo.</p> <p>31. Na sua opinião a diversidade e a flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções par uma melhor integração e ou inclusão desses alunos? Sim.</p> <p>31.1. Se sim, dê exemplos de temáticas ou áreas que poderiam ser introduzidas. A diversidade cultural, a cultura da paz, direitos humanos e outros que podem ser reforçados na educação pela cidadania que deve iniciar desde o início do 1º ciclo.</p> <p>32. Na sua opinião a implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na inclusão de</p>

	<p>10. Casos de retenção dos alunos de origem imigrante e dos cabo-verdianos em concreto: Os casos são muitos, mas de uma forma mais particular creio que esta muito ligado as dificuldades na interpretação do português tanto a nível da oralidade como a nível da escrita. Uma outra causa também tem a ver com a falta de acompanhamento escolar por parte dos pais, percebe-se facilmente que esses alunos normalmente têm pouco apoio nos estudos devido a falta de tempo dos pais por causa dos horários de trabalho e o baixo nível académico dos mesmos.</p> <p>10.1. Razões do abandono escolar: Nunca tive nenhum caso de abandono escolar.</p> <p>10.2. Justificações às</p>	<p>educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Boa.</p>	<p>alunos em sala de aula? Não.</p> <p>19.1. Se existem qual ou quais?</p> <p>20. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem? Sim.</p> <p>20.1. Pois não há tanto tempo para apoio individualizado.</p> <p>21. Concorda que a criação de turmas especiais para os alunos de origem imigrante é mais vantajosa? Não concordo nem discordo.</p> <p>21.1. Porquê? Concordo em partes que a criação de turmas especiais para esses alunos pode ser uma vantagem porque pode ser oferecido um apoio individualizado e um currículo mais adequado a eles e ao mesmo tempo discordo porque estariam a ser discriminados em relação aos outros e isto é uma desvantagem ao meu ver.</p>	<p>implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>PALOPS e muito menos lidar com a diversidade cultural que eles apresentam.</p> <p>27. Acha que os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição? Não sei.</p> <p>27.1. Justifique. Pode haver professores que estejam preparados e outros que não estejam preparados, cada caso é um caso.</p> <p>28. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>28.1. E os que não tem alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>29. Concorda que o sucesso de integração do aluno de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>	<p>alunos de diferentes culturas e origens no contexto escolar? Sim.</p> <p>32.1. Justifique. Creio que é uma mais valia para os professores e para todo o sistema uma vez que os professores poderão adquirir mais conhecimentos sobre a diversidade cultural, adquirir novas competências para apoiar os seus alunos.</p>
--	--	---	--	--	---	---

	<p>faltas das aulas: Geralmente por motivo de saúde (doença).</p> <p>10.3. Nº de alunos de origem cabo-verdiana na turma: 10 alunos.</p> <p>11. Como professor como tem sido essa experiencia? É um desafio grande por causa das línguas e culturas que são diferentes, mas ao mesmo tempo uma aprendizagem.</p> <p>12. Como avalia a integração e inclusão escolar das crianças de origem imigrante nas turmas que leciona? Muito boa.</p> <p>12.1. Como avalia a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das minorias étnicas na sala de aula e fora da sala? Boa.</p> <p>13. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>dificuldades? Sim.</p> <p>13.1. Apoios pedagógicos e sociais.</p> <p>14. O que pensa sobre a integração e inclusão escolar de crianças imigrantes e ou de origem cabo-verdiana no AEID? Boa.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

## Anexo I 9: Quadro de categorias à entrevista à professora titular 1(PT2)

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do (a) Professor(a)	Experiências profissionais e processo de integração escolar	Relação interpessoal	Processo ensino/aprendizagem	Educação parental	Educação intercultural-formação	Currículo e diversidade cultural
<p>1. Sexo: Feminino.</p> <p>2. Idade: 38 anos.</p> <p>3. Residência: Camarate</p> <p>4. Habilitações académicas: Licenciatura.</p> <p>5. Área de formação: Licenciatura em ensino básico 2º ciclo, variante educação física.</p>	<p>6. Experiência profissional: 15 anos.</p> <p>7. Quantos anos leciona no 1º ciclo? 4 anos.</p> <p>7.1. E nesta escola? 1 ano.</p> <p>8. Principais dificuldades enfrentadas pelos diretores de turma com os alunos dos PALOPS e de origem imigrante, cabo-verdiana em particular: A nível da leitura (falar com sotaque e por vezes não se percebe e ao nível da escrita</p>	<p>15. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Tem sido boa. São crianças iguais as outras.</p> <p>15.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor? Sim.</p> <p>15.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Não.</p>	<p>17. Os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante? Sim.</p> <p>17.1. Apesar de terem dificuldades no domínio da língua não vejo diferença de aprendizagem notório em relação aos alunos não imigrantes.</p> <p>18. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas? Sim.</p> <p>18.1. As tarefas, os conteúdos são trabalhados a nível da turma, não há distinção. Pode haver um ou outro aspeto que reforçamos dada as dificuldades dos alunos.</p> <p>19. Existem estratégias específicas de</p>	<p>22. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.1. Através de telefone, caderneta e convocatória para reuniões.</p> <p>22.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Não.</p> <p>22.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem imigrante cabo-verdiana na escola? Boa.</p> <p>23. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que</p>	<p>24. Já ouviu falar da educação intercultural? Não.</p> <p>24.1. Se sim, sente-se bem informado?</p> <p>25. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não.</p> <p>25.1. Se sim de que tipo?</p> <p>26. A sua formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas? Sim.</p> <p>26.1. Justifique.</p> <p>27. Acha que os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição? Não sei.</p>	<p>30. Em relação ao currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural, como a classifica? Inclusivo.</p> <p>31. Na sua opinião a diversidade e a flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor integração e ou inclusão desses alunos? Não.</p> <p>31.1. Se sim, dê exemplos de temáticas ou áreas que poderiam ser introduzidas:</p> <p>32. Na sua opinião a implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto escolar? Sim.</p> <p>32.1. Justifique. Sim porque os projetos são concebidos com o fito de melhorar as medidas e ou políticas de integração dos alunos que apresentam mais dificuldades.</p>

	<p>escrevem como falam).</p> <p>9. Como tem sido a sua experiência com esses alunos imigrantes? A experiência tem sido boa uma vez que os meus alunos são bastante empenhados.</p> <p>10. Casos de retenção dos alunos de origem imigrante e dos cabo-verdianos em concreto: Não tenho caso a registar.</p> <p>10.1. Razões do abandono escolar: Em alguns casos penso que tem haver com as próprias culturas (casamento muito cedo).</p> <p>10.2. Justificações às faltas das aulas: Por motivo de saúde.</p>	<p>16. Reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Boa.</p>	<p>colocação desses alunos em sala de aula? Não.</p> <p>19.1. Se existem qual ou quais?</p> <p>20. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem? Sim.</p> <p>20.1. Porque exigirá maior esforço por parte do docente e mais tempo para apoio individualizado dada as demandas que podem surgir.</p> <p>21. Concorda que a criação de turmas especiais para os alunos de origem imigrante é mais vantajosa? Não concordo nem discordo.</p> <p>21.1. Porquê? Pode ser uma vantagem no relacionamento entre os alunos da turma da mesma origem e ao mesmo tempo uma desvantagem por sentirem segregados (isolados).</p>	<p>das medidas educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>27.1. Justifique.</p> <p>28. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>28.1. E os que não tem alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>29. Concorda que o sucesso de integração do aluno de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>	
--	--	--	---	---	---	--

	<p>10.3. Nº de alunos de origem cabo-verdiana na turma: 10 alunos.</p> <p>11. Como professor como tem sido essa experiência? A minha experiência tem sido boa. Aprendo várias coisas com os alunos e são alunos predispostos a trabalhar.</p> <p>12. Como avalia a integração e inclusão escolar das crianças de origem imigrante nas turmas que leciona? Muito boa.</p> <p>12.1. Como avalia a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das minorias étnicas na sala de aula e fora da sala? Boa.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	<p>13. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>13.1. Aulas de apoio.</p> <p>14. O que pensa sobre a integração e inclusão escolar de crianças imigrantes e ou de origem cabo-verdiana no AEID? Boa.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

## Anexo I 10: Quadro de categorias à entrevista à professora titular 1(PT3)

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do (a) Professor(a)	Experiências profissionais e processo de integração escolar	Relação interpessoal	Processo ensino/aprendizagem	Educação parental	Educação intercultural-formação	Currículo e diversidade cultural
1. Sexo: Feminino. 2. Idade: 38 anos. 3. Residência: Linda Velha-Oeiras. 4. Habilitações académicas: Mestrado. 5. Área de formação: Licenciatura em ensino básico 1º ciclo, mestrado em educação especial.	6. Experiência profissional: 14 anos. 7. Quantos anos leciona no 1º ciclo? 8 anos. 7.1. E nesta escola? 3 anos. 8. Principais dificuldades enfrentadas pelos diretores de turma com os alunos dos PALOPS e de origem imigrante, cabo-verdiana em particular: Fraca participação dos pais, domínio da língua portuguesa, falta de apoio ao estudo. 9. Como tem sido a sua	15. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Tem sido razoável. 15.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor? Sim. 15.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Sim.	17. Os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante? Sim. 17.1. Sim, desde que tenha um acompanhamento adequado. 18. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas? Sim. 18.1. Quando se justificam são realizadas as tarefas adequadas como é feito com outro aluno qualquer. 19. Existem estratégias específicas de colocação desses	22. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim. 22.1. Através de reuniões, contactos telefónicos e informações escritas. 22.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim. 22.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem imigrante cabo-verdiana na escola? Razoável. 23. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem	24. Já ouviu falar da educação intercultural? Sim. 24.1. Se sim, sente-se bem informado? Suficientemente. 25. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não. 25.1. Se sim de que tipo? 26. A sua formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas? Sim. 26.1. Justifique. As formações académicas e os estágios realizados em diferentes escolas são boas ferramentas para compreender e	30. Em relação ao currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural, como a classifica? Inclusivo. 31. Na sua opinião a diversidade e a flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor integração e ou inclusão desses alunos? Sim. 31.1. Se sim, dê exemplos de temáticas ou áreas que poderiam ser introduzidas: Temáticas relacionadas com os interesses dos alunos. 32. Na sua opinião a implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto escolar? Sim.

	<p>experiência com esses alunos imigrantes? Boa, não tenho razões de queixa.</p> <p>10. Casos de retenção dos alunos de origem imigrante e dos cabo-verdianos em concreto:</p> <p>10.1. Razões do abandono escolar:</p> <p>10.2. Justificações às faltas das aulas: Razões médicas.</p> <p>10.3. Nº de alunos de origem cabo-verdiana na turma: 7 alunos.</p> <p>11. Como professor como tem sido essa experiência? Experiência positiva. Partilha de experiência enriquecedora.</p> <p>12. Como avalia a integração e inclusão escolar das crianças de</p>	<p>16. Reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Muito boa.</p>	<p>alunos em sala de aula? Não.</p> <p>19.1. Se existem qual ou quais?</p> <p>20. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem? Sim.</p> <p>20.1. Por vezes a língua/comunicação torna-se uma barreira a aprendizagem e não há preocupação em aperfeiçoar.</p> <p>21. Concorda que a criação de turmas especiais para os alunos de origem imigrante é mais vantajosa? Discordo.</p> <p>21.1. Porquê? Acho que todos os alunos devem sentir integrados e colocar essas crianças em turmas especiais não será vantajosa do ponto de vista social e emocional e ate de aprendizagem.</p>	<p>imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>trabalhar com turmas de diversas culturas.</p> <p>27. Acha que os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição? Não sei.</p> <p>27.1. Justifique.</p> <p>28. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>28.1. E os que não tem alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>29. Concorda que o sucesso de integração do aluno de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>	<p>32.1. Justifique. Sim todos os projetos neste sentido serão uma mais valia para a inclusão de alunos da mesma cultura.</p>
--	---	--	--	--	---	---

	<p>origem imigrante nas turmas que leciona? Muito boa.</p> <p>12.1. Como avalia a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das minorias étnicas na sala de aula e fora da sala? Boa.</p> <p>13. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>13.1. Apoio educativo.</p> <p>14. O que pensa sobre a integração e inclusão escolar de crianças imigrantes e ou de origem cabo-verdiana no AEID? Muito boa.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

## Anexo I 11: Quadro de categorias à entrevista à professora titular 1(PT4)

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do (a) Professor(a)	Experiências profissionais e processo de integração escolar	Relação interpessoal	Processo ensino/aprendizagem	Educação parental	Educação intercultural-formação	Currículo e diversidade cultural
<p>1. Sexo: Feminino.</p> <p>2. Idade: 42 anos.</p> <p>3. Residência: Miranda do Douro.</p> <p>4. Habilitações académicas: Licenciatura.</p> <p>5. Área de formação: Matemática e ciências da natureza.</p>	<p>6. Experiência profissional: 13 anos.</p> <p>7. Quantos anos leciona no 1º ciclo? 1 ano.</p> <p>7.1. E nesta escola? 1 ano.</p> <p>8. Principais dificuldades enfrentadas pelos diretores de turma com os alunos dos PALOPS e de origem imigrante, cabo-verdiana em particular: Respeito pelas regras da sala de aula e do espaço escolar.</p> <p>9. Como tem sido a sua experiência com esses alunos imigrantes? Difícil, mas gratificante.</p> <p>10. Casos de retenção dos alunos de origem imigrante e dos cabo-verdianos em concreto: Por ser a minha primeira experiência ainda não tenho</p>	<p>15. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Bastante conflituosa.</p> <p>15.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor? Não.</p> <p>15.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Não.</p> <p>16. Reação da comunidade educativa perante a</p>	<p>17. Os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante? Sim.</p> <p>17.1. Possuem igual capacidade embora desempenhem menos devido a fraco envolvimento dos pais.</p> <p>18. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas? Sim.</p> <p>18.1. As tarefas são realizadas e dirigidas a turma no seu todo, não obstante pode-se usar estratégias diferentes para colmatar as dificuldades apresentadas caso a caso independentemente da origem do aluno.</p> <p>19. Existem estratégias específicas de</p>	<p>22. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.1. Através de caderneta, reuniões, contactos telefónicos e convocatória e presencial.</p> <p>22.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem imigrante cabo-verdiana na escola? Fraca.</p> <p>23. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que</p>	<p>24. Já ouviu falar da educação intercultural? Sim.</p> <p>24.1. Se sim, sente-se bem informado? Suficientemente.</p> <p>25. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não.</p> <p>25.1. Se sim de que tipo?</p> <p>26. A sua formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas? Talvez.</p> <p>26.1. Justifique.</p> <p>27. Acha que os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição? Sim.</p>	<p>30. Em relação ao currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural, como a classifica? Diversificado.</p> <p>31. Na sua opinião a diversidade e a flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor integração e ou inclusão desses alunos? Sim.</p> <p>31.1. Se sim, dê exemplos de temáticas ou áreas que poderiam ser introduzidas: Cultura dos países de origem, geografia desses países, costumes e tradições.</p> <p>32. Na sua opinião a implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na</p>

	<p>informações a cerca da retenção desses alunos.</p> <p>10.1. Razões do abandono escolar: falta de acompanhamento dos encarregados de educação no percurso escolar.</p> <p>10.2. Justificações às faltas das aulas: Geralmente por motivo de saúde (doença).</p> <p>10.3. Nº de alunos de origem cabo-verdiana na turma: 14 alunos.</p> <p>11. Como professor como tem sido essa experiência? Difícil uniformização de regras, mas cumpridor a nível pedagógico.</p> <p>12. Como avalia a integração e inclusão escolar das crianças de origem imigrante nas turmas que leciona? Boa.</p> <p>12.1. Como avalia a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das minorias étnicas na sala de aula e fora da sala? Boa.</p> <p>13. Na sua escola existe apoios para</p>	<p>existência de alunos de origem imigrante? Boa.</p>	<p>colocação desses alunos em sala de aula? Não.</p> <p>19.1. Se existem qual ou quais?</p> <p>20. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem? Sim.</p> <p>20.1. Dado as dificuldades que eles apresentam em assimilar regras, quando maior for o número de alunos com o mesmo comportamento mais difícil será corrigir e ou melhorar os comportamentos desajustados. Para além de exigir maior esforço do professor no apoio individualizado.</p> <p>21. Concorda que a criação de turmas especiais para os alunos de origem imigrante é mais vantajosa? Discordo.</p> <p>21.1. Porquê? Acredito que para a melhoria da integração desses alunos devem estar em turmas</p>	<p>das medidas educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>27.1. Justifique. Creio que sim porque a maioria dos professores já trabalham neste agrupamento a muitos anos. Já convivem com esta realidade com algum conhecimento.</p> <p>28. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>28.1. E os que não tem alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>29. Concorda que o sucesso de integração do aluno de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>	<p>inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto escolar? Sim.</p> <p>32.1. Justifique. Quanto mais apoios e ferramentas são destinados melhores serão as possibilidades de uma integração e inclusão bem-sucedida.</p>
--	---	---	--	---	---	---

	<p>os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>13.1. Os alunos são apoiados independentemente das suas origens a nível pedagógico e social. A diferenciação processa-se ao nível das dificuldades.</p> <p>14. O que pensa sobre a integração e inclusão escolar de crianças imigrantes e ou de origem cabo-verdiana no AEID? Razoável.</p>		<p>heterogéneas (com alunos imigrantes e não imigrantes) como forma de facilitar a integração, de conviverem e partilharem a diversidade cultural. É uma forma também de se adaptar, conhecer e interagir com a cultura do país de acolhimento.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

## Anexo I 12: Quadro de categorias à entrevista à professora titular 1(PT5)

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do (a) Professor(a)	Experiências profissionais e processo de integração escolar	Relação interpessoal	Processo ensino/aprendizagem	Educação parental	Educação intercultural-formação	Currículo e diversidade cultural
<p>1. Sexo: Feminino.</p> <p>2. Idade: 37 anos.</p> <p>3. Residência: Almada.</p> <p>4. Habilitações académicas: Licenciatura.</p> <p>5. Área de formação: 1º ciclo do ensino básico.</p>	<p>6. Experiência profissional: 11 anos.</p> <p>7. Quantos anos leciona no 1º ciclo? 11 ano.</p> <p>7.1. E nesta escola? 1 ano.</p> <p>8. Principais dificuldades enfrentadas pelos diretores de turma com os alunos dos PALOPS e de origem imigrante, cabo-verdiana em particular: Fraca participação dos pais, necessidades de acompanhamento pedagógico (apoio educativo).</p> <p>9. Como tem sido a sua experiência com esses alunos imigrantes? Boa e desafiadora porque temos</p>	<p>15. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Razoável, sem razões de queixa. De um modo geral as crianças comportam bem.</p> <p>15.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor? Sim.</p> <p>15.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, isto é,</p>	<p>17. Os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante? Sim.</p> <p>17.1. Não vejo diferença a nível da aprendizagem o que faz a diferença são os apoios e os recursos disponíveis. Muitas vezes os alunos de origem imigrantes são privados dos apoios no estudo por parte dos pais.</p> <p>18. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas? Sim.</p> <p>18.1. As tarefas são as mesmas. Havendo dificuldades ou necessidades de acompanhar as tarefas recorremos as estratégias e</p>	<p>22. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.1. Através de contacto telefónico, correspondência e através da caderneta do aluno.</p> <p>22.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem imigrante cabo-verdiana na escola? Razoável.</p> <p>23. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta</p>	<p>24. Já ouviu falar da educação intercultural? Sim.</p> <p>24.1. Se sim, sente-se bem informado? Bem.</p> <p>25. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não.</p> <p>25.1. Se sim de que tipo?</p> <p>26. A sua formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas? Sim.</p> <p>26.1. Justifique. Durante a minha formação académica foram abordados conteúdos em algumas disciplinas do curso com realce a diversidade cultural (multiculturalismo) e as estratégias de</p>	<p>30. Em relação ao currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural, como a classifica? Diversificado inclusivo.</p> <p>31. Na sua opinião a diversidade e a flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor integração e ou inclusão desses alunos? Sim.</p> <p>31.1. Se sim, dê exemplos de temáticas ou áreas que poderiam ser introduzidas: Introduzir áreas de educação para cidadania, direitos humanos no 1º ciclo, entre outros.</p> <p>32. Na sua opinião a implementação</p>

	<p>que aprender a conviver com a diversidade cultural diferente da nossa.</p> <p>10. Casos de retenção dos alunos de origem imigrante e dos cabo-verdianos em concreto: Por ser o meu primeiro ano ainda não tenho informação a avançar.</p> <p>10.1. Razões do abandono escolar: Não tenho caso de abandono.</p> <p>10.2. Justificações às faltas das aulas: Os meus alunos não têm faltado a não ser por motivos de saúde devidamente justificadas.</p> <p>10.3. Nº de alunos de origem cabo-verdiana na turma: 1 alunos.</p> <p>11. Como professor como tem sido essa experiência? Tranquila e enriquecedora com partilhas de costumes e</p>	<p>semelhante aos alunos de origem não imigrante? Não.</p> <p>16. Reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Muito boa.</p>	<p>diferenciadas de apoios individualizado.</p> <p>19. Existem estratégias específicas de colocação desses alunos em sala de aula? Não.</p> <p>19.1. Se existem qual ou quais?</p> <p>20. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem? Sim.</p> <p>20.1. Porque se a maioria apresentar dificuldades de aprendizagem o professor terá dificuldades em acompanhar de forma individual cada caso devido as questões de tempo.</p> <p>21. Concorda que a criação de turmas especiais para os alunos de origem imigrante é mais vantajosa? Discordo totalmente.</p> <p>21.1. Porquê? Porque é preciso que haja interação entre culturas para melhorar a</p>	<p>mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>ensino as crianças com o português língua não materna (imigrantes).</p> <p>27. Acha que os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição? Não sei.</p> <p>27.1. Justifique. Pode haver professores preparados devido a experiências de trabalho com esta população académica e outros que estão a experimentar pela primeira vez.</p> <p>28. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>28.1. E os que não tem alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>29. Concorda que o sucesso de integração do aluno de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>	<p>de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto escolar? Sim.</p> <p>32.1. Justifique. Porque são uteis para auxiliarem os professores, técnicos e os funcionários da escola e melhorem o processo de integração e inclusão de alunos de origem imigrante.</p>
--	---	---	---	---	--	---

	<p>experiências vividas.</p> <p>12. Como avalia a integração e inclusão escolar das crianças de origem imigrante nas turmas que leciona? Muito boa.</p> <p>12.1. Como avalia a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das minorias étnicas na sala de aula e fora da sala? Muito boa.</p> <p>13. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>13.1. Apoios pedagógicos, sociais e psicológicos.</p> <p>14. O que pensa sobre a integração e inclusão escolar de crianças imigrantes e ou de origem cabo-verdiana no AEID? Muito boa.</p>		<p>convivência e o respeito pela diferença com a cultura do país de acolhimento. Os alunos de origem imigrante precisam estar juntos dos não imigrantes para poderem assimilar melhor as regras e normas do país de acolhimento.</p>			
--	---	--	--	--	--	--

### Anexo I 13: Quadro de categorias à entrevista à professora titular 1(PT6)

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do (a) Professor(a)	Experiências profissionais e processo de integração escolar	Relação interpessoal	Processo ensino/aprendizagem	Educação parental	Educação intercultural-formação	Currículo e diversidade cultural
<p>1. Sexo: Feminino.</p> <p>2. Idade: 35 anos.</p> <p>3. Residência: Viana do Castelo.</p> <p>4. Habilitações académicas: Pós-graduação.</p> <p>5. Área de formação: Licenciatura no 1º ciclo do ensino básico.</p>	<p>6. Experiência profissional: 10 anos.</p> <p>7. Quantos anos leciona no 1º ciclo? 8 ano.</p> <p>7.1. E nesta escola? 1 ano.</p> <p>8. Principais dificuldades enfrentadas pelos diretores de turma com os alunos dos PALOPS e de origem imigrante, cabo-verdiana em particular: De momento não tenho tido nenhum problema de realce.</p> <p>9. Como tem sido a sua experiência</p>	<p>15. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Depende da criança, mas até o momento tem relevado bom comportamento.</p> <p>15.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor? Sim.</p> <p>15.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, isto é, semelhante aos alunos de</p>	<p>17. Os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante? Sim.</p> <p>17.1. Não vejo diferença a nível da aprendizagem, isto é, depende de criança para criança sem levar em conta a origem étnica. O que acontece muitas vezes são as realidades vividas pelas crianças que criam as diferenças.</p> <p>18. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas? Não.</p> <p>18.1. Depende da avaliação inicial que se fizer, tanto pode acompanhar a turma como ser necessário</p>	<p>22. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.1. Através de contacto telefónico, caderneta do aluno e sempre que necessário presencial.</p> <p>22.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem imigrante cabo-verdiana na escola? Muito boa.</p> <p>23. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem</p>	<p>24. Já ouviu falar da educação intercultural? Sim.</p> <p>24.1. Se sim, sente-se bem informado? Suficientemente.</p> <p>25. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não.</p> <p>25.1. Se sim de que tipo?</p> <p>26. A sua formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas? Não.</p> <p>26.1. Justifique. Aquilo que foi abordado no curso foi muito insignificante e desadequado com a realidade que presenciamos hoje.</p>	<p>30. Em relação ao currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural, como a classifica? Pouco diversificado.</p> <p>31. Na sua opinião a diversidade e a flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor integração e ou inclusão desses alunos? Sim.</p> <p>31.1. Se sim, dê exemplos de temáticas ou áreas que poderiam ser introduzidas: Cultura, costumes e tradições, países e continentes, gastronomia etc.</p> <p>32. Na sua opinião a implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na inclusão de alunos de diferentes</p>

	<p>com esses alunos imigrantes? Boa e gratificante.</p> <p>10. Casos de retenção dos alunos de origem imigrante e dos cabo-verdianos em concreto: Não tenho retenção, estou no primeiro ano neste agrupamento de escola.</p> <p>10.1. Razões do abandono escolar: Também não tenho caso de abandono.</p> <p>10.2. Justificações às faltas das aulas: Doenças, passaportes e atualização de residência enquanto cidadão cabo-verdiano.</p> <p>10.3. Nº de alunos de origem cabo-verdiana na turma: 2 alunos.</p>	<p>origem não imigrante? Sim.</p> <p>16. Reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Boa.</p>	<p>realizar diferenciação pedagógico.</p> <p>19. Existem estratégias específicas de colocação desses alunos em sala de aula? Não.</p> <p>19.1. Se existem qual ou quais?</p> <p>20. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem? Sim.</p> <p>20.1. Como disse anteriormente se os alunos tiverem necessidade de uma diferenciação pedagógica para poderem acompanhar as tarefas e o programa seria um trabalho a dobrar para o professor.</p> <p>21. Concorda que a criação de turmas especiais para os alunos de origem imigrante é mais vantajosa? Não concordo e nem discordo.</p> <p>21.1. Porquê? Depende dos meios, dos alunos inseridos</p>	<p>imigrante esta mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>27. Acha que os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição? Não sei.</p> <p>27.1. Justifique. Não tenho opinião formada sobre este ponto.</p> <p>28. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>28.1. E os que não tem alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>29. Concorda que o sucesso de integração do aluno de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>	<p>culturas e origens no contexto escolar? Sim.</p> <p>32.1. Justifique. A implementação de projetos pode ser uma mais valia para aumentar os conhecimentos dos professores, técnicos e outros elementos da comunidade educativa e contribuir assim para melhorar a integração e inclusão de crianças de origem imigrante.</p>
--	---	--	--	--	---	--

	<p>11. Como professor como tem sido essa experiência? Boa e desafiadora e uma aprendizagem constante.</p> <p>12. Como avalia a integração e inclusão escolar das crianças de origem imigrante nas turmas que leciona? Muito boa.</p> <p>12.1. Como avalia a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das minorias étnicas na sala de aula e fora da sala? Muito boa.</p> <p>13. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p>		<p>na escola e os interesses.</p>			
--	--	--	-----------------------------------	--	--	--

	<p>13.1. Apoio educativo e apoio especializado por técnicos do GIPE.</p> <p>14. O que pensa sobre a integração e inclusão escolar de crianças imigrantes e ou de origem cabo-verdiana no AEID? Muito boa.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

### Anexo I 14: Quadro de categorias à entrevista à professora titular 1(PT7)

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do (a) Professor(a)	Experiências profissionais e processo de integração escolar	Relação interpessoal	Processo ensino/aprendizagem	Educação parental	Educação intercultural-formação	Currículo e diversidade cultural
<p>1. Sexo: Feminino.</p> <p>2. Idade: 40 anos.</p> <p>3. Residência: Montijo.</p> <p>4. Habilitações académicas: Mestrado.</p> <p>5. Área de formação: 1º ciclo do ensino básico.</p>	<p>6. Experiência profissional: 14 anos.</p> <p>7. Quantos anos leciona no 1º ciclo? 14 ano.</p> <p>7.1. E nesta escola? 2 anos.</p> <p>8. Principais dificuldades enfrentadas pelos diretores de turma com os alunos dos PALOPS e de origem imigrante, cabo-verdiana em particular: Fraco envolvimento dos pais no estudo dos filhos, dificuldades na regularização da autorização de residência, chegada tardia no sistema educativo e dificuldades no</p>	<p>15. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Satisfatório.</p> <p>15.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor? Sim.</p> <p>15.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Sim.</p> <p>16. Reação da comunidade</p>	<p>17. Os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante? Sim.</p> <p>17.1. A nível da aprendizagem é semelhante sendo certo que cada caso é um caso particular, o que acentua a diferença são os apoios familiares que são diferentes.</p> <p>18. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas? Sim.</p> <p>18.1. Não há diferenciação de tarefas. Os alunos realizam as mesmas tarefas, havendo dificuldades o professor poderá utilizar estratégias diferenciadas, individualizadas para</p>	<p>22. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.1. Através da caderneta do aluno, contacto telefónico e reuniões.</p> <p>22.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem imigrante cabo-verdiana na escola? Razoável.</p> <p>23. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta mais dependente do seu contexto</p>	<p>24. Já ouviu falar da educação intercultural? Não.</p> <p>24.1. Se sim, sente-se bem informado?</p> <p>25. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não.</p> <p>25.1. Se sim de que tipo?</p> <p>26. A sua formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas?</p> <p>Não.</p> <p>26.1. Justifique. Penso que face aos números crescentes de alunos de origem imigrante e estando num agrupamento em que a maioria dos alunos são desta origem é necessário capacitação dos professores e de toda</p>	<p>30. Em relação ao currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural, como a classifica? Pouco diversificado.</p> <p>31. Na sua opinião a diversidade e a flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor integração e ou inclusão desses alunos? Sim.</p> <p>31.1. Se sim, dê exemplos de temáticas ou áreas que poderiam ser introduzidas: Os currículos devem incluir conteúdos como diversidade cultural, história dos países desses alunos, dança, gastronomia, geografia.</p> <p>32. Na sua opinião a implementação</p>

	<p>domínio da língua portuguesa a nível da oralidade e da escrita.</p> <p>9. Como tem sido a sua experiência com esses alunos imigrantes? Boa e gratificante.</p> <p>10. Casos de retenção dos alunos de origem imigrante e dos cabo-verdianos em concreto: Atraso na chegada ao ensino português, falta de apoio ao estudo por parte dos pais e barreira linguística.</p> <p>10.1. Razões do abandono escolar: Não temos casos de abandono neste ciclo de ensino, se houver pode ser devido a emigração dos pais para outros países ou cidades mais distantes,</p>	<p>educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Boa.</p>	<p>colmatar independentemente da origem étnica ou cultural.</p> <p>19. Existem estratégias específicas de colocação desses alunos em sala de aula? Não.</p> <p>19.1. Se existem qual ou quais?</p> <p>20. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem? Sim.</p> <p>20.1. Porque sendo imigrantes precisam de estar em turmas heterogéneas com alunos de origem não imigrante para poderem interagir e aperfeiçoarem a língua bem como conhecer as normas e a cultura do país de acolhimento. Estando juntos de forma isolados só dificulta o processo de integração escolar, uma vez que a preocupação em aperfeiçoar a língua torna-se cada vez mais difícil.</p>	<p>familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>a comunidade educativa no âmbito intercultural para que possamos adquirir ferramentas e competências relevantes para dar resposta as demandas desses alunos.</p> <p>27. Acha que os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição? Não sei.</p> <p>27.1. Justifique. Pode ser que sim pode ser que não.</p> <p>28. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>28.1. E os que não tem alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>29. Concorda que o sucesso de integração do aluno de origem imigrante depende de uma pedagogia intercultural? Sim.</p>	<p>de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto escolar? Sim.</p> <p>32.1. Justifique. Porque os projetos podem abarcar as áreas da diversidade e reforçar o conhecimento da realidade social e escolar desses alunos o que facilitará uma integração e inclusão dos mesmos.</p>
--	---	---	--	---	--	---

	<p>10.2. Justificações às faltas das aulas: Normalmente por motivo de saúde.</p> <p>10.3. Nº de alunos de origem cabo-verdiana na turma: 4 alunos.</p> <p>11. Como professor como tem sido essa experiência? Boa, desafiadora e ao mesmo tempo enriquecedora.</p> <p>12. Como avalia a integração e inclusão escolar das crianças de origem imigrante nas turmas que leciona? Muito boa.</p> <p>12.1. Como avalia a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das minorias étnicas na sala</p>		<p>21. Concorda que a criação de turmas especiais para os alunos de origem imigrante é mais vantajosa? Concordo.</p> <p>21.1. Porquê? Por apresentarem necessidades de adaptação ao novo sistema de ensino necessitam de professores experientes, apoios educativos ao nível do reforço da língua (portuguesa língua não materna) e as vezes outros técnicos especialistas.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

	<p>de aula e fora da sala? Boa.</p> <p>13. Na sua escola existe apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>13.1. Apoio educativo, psicológica e social.</p> <p>14. O que pensa sobre a integração e inclusão escolar de crianças imigrantes e ou de origem cabo-verdiana no AEID? Boa.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

## Anexo I 15: Quadro de categorias à entrevista professor titular 1(PT8)

Secção A	Secção B	Secção C	Secção D	Secção E	Secção F	Secção G
Identificação/Dados pessoais e profissionais do (a) Professor(a)	Experiências profissionais e processo de integração escolar	Relação interpessoal	Processo ensino/aprendizagem	Educação parental	Educação intercultural-formação	Currículo e diversidade cultural
<p>1. Sexo: Feminino.</p> <p>2. Idade: 40 anos.</p> <p>3. Residência: Montijo.</p> <p>4. Habilitações académicas: Mestrado.</p> <p>5. Área de formação: 1º ciclo do ensino básico.</p>	<p>6. Experiência profissional: 14 anos.</p> <p>7. Quantos anos leciona no 1º ciclo? 14 ano.</p> <p>7.1. E nesta escola? 2 anos.</p> <p>8. Principais dificuldades enfrentadas pelos diretores de turma com os alunos dos PALOPS e de origem imigrante, cabo-verdiana em particular: Fraco envolvimento dos pais no estudo dos filhos, dificuldades na regularização da autorização de residência, chegada tardia no sistema</p>	<p>15. Como tem sido o comportamento das crianças de origem imigrante no contexto escolar? Satisfatório.</p> <p>15.1. Os alunos de origem imigrante em situações de conflito aceitam a mediação do professor? Sim.</p> <p>15.2. O aluno de origem imigrante se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, isto é, semelhante aos alunos de origem não imigrante? Sim.</p>	<p>17. Os alunos de origem imigrante aprendem como qualquer outra criança ou adolescente de origem não imigrante? Sim.</p> <p>17.1. A nível da aprendizagem é semelhante sendo certo que cada caso é um caso particular, o que acentua a diferença são os apoios familiares que são diferentes.</p> <p>18. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de origem imigrante fazem as mesmas tarefas que os seus colegas? Sim.</p> <p>18.1. Não há diferenciação de tarefas. Os alunos realizam as mesmas tarefas, havendo dificuldades o professor poderá utilizar estratégias</p>	<p>22. A escola mantém contacto com os encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.1. Através da caderneta do aluno, contacto telefónico e reuniões.</p> <p>22.2. A escola possui um horário de atendimento particular para pais/encarregados de educação? Sim.</p> <p>22.3. Como avalia a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos de origem imigrante cabo-verdiana na escola? Razoável.</p> <p>23. Considera que o sucesso educativo e de integração do aluno de origem imigrante esta</p>	<p>24. Já ouviu falar da educação intercultural? Não.</p> <p>24.1. Se sim, sente-se bem informado?</p> <p>25. Já recebeu alguma informação/formação no âmbito da educação intercultural? Não.</p> <p>25.1. Se sim de que tipo?</p> <p>26. A sua formação académica dá-lhe as ferramentas necessárias para trabalhar com turmas de diversas culturas?</p> <p>Não.</p> <p>26.1. Justifique. Penso que face aos números crescentes de alunos de origem imigrante e estando num agrupamento em que a maioria dos alunos são desta origem é necessário</p>	<p>30. Em relação ao currículo e o projeto educativo do AEID face a diversidade cultural, como a classifica? Pouco diversificado.</p> <p>31. Na sua opinião a diversidade e a flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor integração e ou inclusão desses alunos? Sim.</p> <p>31.1. Se sim, dê exemplos de temáticas ou áreas que poderiam ser introduzidas: Os currículos devem incluir conteúdos como diversidade cultural, história dos países desses alunos, dança, gastronomia, geografia.</p> <p>32. Na sua opinião a implementação de projetos pedagógicos e sociais que abarcam a multi-interculturalidade</p>

	<p>educativo e dificuldades no domínio da língua portuguesa a nível da oralidade e da escrita.</p> <p>9. Como tem sido a sua experiência com esses alunos imigrantes? Boa e gratificante.</p> <p>10. Casos de retenção dos alunos de origem imigrante e dos cabo-verdianos em concreto: Atraso na chegada ao ensino português, falta de apoio ao estudo por parte dos pais e barreira linguística.</p> <p>10.1. Razões do abandono escolar: Não temos casos de abandono neste ciclo de ensino, se houver pode ser devido a emigração dos pais para</p>	<p>16. Reação da comunidade educativa perante a existência de alunos de origem imigrante? Boa.</p>	<p>diferenciadas, individualizadas para colmatar independentemente da origem étnica ou cultural.</p> <p>19. Existem estratégias específicas de colocação desses alunos em sala de aula? Não.</p> <p>19.1. Se existem qual ou quais?</p> <p>20. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de origem imigrante ou de minorias étnicas maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem? Sim.</p> <p>20.1. Porque sendo imigrantes precisam de estar em turmas heterogéneas com alunos de origem não imigrante para poderem interagir e aperfeiçoarem a língua bem como conhecer as normas e a cultura do país de acolhimento. Estando juntos de forma isolados só dificulta o processo de integração escolar, uma vez que a preocupação em aperfeiçoar a língua</p>	<p>mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola? Sim.</p>	<p>capacitação dos professores e de toda a comunidade educativa no âmbito intercultural para que possamos adquirir ferramentas e competências relevantes para dar resposta as demandas desses alunos.</p> <p>27. Acha que os professores do AEID estão suficientemente preparados para acolher, lidar e incluir os alunos de diferentes origens culturais dentro da instituição? Não sei.</p> <p>27.1. Justifique. Pode ser que sim pode ser que não.</p> <p>28. Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos de origem imigrante necessitam de formação em educação intercultural? Sim.</p> <p>28.1. E os que não tem alunos de origem imigrante também necessitam desta formação? Sim.</p> <p>29. Concorda que o sucesso de integração do aluno de origem imigrante depende de</p>	<p>ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas e origens no contexto escolar? Sim.</p> <p>32.1. Justifique. Porque os projetos podem abarcar as áreas da diversidade e reforçar o conhecimento da realidade social e escolar desses alunos o que facilitará uma integração e inclusão dos mesmos.</p>
--	--	--	---	---	--	--

	<p>outros países ou cidades mais distantes,</p> <p>10.2. Justificações às faltas das aulas: Normalmente por motivo de saúde.</p> <p>10.3. Nº de alunos de origem cabo-verdiana na turma: 4 alunos.</p> <p>11. Como professor como tem sido essa experiência? Boa, desafiadora e ao mesmo tempo enriquecedora.</p> <p>12. Como avalia a integração e inclusão escolar das crianças de origem imigrante nas turmas que leciona? Muito boa.</p> <p>12.1. Como avalia a integração das crianças de origem imigrantes e/ou das</p>		<p>torna-se cada vez mais difícil.</p> <p>21. Concorda que a criação de turmas especiais para os alunos de origem imigrante é mais vantajosa? Concordo.</p> <p>21.1. Porquê? Por apresentarem necessidades de adaptação ao novo sistema de ensino necessitam de professores experientes, apoios educativos ao nível do reforço da língua (português língua não materna) e às vezes outros técnicos especialistas.</p>		<p>uma pedagogia intercultural? Sim.</p>	
--	---	--	---	--	--	--

	<p>minorias étnicas na sala de aula e fora da sala? Boa.</p> <p>13. Na sua escola existem apoios para os alunos das comunidades referidas que apresentam mais dificuldades? Sim.</p> <p>13.1. Apoio educativo, psicológica e social.</p> <p>14. O que pensa sobre a integração e inclusão escolar de crianças imigrantes e ou de origem cabo-verdiana no AEID? Boa.</p>					
--	---	--	--	--	--	--