



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Os Percursos Escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco (AENACB)

Discente:

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva

Orientador

Ernesto Candeias Martins

Trabalho de Projeto apresentado 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, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Ernesto Candeias Martins, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Março de 2022

Composição do júri

Prova pública no dia 17 de maio de 2022

Presidente do júri:

Professora Doutora Adjunta Maria Margarida de Carvalho e Silva Afonso (ESECB-IPCB).

Arguente:

Professor Doutor Consultor/Assessor Joaquim Manteigas Picado do Centro de Formação da Associação de Escolas do Alto Tejo em Castelo Branco.

Orientador:

Professor Doutor, Coordenador, c/Agregação Ernesto Candeias Martins (ESECB-IPCB).

Dedicatória

Dedico este Trabalho de Projeto Final, a Deus, pai criador do céu e da terra, “O senhor é meu pastor: nada me falta”. (Salmos 23:1).

Dedico também à minha família sanguínea pela dedicação, por todo apoio fraternal e incondicional, a minha família acadêmica pelo companheirismo e a todas as famílias e alunos filhos e descendentes de imigrantes que “(...) enfrentam dois mundos em busca de um mundo de paz igualdade e de justiça social. Pedro D’Orey da Cunha, (1997, p.132).

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus todo-poderoso que me concedeu o dom da vida e saúde, e providenciou todas as condições para que eu chegasse a este momento crucial da formação académica.

Agradeço profundamente ao meu orientador, Professor Doutor Ernesto Candeias Martins, pela sua sapiência, dedicação e paciência, pela entrega e todo apoio incondicional, por se ter doado profundamente e intensamente por ter sido incansável na concretização deste projeto, desde a génese, ainda em fase curricular até à defesa do Mestrado. Enquanto mestranda, senti que demonstrou interesse em trabalhar e orientar temas desta natureza, pelo seu comprometimento fidelíssimo na contribuição para o desenvolvimento científico das Ciências da Educação principalmente na Pedagogia Intercultural, no domínio da Intervenção Socioeducativa, e como um bom e verdadeiro mestre transmitiu à discípula a mestria e todo seu manancial de saberes conhecimentos, ferramentas, experiências metodológicas e científicas fundamentais para efetivação da construção do conhecimento científico de um modo geral e desde Trabalho de Projeto Final em particular.

Ao terminar a etapa do IIº Ciclo de Estudos rendo os meus agradecimentos a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho no decorrer da minha trajetória académica e que contribuíram direta e indiretamente para que este Trabalho de Projeto Final fosse um facto.

Os meus agradecimentos são extensivos a todos os professores do Curso de Mestrado de Intervenção Social Escolar em Crianças e Jovens em Risco, da Escola de Superior de Educação no Instituto Politécnico de Castelo Branco, no quinquénio 2019/2021 que de forma comprometida com a ciência abraçaram o projeto e contribuíram para o desenvolvimento científico, educacional, cultura e social.

Agradeço profundamente a toda a direção do Agrupamento de Escolas AENACB, especialmente o Sr. Diretor, às Professoras Coordenadoras das Escolas Básicas que colaboraram e valorizaram o estudo assegurando todo apoio necessário e a oportunidade da recolha dos dados num ambiente adequado ao aperfeiçoamento dos meus conhecimentos.

Os meus agradecimentos profundos são extensivos a todos os técnicos especialistas do GAAF, professores titulares de turma, e não só, também com os professores com quem troquei impressões nas salas de professores das escolas que analisei, aos encarregados que aceitaram o desafio e os seus educandos por terem colaborado e contribuído para o desenvolvimento e conclusão deste estudo.

Agradeço profundamente a minha querida mãe Emiliania Teresa de Magalhães Pimenta, que me educou e ensinou as lições de vida, a importância da educação e da formação, pelos conselhos, pelas palavras de incentivo, encorajamento e

fortalecimento para fazer este curso, por me ter transmitido valores, princípios e conhecimentos que hoje favoreceram e contribuíram para a conclusão deste Trabalho de Projeto Final. Ao meu amado esposo Vladimiro Dias da Silva, pelo amor, apoio incondicional, companheirismo e sensatez que sempre demonstrou nesta tríplice de papéis e funções, entre a vida no lar, a vida profissional e a vida académica (como mãe, trabalhadora e estudante). Ao Avô Demba Neto, por me ter encorajado a prosseguir os estudos. A todos meus irmãos Walter Demba, Encarnação Lourenço, Neusa Demba, Nária Fária, por me terem acompanhado nesta caminhada de vida académica.

Também agradeço profundamente e indescritivelmente às minhas filhas Bruna da Silva, Cristina da Silva, Elizabeth da Silva e Ana Carina da Silva, por serem preciosas, e o que de mais precioso tenho, a razão das minhas lutas e conquistas por terem começado comigo ainda no ambiente uterino o projeto da licenciatura e hoje ao nível do Mestrado.

Agradeço a todos os primos e primas da família Pimenta, Teresa da Silva, Hélder da Silva Miriam da Silva, Perpétua Capitango, Cidaliza da Silva Saraiva e Ana Bela Lucena, Dicumbi Pimenta, Emília Osório, pelo apoio incondicional neste percurso.

Finalmente agradeço imenso aos colegas do Curso de Mestrado em Intervenção Social Escolar do quinquénio 2019/2021 Cesarina Guterres, Sofia Pombinho, Fátima Gregório, Marcelle Aguiar, Alexandro Duarte, pelos laços de amizade que construímos e solidificamos, pelos momentos que partilhamos e aprendemos conhecimentos científicos e pelos momentos agradáveis que passamos juntos dentro e fora da Académia.

Paz e bem!

Resumo

O Trabalho de Projeto Final apresentado, realizou-se no âmbito do Mestrado em Intervenção Social e Escolar (MISE). O tema do estudo enquadra-se no domínio das Ciências de Educação em particular da Pedagogia Intercultural e diferenciada de inclusão sociocultural e escolar dos alunos filhos/descendentes de imigrantes do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico a frequentarem a escolaridade obrigatória (Na=25) em três escolas básicas EB1, EB2, EB3, que integram aquele Agrupamento (AENACB), para amostra intencional foram selecionados estes alunos. O estudo trata de uma metodologia mista (exploratório, descritivo, transversal, analítico, e interpretativo, com preponderância e no seu Design, na vertente metodológica qualitativa em detrimento da quantitativa é sustentado pelo Paradigma Interpretativo ou Naturalista, tem o propósito de analisar e compreender os percursos escolares (trajetórias) e os processos de adaptação/integração daqueles alunos nas escolas básicas no AENACB, de modo a terem uma adequada convivência socioeducativa, relações interpessoais e um bom desempenho escolar, (aprendizagem, rendimento e sucesso), considerando que existem condicionantes e dificuldades sentidas pelas famílias e alunos.

No plano empírico realizamos uma pesquisa de pendor misto onde recorreremos às técnicas e os instrumentos de recolha de dados a observação documental, a observação natural direta não participante, a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário, notas de campo, registo de campo, estruturadas em duas etapas. Na primeira etapa efetivou-se a recolha dos dados através dos documentos, das entrevistas semiestruturadas, dos inquéritos por questionário, a observação direta e não participante, notas de campo seguiu-se a segunda etapa da análise estatística dos dados dos inquéritos por questionário, análise de conteúdo, a triangulação e a verificabilidade das perguntas. A aplicabilidade dos instrumentos de recolha de dados decorreu entre os meses de maio e junho de 2021, realizamos entrevistas semiestruturadas ao diretor, às professoras coordenadoras das escolas básicas, aos técnicos do GAAF e aos professores diretores/titulares de turma e os inquéritos por questionário da amostra produtora foram aplicados a 15 alunos e a 14 pais/encarregados de educação imigrantes do AENACB.

Os dados obtidos levaram-nos a concluir que os percursos escolares e seus processos de adaptação/integração destes alunos caracterizam-se como complexos e multidimensionais, pois enfrentam dificuldades linguísticas e socioeconómicas, porém sentem-se bem integrados e são alunos bem relacionados, são trabalhadores e possuem habilidades em áreas diversas, artísticas, desportivas através de currículos flexíveis que os permitem melhorar a aprendizagem e as relações pedagógicas /educativas entre professores quer nos apoios psicopedagógicos, em sala de aula, e de mediação, os pais participam na sua educação. Os resultados corroboram, que a escola em Portugal, e o AENACB debatem-se com dificuldades de integração escolar de alunos filhos e descendentes de imigrantes do Brasil, PALOP, Leste e da Ásia. Como

resposta a estas dificuldades as escolas encontram respostas/estratégias socioeducativas, psicopedagógicas e políticas de integração. São desenvolvidos projetos interculturais, apesar deste aspeto a demanda é de levar a se desenvolver e dinamizar mais projetos interculturais para a promoção de formações permanentes de todos os agentes educativos. A classe social, o contexto socioeconómico e a instrução dos pais são apontadas como determinantes no sucesso e na adaptação/integração. Considerando que o AENACB, é um agrupamento multicultural e inclusivo devido a heterogeneidade de estudantes que possui, trata-se de um espaço adequado para promover a educação intercultural, neste contexto propomos um Programa de intervenção socioeducativo. “Partilhar e Aprender.”

Palavras-chave

Percurso escolar; Alunos descendentes de imigrantes; Diversidade cultural; Adaptação socioeducativa; Interculturalidade.

Abstract

The Final Project Work presented was carried out within the scope of the Master in Social and School Intervention (MISE). The subject of the study falls within the field of Educational Sciences within the scope of Intercultural Pedagogy and differentiated sociocultural and school inclusion of students who are children/descendants of immigrants from the 1st and 2nd Cycle of Basic Education attending compulsory schooling (Na=25) in three basic schools EB1, EB2, EB3, which are part of that group (AENACB), these students were selected for an intentional sample. The study deals with a mixed methodology (exploratory, descriptive, transversal, analytical, and interpretive, with preponderance and in its Design in the qualitative methodological aspect instead of the quantitative one is supported by the Interpretive or Naturalist Paradigm, it has the purpose of analyzing and understanding the school paths (trajectories) and the adaptation/integration processes of those students in the basic schools in the AENACB, in order to have an adequate socio-educational coexistence, interpersonal relationships and good school performance (learning, performance and success), considering that there are constraints and difficulties felt by families and students.

At the empirical level, we carried out a research of mixed nature, where we used the techniques and instruments of data collection: documentary observation, direct non-participant natural observation, semi-structured interview, questionnaire survey, field notes, field recording, structured in two stages. In the first stage, data collection was carried out through documents, semi-structured interviews, questionnaire survey, direct and non-participant observation, field notes, followed by the stage of statistical analysis of data from questionnaire surveys, content analysis to triangulation and the verifiability of the questions.

Applicability of the data collection instruments took place between the months of May and June 2021, we carried out semi-structured interviews with the director, the coordinating teachers of the basic schools, the GAAF technicians and teachers directors / class holders and the questionnaire surveys were applied to students parents/guardians of (AENACB). Based on the data obtained, we were led to the conclusion that the school careers and their adaptation/integration processes of these students are characterized as multidimensional complexes because these students face linguistic and socioeconomic difficulties, but they feel well integrated and are well-connected, hardworking students. and have skills in diverse areas, artistic, sports through flexible curricula that allow to improve learning and pedagogical / educational relationships between teacher that there are psycho-pedagogical support in the classroom and mediation, parents participate in their education. The results corroborate that the school in Portugal and the (AENACB) face difficulties in the school integration of immigrant students from Brazil, PALOPs, East. As a response to these difficulties, schools find socio-educational and psycho-pedagogical responses/strategies and integration policies There is an urgent need to

develop and encourage more intercultural projects to promote permanent training for all educational agents. Social class, socioeconomic context and parents' education are identified as determinants of success and adaptation/integration. Considering that AENACB is a multicultural and inclusive group due to the heterogeneity of students it has, it is an appropriate space to promote intercultural education, for this purpose we present an intervention program "Share and Learn."

Keywords

School path; Students descended from immigrants; Cultural diversity; Socio-educational adaptation; Interculturality

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

- ACIME** - Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas
- ACIDI, I. P.** - Alto Comissariado para imigração e dialogo intercultural
- ACIM** - Alto Comissariado para as Migrações
- AENACB** - Agrupamento de Escolas Nuno Álvares Castelo Branco
- APEDI**- Aproveitamento escolar de Dimensão Intercultural
- CNAIM** - Centro Nacional de Apoio ao Imigrante
- CE** - Coordenadora de Escola
- CEI**-Currículo Específico Individual
- CRI's**- Centros de Recursos para a Inclusão
- COM**- Comissão de organização de Migração
- DA** - Diretor do Agrupamento
- DL**-Decreto-Lei
- DGS** -Direção Geral de Saúde
- EB**- Escola Básica/Ensino Básico
- ESECB**-Escola Superior de Educação
- ES**- Ensino Secundário
- Eurostat**-Estatística da União Europeia
- EURYDICE** - Rede de Informação sobre Educação
- FAI** - Formação de atitudes integradoras
- GAAF** - Gabinete de apoio ao aluno e a família
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- MIPEX** - Migration Integration Police INDEX
- ME** – Ministério da Educação
- MISE**-Mestrado em Intervenção Social e Escolar
- NEE** – Necessidades educativas especiais
- IPCB** - Instituto Politécnico de Castelo Branco
- OCDE** - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
- PALOP** - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEE-Professores educação especial
PEI-Plano educacional individualizado
PRED - Programa educação intercultural
PIS - Plano de Intervenção Socioeducativo
PIT-Plano individual de transição
PLNM - Português Língua não Materna
PETE -Programa Educacional para Todos no Combate ao insucesso escolar
PII - Plano de Integração de Imigrantes
PIPSE- Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudante
RTI - Respostas a Intervenção
SASE - Serviço de Ação Social Escolar
SEF -Serviço de Estrangeiro e Fronteira
SCOPREM- Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural
TEIP- Território Educativos de Intervenção Prioritária
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

Índice geral

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	11
1.-A IMIGRAÇÃO NOS CONTEXTOS DA GLOBALIZAÇÃO	14
1.1. -Os fluxos migratórios e as suas consequências.....	18
1.2. - As migrações no encontro comunicacional de culturas	21
2. -OS MODELOS DE POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO	24
2.1. – Modelo de assimilação.....	27
2.2. -Modelo Multicultural.....	29
2.3. -Modelo intercultural	33
2.4. -Efeitos da Pluralidade e/ou diversidade cultural	36
3.- A EDUCAÇÃO COMO FATOR DE INCLUSÃO	40
3.1. A Educação versus Escola inclusiva.....	41
3.2. –A Escola no contexto da educação inter/multicultural.....	45
4.- ADAPTAÇÃO E/OU INTEGRAÇÃO ESCOLAR.....	48
5.-OS FILHOS E/OU DESCENDENTES DE IMIGRANTES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	53
5.1. -Os fatores condicionantes do percurso escolar	55
5.2. -A problemática do desempenho escolar	57
5.3. -As dificuldades de aprendizagem	61
5.4. –O Papel do professor e da relação pedagógica	63
CAPÍTULO II-A METODOLOGIA EMPÍRICA E O DESIGN	67
1.-OPÇÕES METODOLÓGICAS DO DESIGN	68
2.-AS PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO.....	71
3.-A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	73
3.1. -Caracterização do AENACB e escolas básicas	74
3.2. -Caracterização dos sujeitos de estudo	80
4.-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	83
4.1. -Observação documental, direta e participante	83
4.2. -Entrevista semiestruturada	85
4.3. -Inquérito por Questionário	87
4.4. -Notas de Campo.....	89
5.-PROCEDIMENTOS ÉTICOS LEGAIS E DE APLICAÇÃO.....	91
CAPÍTULO III- ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	95
1.-ANÁLISE AO PROJETO EDUCATIVO DO AENACB.....	95

2.-ANÁLISE ESTATÍSTICA AOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS	100
3.-ANÁLISE AOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS	104
4.-ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS	109
4.1. -Diretor	110
4.2. -Professoras Coordenadoras das escolas básicas	115
4.3. -Professores diretores e titulares de turma	118
4.4. -Técnicos do GAAF	124
5. -ANÁLISE AO REGISTO DAS NOTAS DE CAMPO.....	127
6.-TRIANGULAÇÃO E VERIFICABILIDADE DAS PERGUNTAS.....	131
CAPÍTULO IV - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVO ‘PARTILHAR E APRENDER ‘(PIS-PA).....	147
1.-ESTRUTURA FUNDAMENTADA E OBJETIVOS	148
2. – METODOLOGIAS ATIVAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	154
3. -IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PIS-PA.....	156
4. -VALORIZAÇÃO DO PIS-PA	158
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	163
1.-ALGUMAS IDEIAS A REETER.....	163
2.-LIMITAÇÕES DO ESTUDO	166
3.-SUGESTÕES.....	168
BIBLIOGRAFIA.....	171
WEBGRAFIA.....	175
LEGISLAÇÃO	183
ANEXOS.....	185
Anexo 1 – Pedido de Autorização para a Investigação.....	187
Anexo 2 – Termo de consentimento e livre aceitação para professores e técnicos do GAAF	189
Anexo 3 – Consentimento informado para pais e encarregados de educação	190
Anexo 4 – Guião da entrevista ao Diretor do AENACB.....	192
Anexo 5– Guião da entrevista semiestruturada às Professoras Coordenadoras das Escola Básica do AENACB.....	196
Anexo 6 – Guião de entrevista semiestruturada aos professores titulares de turma ...	199
Anexo 7 –Guião de entrevista semiestruturada aos técnicos do GAAF	203
Anexo 8 –Inquérito por questionário aos pais e encarregados de educação.....	206
Anexo 9 –Inquérito por questionário aos alunos e famílias imigrantes	210
Anexos nº 10 a nº24: Análise das categorias das entrevistas semiestruturadas.....	214

Lista de tabelas

Tabela 1: Categorização das 15 entrevistas do estudo.....	110
Tabela 2: Categorias da entrevista ao Diretor do AENACB.....	113
Tabela 3: Categorias de entrevistas às professoras coordenadoras EB	116
Tabela 4: Categorização das entrevistas aos professores diretores/titulares de turma	119
Tabela 5: Categoria-Participação dos pais/encarregados de educação na Escola	121
Tabela 6: Categoria do papel da educação intercultural com a melhoria integração.....	122
Tabela 7: Categorização as entrevistas aos Técnicos do GAAF.....	124

INTRODUÇÃO

O Trabalho de Projeto Final, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Intervenção Social Escolar (MISE) pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco na Escola Superior de Educação, titula-se “**Os Percursos Escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco (AENACB)**”. Tal como o título indica desejamos abordar os percursos (trajetórias) escolares dos filhos e/ou descendentes de imigrantes a frequentarem o ensino básico num Agrupamento de Escolas na cidade de Castelo Branco e, simultaneamente, o seu processo de adaptação/integração a esse contexto educativo. Sabemos da complexidade desta abordagem temática, já que temos a noção que há, de momento, poucos estudos empíricos e teórico-conceituais elucidadores, que permitem um melhor aprofundamento desta questão relacionada com a interculturalidade e a inclusão socioeducativa dos alunos de imigrantes nas escolas portuguesas, que se estende, especialmente sobre a sua integração. Esses poucos estudos existentes são referentes aos filhos e descendentes de imigrantes pertencentes aos PALOP (em especial, alunos cabo-verdianos) e de alguns países extracomunitários (russos, romenos). Essa escassez bibliográfica deve-se, na nossa perspetiva a dois aspetos: (a) ao facto deste fenómeno ser recente, sem muitos dados estatísticos credíveis e sistemáticos, no âmbito do sistema educativo português; (b) -a existência de distintos obstáculos/barreiras resultantes do distanciamento socio-histórico e cultural entre esses países e Portugal, mas agravado pela mobilidade dos imigrantes a trabalharem em países de acolhimento e o direito à educação/ensino dos seus filhos.

De facto, o fenómeno da imigração, da mobilidade dos trabalhadores no mundo global afeta os processos de acolhimento (integração) na pluralidade cultural, o relacionamento interpessoal, a inclusão na sociedade e a harmonia para uma convivência sociocultural dessas pessoas (Hortas, 2013). De um modo geral, os fluxos migratórios globais, transformaram o mundo e em particular a República Portuguesa, num destino ou lugar de acolhimento de inúmeros imigrantes provenientes, de diversos países, com maior densidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, PALOP, no lumiar da década de 80 até aos dias de hoje, para além dos provenientes da Europa do Leste, na década de 90, da China e Brasil nos anos de 2000, etc. Tal como diz Pinto (2004: 9):

A imigração em Portugal, é uma realidade incontornável na sua quantidade da população residente e mais de 10% da população ativa é com imigrantes vindos da Oceânia, Ásia, África especialmente dos PALOP da América sobretudo Brasil e Europa do Leste, imigrantes espalhados por todo território Português e ocupando os mais variados locais e espaços sociais.

Na verdade, a imigração é considerada sociologicamente um movimento de deslocação de uma população de um lugar para outro, consistindo num movimento de entrada de grupos de indivíduos num determinado território de acolhimento, na

procura de melhores condições de vida e empregabilidade, obrigando que famílias completas deixem os seus países de origem e imigrem para Portugal, com essa finalidade de ter acesso a melhores oportunidades de emprego, de formação académica para os filhos, melhores condições de habitação, de segurança social e qualidade de serviços médico-sanitários, ou seja uma melhor qualidade de vida. Lidamos com a adaptação/integração e percursos escolares dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes no sistema educativo português, que é uma temática que encerra uma problemática social, política, económica, cultural e respetivos aspetos relacionados com o enquadramento teórico-conceitual (políticas de integração social, cultural e educativas) e à sua prática no percurso socioeducativo desses alunos (Touraine, 2005). O processo de adaptação e/ou integração dos imigrantes e dos seus filhos e/ou descendentes e do seu êxito na sociedade, é, numa perspetiva empírica, resultante das decisões e das medidas políticas, sociais, económicas e das respostas socioeducativas dadas nas escolas (práticas pedagógicas e estratégias de intervenção), para uma melhor conduta coletiva e harmonização da convivência social (Lages, 2006). Deve-se entender a integração como um processo de gestão da realidade social, diversa, pluricultural e heterogénea, tomando como ponto de partida essa integração dos alunos filhos e descendentes de imigrantes no seio da escola, particularmente das expectativas formuladas pelos pais/famílias imigrantes na sua educação/formação no sistema educativo português (Peixoto, 2002).

Ora todas estas considerações nortearam, simultaneamente, as principais dificuldades e motivos de interesse pela temática de estudo. Consideramos a educação intercultural e inclusiva, como um processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de todos os alunos, na pluralidade cultural existente nas escolas, a fim de se integrarem na sociedade e/ou no seu próprio grupo. Percebemos que muitos desses fatores de integração estão diretamente relacionados com o percurso escolar, o desempenho e a convivência escolar desses filhos de imigrantes, mas cabe à escola e à sociedade de acolhimento, promoverem as medidas e as respostas políticas, no domínio da imigração e da formação, adequadas a uma boa inclusão desses fluxos migratórios (Touraine, 1998). É óbvio que as escolas portuguesas se confrontam com esta problemática e com a necessidade de acolher e incluir (educação inclusiva) esses alunos imigrantes, dentro da diversidade cultural e linguística existente no seu seio, seja na intervenção, acompanhamento (tutorial) e programas no âmbito da convivência sociocultural (Pereira, 2004). Cabe à escola assumir-se como um espaço privilegiado de convivência, dentro da heterogeneidade e composições sociais dos processos de escolarização, dos trajetos e projetos dos alunos filhos e descendentes de imigrantes em Portugal (Seabra et. al., 2011). Ou seja, a escola deve ser inclusiva, uma escola para todos, onde todo cabem em termos de acesso e igualdade de oportunidades, no sucesso e satisfação das suas necessidades socioeducativas, provendo um ambiente salutar, através do diálogo, da participação ativa e na convivência democrática e de

justiça social, tornando-se um espaço promotor de relações harmoniosas na tríade escola-família-comunidade (Nunes, 2013; Trindade, 2004).

O Despacho Normativo 63/91, de 13 de março, permitiu a criação, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural com a finalidade de responder às questões pedagógicas relacionadas com a promoção de uma maior igualdade de oportunidades, no acesso e no sucesso de todos os alunos, promovendo igualmente a recolha de informação estatística sobre a presença de alunos de origem imigrante no sistema educativo, pois as suas trajetórias escolares são caracterizadas como processos deficitários e conturbados em termos de integração e desempenho escolar. A diversidade cultural na sociedade e escola portuguesa constitui um fator de enriquecimento, porém é um assunto problemático, que consta das agendas de preocupações a nível político, social e cultural/educativo, já que a escola assume um papel preponderante no modelo de construção de vida desses alunos nas sociedades democráticas atuais (Seabra, 2010: 9).

A nível institucional têm sido desenvolvidas medidas para solucionar as questões da diversidade cultural e inter/multiculturalidade na escola. É a partir do Projeto de Educação Intercultural (1993-1997), que impulsionou o (PREDI) que procurou conceber e implantar programas de educação intercultural nas escolas, para uma melhoria do aproveitamento escolar de alunos estrangeiros do 1º ciclo. A criação do (APEDI), em 1993 refletiu o crescente interesse na relação entre educação e diversidade cultural. A Dimensão Intercultural em 1990, a iniciativa pelas minorias em 1998, a institucionalização da diversidade religiosa nas escolas públicas (Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de novembro, originou a criação de um de Grupo de Trabalho Para os Mediadores Culturais através do Despacho conjunto n.º 1165/2002. Em 2001 as questões da igualdade e integração de imigrantes, em 2014 – ACM, ação que se centrou na formação em educação intercultural para professores e demais agentes socioeducativos e na produção, edição e divulgação de instrumentos e materiais pedagógicos na vertente da educação intercultural e diálogo intercultural e de formação. Na promoção, reconhecimento e valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as (Peixoto, 2002). Com o objetivo de promover a educação intercultural desenvolveram-se programas de inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e grupos étnicos, tendo em vista, entre outros objetivos, a inclusão escolar e a educação, a formação profissional, o reforço da empregabilidade e a dinamização comunitária e cidadania (Seabra, et al., 2011).

Por conseguinte, o nosso tema de estudo, insere-se na área das Ciências da Educação no âmbito da pedagogia intercultural e da inclusão sociocultural e escolar de alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, a frequentarem a escolaridade obrigatória, em três escolas do ensino básico (EB1, EB2, EB3), integradas naquele Agrupamento de Escolas, designado AENACB, na cidade de Castelo Branco. O estudo, sendo de metodologia mista (exploratório, descritivo, transversal, analítico e

interpretativo), com preponderância no seu Design da metodologia qualitativa sobre a quantitativa e sustentado no Paradigma Interpretativo ou Naturalista, tem o propósito de analisar e compreender os percursos escolares (trajetórias) e os processos de adaptação/integração daqueles alunos nas escolas básicas no AENACB, de modo a terem uma adequada convivência socioeducativa, relações interpessoais e um bom desempenho escolar (aprendizagem e rendimento de sucesso), sabendo que existem condicionantes e dificuldades sentidas pelas famílias e alunos.

Em qualquer investigação, a primeira dificuldade é expressar com clareza o foco de interesse ou a preocupação relativamente ao projeto de investigação operacional ou design (Quivy & Campenhout, 1998: 31-32), que no nosso caso se elenca na metodologia mista de preponderância qualitativa. Como tal, é fundamental enunciar a respetiva pergunta de partida ou problema, a qual assenta na seguinte formulação:

Quais foram os processos de adaptação/integração e os respetivos percursos escolares dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, a frequentarem a escolaridade obrigatória nas escolas básicas do AENACB, para terem um adequado desempenho escolar e uma boa convivência educativa?

Em qualquer investigação, os objetivos constituem enunciados declarativos sobre o problema, a população alvo e a orientação da investigação (processo de validação interna), indicando, conseqüentemente, o que o investigador deve fazer no decurso do estudo. Assim, para fundamentar a explicitação da pergunta de partida (problema) traçamos os seguintes objetivos:

*-Identificar as principais dificuldades sentidas pelos alunos filhos/descendentes de imigrantes na sua integração nas escolas básicas do AENACB;

*-Analisar as medidas ou estratégias educativas implementadas pelo AENACB no sentido de promover estimular a adaptação/ integração e inclusão dos alunos filhos/descendentes de imigrantes na diversidade cultural existente.

*-Conhecer as medidas de flexibilidade curricular e diversidade de atividades desenvolvidas no AENACB possibilitando adequação dos currículos à interculturalidade e às exigências dos alunos filhos/descendentes de imigrantes.

*Caraterizar a relação pedagógica/educativa existente entre os professores os alunos filhos/descendentes de imigrantes no AENACB e a sua relação entre os seus pares da turma.

*-Perceber se os alunos filhos/descendentes de imigrantes a frequentarem a escolaridade obrigatória no AENACB se sentem adaptados e/ou integrados na escola;

*-Caraterizar os percursos escolares ao nível da aprendizagem e do desempenho educativo dos alunos filhos/descendentes de imigrantes nas escolas básicas do AENACB;

*-Identificar os apoios sociais e psicopedagógicos prestados pelo AENACB (técnicos) na promoção da sua adaptabilidade, socialização, problemas de

aprendizagem e de convivência, de integração socioeducativa e inclusão dos alunos filhos e descendentes de imigrantes tendo em conta a base da diversidade étnica e cultural no AENACB;

*-Identificar algumas práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores regulares de turma para superarem as dificuldades sentidas pelos alunos filhos e descendentes de imigrantes na integração na turma e ambiente educativo;

*-Perceber como os pais/encarregados de educação dos alunos filhos/descendentes de imigrantes participam e colaboram na vida escolar do AENACB e acompanham os percursos escolares dos seus filhos;

*-Compreender se o impacto da instrução, condições socioeconómicas, culturais e profissionais dos pais/encarregados de educação imigrantes influencia ou não a trajetória escolar dos seus filhos.

A problemática dos percursos escolares e da adaptação/integração de alunos na diversidade cultural é uma das questões que se correlaciona com os contextos de vulnerabilidade/inadaptação escolar, com o abandono escolar precoce e absentismo, com os problemas ou dificuldades de aprendizagem, com a inclusão, com o desempenho e/ou rendimento escolar (sucesso/insucesso) ou com as retenções e, ainda com a convivência escolar ou educativa na escola e a relação 'Família-Escola'. Tencionamos recolher informações sobre estas questões para aprofundá-las e refleti-las no contexto do AENACB, tendo em conta a dinâmica e complexidade do fenómeno, no domínio da intervenção social escolar e diversidade cultural. Reconhecemos o valor da convivência e a harmonia das relações interpessoais em contexto de diversidade cultural. A escolarização dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes constitui uma enorme preocupação a nível nacional já que os estudos desenvolvidos no âmbito do Observatório das Imigrações servem como enquadramento, assim como outros estudos académicos sobre a temática abordada, por exemplo: Machado (2005, 2009); Seabra (2010, 2016) e Seabra et al. (2011), Hortas (2013); Oliveira e Gomes (2016, 2017, 2018, 2019, 2020); etc. São alguns referentes desta abordagem dentro dos desafios e dificuldades dos alunos filhos/descendentes de imigrantes.

De facto, constituíram motivos de realização deste Trabalho de Projeto a experiência e vivências relacionadas com a minha trajetória socioprofissional e académica, conhecimentos adquiridos durante quinze anos de ensino na área de Formação de Atitudes Integradoras (FAI), a participação em projetos de animação sociocultural com crianças e jovens em atividades escolares lúdicas e filantrópicas, em comunidades rurais e suburbanas, para além do interesse da temática da integração, como imigrante (país do PALOP) e mãe de filhas a frequentarem o sistema educativo português. Ou seja, os contributos resultantes deste estudo, em termos académicos e enquadrados nos objetivos do Mestrado de Intervenção Social Escolar (MISE) tiveram uma ampliação de conhecimentos e reflexões sobre a integração e inclusão social e escolar, da relação família/escola inclusiva, da convivência educativa

e dos desafios presentes nas sociedades inter e multiculturais, que possam assegurar melhores condições educativas e apoios aos percursos educativos dos alunos condutores ao sucesso escolar. Consequentemente tivemos o interesse em desmistificar e adquirir um horizonte holístico desta problemática dos filhos e/ou descendentes de imigrantes e relação família/escola num contexto de diversidade étnica e cultural pelo facto de ser imigrante e encarregada de educação de quatro filhas que estão a frequentar o sistema educativo português, há cerca de dois anos, que passaram pelo processo de adaptação/integração escolar, o que já por si mesmo justifica a escolha e abordagem desta temática neste Mestrado.

Metodologicamente o estudo está estruturado da seguinte forma:

-Capítulo I-Enquadramento Teórico e Conceptual. Este ponto consta de uma pesquisa e revisão (crítica) de bibliografia e teorias sobre a adaptação/integração dos imigrantes à sociedade de acolhimento e dos seus filhos/descendentes ao contexto de ensino, para além do que a problemática (inter) cultural do estudo suscita, do conceito e de alguns modelos de integração nesta sociedade, não de forma a esgotar essas conceções e teorias, mas sim de análise sustentável de fundamentação daquilo que constitui as bases de uma visão sobre a integração e imigração. É óbvio que não fizemos uma análise aprofundada de todas as teorias relacionadas com a integração e inclusão, mas uma síntese geral, uma explanação dos conceitos, correntes e/ou das relações entre eles, assim como o seu alcance e limitações. De facto, a bibliografia abordada, oportuna e congruente, possibilitou ter uma perceção da temática relacionada com: a imigração e integração social e escolar em Portugal, das crianças descendentes de imigrantes; dos problemas dos fluxos migratórios, bem como os fatores que condicionam a imigração e, consequentemente os motivos que levam à imigração; as sociedades multi e/ou interculturais com os seus modelos de política de integração; os efeitos e as diferenças na adaptação e integração; as questões relacionadas com a diversidade cultural na escola e o contexto escolar dos filhos e descendentes de imigrantes; o papel da escola na integração socioeducativa; os fatores condicionantes do percurso escolar dos filhos e descendentes de imigrantes; a relação da adaptação e/ou integração com o desempenho e sucesso escolar; as trajetórias escolares e as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos filhos/descendentes de imigrantes e respetivo impacto no rendimento escolar; a relação pedagógica e/ou educativa entre professor e alunos filhos e/ou descendentes de imigrante e entre os seus pares da turma/escola; o papel do professor no processo integrativo (integração) desses alunos; a educação como factor de inclusão social e escolar, assim como a escola inclusiva e multi e intercultural.

-Capítulo II-Metodologia Empírica e Design. Neste ponto delineamos o Design, de índole misto (qualitativo e quantitativo), na base do interpretacionismo, as justificações desta opção metodológica de investigação (estudo exploratório, descritivo, transversal, analítico e interpretativo) (Fortin, 2003), formulando as perguntas que funcionaram como fio condutor. Apresentámos, ainda a estrutura de organização (organigrama) do AENACB, cenário do estudo, passando pela

caracterização dos sujeitos submetidos ao processo de recolha de dados (amostragem), na base das técnicas e instrumentos que planeámos e utilizámos no estudo, em concreto a observação natural direta e não participante, a observação documental, a entrevista semiestruturada que possibilitou aprofundar informações valiosas com os entrevistados (diretor, professoras coordenadoras das escolas básicas, professores diretores/titulares de turma e técnicos do GAAF), os inquéritos por questionário aplicados a 15 alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes a frequentarem a escolaridade obrigatória no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e a 14 respetivos pais e/ou encarregados de educação (imigrantes) e o registo de notas de campo. Expusemos os procedimentos éticos e legais (protocolo, termo de livre aceitação dos sujeitos em estudo) e os de aplicação das técnicas de recolha de dados, assim como os aspetos relacionados com o decorrer da investigação (validação dos instrumentos), que coincidiu com o período da pandemia COVID em 2021. As entrevistas foram gravadas por (telemóvel), sendo transcritas plenamente e posteriormente analisadas (técnica de análise de conteúdo) (Bardin (2011), codificadas (ED; Eco;) e categorizadas.

-Capítulo III-Análise e Tratamento dos dados. Este ponto está dedicado à análise dos dados recolhidos, com uma forma de sequência lógica de tratamento: análise estatística (Microsoft Excel) e respetiva explicação dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário aplicados a 15 alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da AENACB, e a 14 respetivos pais/encarregados de educação imigrantes; análise documental, com análise de conteúdo ao projeto educativo do AENACB, e outra documentação de relevo para o estudo; codificação, categorização (categorias e subcategorias) e análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), das entrevistas realizadas (diretor =ED; 3 professoras coordenadoras das escolas básicas curso=Eco; 8 Professores , diretores/titulares de turma= 8 EPTT 3 Técnicos do GAAF=ETg); para além da análise aos registos de notas de campo, provenientes da observação participante que tivemos. Finalmente, explicaremos a utilização da metodologia de ‘Triangulação de Dados’ na análise global de todos os dados e dos diversos instrumentos utilizados, com incidência na verificabilidade e fundamentação das respetivas perguntas de investigação, formuladas para o estudo.

-Capítulo IV - Programa de Intervenção Socioeducativa - ‘Partilhar e Aprender’ - PIS-PA. Neste ponto apresentamos a proposta de um Programa de Intervenção Socioeducativa para com os alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes a frequentarem o ensino básico (escolaridade obrigatória), seus pares e famílias designado por ‘Partilhar e Aprender’ com a sigla PIS-PA. Expomos a problemática dessa forma de intervir em contexto de diversidade cultural e social, com os respetivos objetivos, estratégias, critérios ou formas de implementação, o processo metodológico das atividades a desenvolver com os alunos e a dimensão avaliativa que o Programa de Intervenção exige, de modo a conhecer o impacto que

produz no contexto escolar, com incidência na integração e inclusão desses alunos e na convivência escolar.

No ponto das **Conclusões** abordaremos algumas ideias obtidas sobre os percursos escolares dos alunos em estudo, filhos e/ou descendentes de imigrantes no AENACB, as limitações que tivemos no processo da investigação devido às situações provocadas pela COVID e, ainda algumas sugestões futuras para outros estudos nesta temática. Referimos, em especial, as dificuldades manifestadas no processo de adaptação/integração e as dificuldades de aprendizagem, principalmente linguísticas e sociais, por esses alunos e respetivos pais e/ou encarregados de educação e do desempenho e rendimento escolar. É de destacar que os resultados apontam que, apesar das dificuldades tidas pelos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, eles adaptaram-se normalmente com os seus pares, mantendo uma adequada relação pedagógica (professores e seus pares), sentindo-se integrados nas escolas básicas do AENACB, tendo comportamentos respeitosos, alegres, e esforçando-se para terem sucesso escolar, sabendo que apresentam aptidões fortes para determinadas áreas curriculares (áreas do desporto, das artes e tecnologias), bem devido aos currículos flexíveis implementados neste Agrupamento de Escola, em paralelo com a influência da situação socioeconómica, socioprofissional e académica dos pais e/ou encarregados de educação, o que determina um impacto no seu sucesso escolar.

Apesar do percurso escolar e a adaptação/integração escolar dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes no AENACB, ser um processo complexo e desafiante para a política educativa local (Conselho Municipal da Educação), liderança dos Agrupamentos de Escola, comunidade educativa, sociedade civil e instituições sociais e famílias, tem levado a implementação de algumas medidas adequadas (socioeducativas, psicopedagógicas, sociopedagógicas, culturais e comunitárias), possivelmente insuficientes em alguns aspetos, para que esses alunos de famílias de imigrantes possam integra-se adequadamente no processo educativo/formativo nas salas de aula e nas escolas. É óbvio que esses alunos enfrentam diariamente várias dificuldades, mas em geral são alunos, obedientes, alegres, com ótimas relações interpessoais com seus professores, colegas, funcionários e comunidade educativa, tendo motivação para determinadas matérias curriculares, partilhando saberes e experiências culturais que constituem uma riqueza na pluralidade cultural. Poderemos, afirmar que no âmbito da diversidade cultural (integração e inclusão escolar) o AENACB, tem realizado alguns projetos de intervenção, ações de formação de professores, no âmbito da flexibilidade curricular, da multi e interculturalidade, da formação para a cidadania e melhores práticas pedagógicas, para além dos esforços redobrados dos técnicos (dimensão social, psicopedagógica e integração) e dos professores no sentido de superar as dificuldades desses alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, promovendo uma educação inclusiva onde os atores sociais, os pais/encarregados de educação e a comunidade educativa em geral, participam ativamente no projeto promissor de cidadania para todos. Ou seja, almejam e partilham boas relações interpessoais e de convivência educativa nos

espaços do AENACB, na promoção de relações interativas entre professores, funcionários, alunos e, inclusive com a comunidade local.

De facto, a integração dos imigrantes e respetivos filhos, sendo um processo de construção de condutas comuns à sociedade de acolhimento, indica dois aspetos fundamentais: o cultural, que representa a assimilação dos valores, crenças e padrões culturais da sociedade de acolhimento, e o social, que representa a assimilação por parte dos indivíduos imigrantes da estrutura das condutas sociais dominantes (papel da educação social), através da interiorização de regras e normas que lhe sirvam de base para uma convivência adequada. Contudo temos que compreender que as características socioculturais dos imigrantes e dos seus filhos, que tem produzido muita bibliografia e promovido muitos programas/projetos, demonstram a preocupação pela sua integração e de ajustamento à sociedade de acolhimento, desenvolvendo laços e/ou afinidades culturais significativos entre eles e a comunidade recetora. Neste sentido a escola tem um grande papel na promoção e implementação de medidas e projetos eficazes para esse incentivo de inclusão e formação de uma cidadania global.

Os portugueses, a nível social, acolhem bem os imigrantes, não fossemos um país também de imigração, não criando barreiras à sua inclusão, já que é crucial que essas famílias de imigrantes se estabeleçam cá adequadamente, sabendo que alguns regressam algum dia ao seu país de origem ou vão para outro país, devido a questões de valorização pessoal e (socio) profissional ou porque as oportunidades de emprego escasseiam ou são menos remuneradas. Neste sentido, o caminho para a inclusão, a nível linguístico e (socio) cultural exige sobretudo alguma reestruturação do sistema de ensino português, numa adaptação a novas realidades de mobilidade cultural e laboral, convertendo-se num país multi e/ou intercultural e multilingue. Mas, simultaneamente a sociedade portuguesa também terá de se adaptar à presença dos imigrantes, com políticas de integração adequadas que acompanhem as constantes mudanças na sociedade global. De facto, a construção de uma identidade europeia passa também por este processo que terá de ser trabalhado em todos os países da União Europeia. Só assim, teremos uma sociedade em que cabemos todos, uma escola para todos e em que todos beneficiem de sociedades plurais, mas por enquanto, é necessário trabalhar as várias vertentes e, principalmente na escola nessa mudança de mentalidades para uma cidadania global.

Finalmente, acreditamos que a realização deste estudo pode dar alguns contributos para compreender melhor os processos de adaptação/integração escolar, para dar um certo aprofundamento de conhecimentos sobre a diversidade (socio) cultural (multi e intercultural) na escola, de aspetos relacionados com a inclusão e a educação para a cidadania desses alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes. Tudo isto, constitui uma mais-valia para o fórum académico, para as práticas educativas e pedagógicas escolares (flexibilidade do currículo) e, ainda para a comunidade educativa do AENACB, na medida em que propomos um Programa de

Intervenção Socioeducativo (PIS-PA) para esses alunos e, conseqüentemente para o âmbito da investigação no Mestrado em Intervenção Social e Escolar da ESECB.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

A literatura sobre a migração refere-se a um tempo histórico que implica efeitos nos sujeitos imigrantes por meio das gerações (Casa-Nova, 2005). Se nos debruçamos no tempo presente compreendemos que as conceituações relativas ao assimilacionismo oriundo da Escola de Chicago, embora importantes, não são suficientes na lógica da absorção cultural e num mundo radicalizado pela globalização e era digital que assenta nas tecnologias de comunicação que colocam em contato o mundo deixado pelo migrante até às experiências de integração na cultura da sociedade acolhedora. Esse processo integrador configura-se como uma relação transformadora na vida do imigrante fazendo com que a interculturalidade, através do diálogo empreendido numa dimensão construtivista, se caracterize pela negociação das suas raízes culturais e linguísticas com novas raízes socioculturais e linguísticas do novo país, as quais se vão reconfigurando no seu próprio ser. De facto, pela interculturalidade percebemos a importância do conceito de integração, tão caro às ciências jurídicas, económicas e ciências sociais e humanas, o qual precisa de ser aprofundado, mas não rejeitado, para interação ou vinculação entre as pessoas diferentes, como predicado na comunicação e convivência (Arends-Tóth & Van de Vijver, 2006). Consideramos a integração em seu aspeto funcional ao imigrante, mas devemos compreender as suas interações no âmbito subjetivo, onde se encontra a comunicação e o verdadeiro sentido de pertença do indivíduo no seu novo território, tomando parte naquela cultura, transformando-se e transformando-a, sem ser assimilado por ela (Hortas, 2013).

Percebemos da dificuldade de assimilação dos imigrantes no país de acolhimento e, daí, a aculturação apresenta-se como ponto de flexão. Eles fazem parte da cultura, mas não são assimilados por ela, já que essa compreensão de aculturação não reconhece a sua identificação completa a um grupo diferente (Leiva, 2013). Assim, tal diferenciação atribui-se ao processo de guetos étnicos se converterem em zonas (bairros) característicos, gerando um distanciamento com a classe dominante. A lógica da aculturação demonstra que a miscigenação, vista pela Escola de Chicago como positiva, estava mais ligada a contornos assimilacionistas podendo, no entanto, diferenciar grupo a grupo, ou mesmo abominá-la (Trindade, 2004). De facto, o enfoque da assimilação como pressuposto da reorganização do indivíduo na desordem produzida pela imigração, é questionado pelas teorias que clarificam a migração na ótica da “*interculturalidade*”. Ora, este questionamento sobre a assimilação está presente desde a emergência dos movimentos de direitos sociais e as reivindicações e, ainda a contestação à hegemonia do Estado-nação como formador das identidades numa viragem à etnicidade. No entanto, os estudos de assimilação aparecem impulsionados, por um lado, pelo viés político de uma etnicidade reedificada, surpreendia por um multiculturalismo mais agressivo, sob forma de identidade política; e por outro lado, o viés da resposta a tal radicalização, sob viés da civilidade comunitária (Lages, 2006).

Na verdade, realizámos uma pesquisa sistemática da literatura (Estado da Arte) sobre o tema, a qual reflete a problemática dos percursos escolares, a adaptação/integração escolar dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, com impacto no seu desempenho e rendimento escolar no Ensino Básico. Na nossa busca bibliográfica e documental (repositórios, relatórios e revistas) utilizámos descritores como migração e imigrantes, integração e inclusão (social, escolar), diversidade/pluralidade cultural, multiculturalidade e interculturalidade, incluindo na área da educação. Verificámos que o percurso escolar dos alunos de famílias imigrantes apresenta barreiras, associadas a um conjunto de dificuldades (de aprendizagem, da língua) provenientes do processo migratório das famílias e a sua integração no país de acolhimento (condições socioeconómicas, socioprofissionais e culturais, habitacionais), principalmente nos primeiros anos e, de modo especial, a escolarização das crianças desses imigrantes (Angela, 2000). Os processos de adaptação/ integração e inclusão são entendidos como complexos dinâmicos interativos de incorporação do novo meio, assimilação, aculturação e choque com a cultura de origem (Hortas, 2013). Observámos, que boa parte da literatura sobre o tema aborda a questão da relação entre o fenómeno da migração e o processo educativo na integração de crianças imigrantes e tem como pano de fundo as dificuldades de aprendizagem associados ao insucesso escolar, à condição socioeconómica socioprofissional dos pais/encarregados de educação, à questão das dificuldades na comunicação, de projetos para intervenção numa ótica mais descritiva do que explicativa (Estrela, 2014). Independente desses alunos filhos/descendentes de imigrantes se adaptarem bem, é necessário promover a preparação dos agentes educativos através de projetos culturais, sociopedagógicos ou socioeducativos inseridos nas políticas públicas de integração.

O fenómeno migratório, ou seja, a condição de imigrante exerce grande impacto na escolarização no ambiente escolar destes alunos imigrantes. Estes alunos trazem problemas dos seus países de origem e, conseqüentemente, encontram problemas no país de acolhimento que precisam superar para uma adaptação/integração e sucesso escolar (Lages, 2006). Os fluxos são cada vez mais intensos, e mais diversificados, como consequência deparamo-nos com uma grande população de alunos imigrantes nas escolas em Portugal, com uma série e diversidade de dificuldades, representadas pelas várias nacionalidades, com défice de aprendizagem de adaptação/integração (Machado, 2005). Em 2006 torna-se mais notória esta presença, dados reveladores de altas percentagens de imigrantes em Portugal, com grandes diferenças de origem e nacionalidade desempenho escolar onde os dos PALOP, caracterizam-se com os piores resultados (Jardim 2013).

De facto, há um aumento do número de imigrantes em Portugal, o que implicou um maior número de alunos a frequentarem o sistema educativo português com o *background imigrante* nas escolas, as quais promovem medidas para que tenham uma integração bem-sucedida perante os desafios que provoca o fenómeno migratório em termos políticos, socioeducativos, culturais e económicos. Convém sublinhar que, em

Portugal, estas crianças e jovens constituem um grupo heterogéneo que gera dois subgrupos: um constituído pelos filhos de imigrantes (socio) económicos, que chegam por motivos laborais e um outro composto pelos filhos dos imigrantes que vêm trabalhar onde se destaca os provenientes dos (PALOP). Por exemplo, a experiência dos imigrantes, construída através da educação/escola produz relações e processos de aculturação:

“Evidentemente, que não existe uma típica experiência de imigrante pois existem diferenças significativas na forma como gerações de imigrantes jovens, (por exemplo, de segunda geração e de geração-e-meia) constroem a sua educação e aspirações profissionais. Estas diferenças estão relacionadas, em parte, com as práticas de socialização dos pais, estatuto socioeconómico (tanto no novo país como no país de origem), local de residência, composição da família (ou estrutura, isto é, um ou os dois pais no agregado familiar), escolaridade dos pais, aspirações e perceção das possibilidades de mobilidade social para as suas crianças, tradições culturais e apego a essas tradições, processos de aculturação, participação ativa dos pais na vida dos filhos, experiências escolares das crianças, e as formas como os fatores estruturais operam para facilitar a sua fixação na nova sociedade.” (James; Carl; Saul, 2007: 844-845).

É sabido que Portugal, se caracteriza como país acolhedor, pois é atraente ao nível da política de integração (legalização), de oportunidades de emprego, de melhores salários e condições socioeconómicas, no acesso à escola, na segurança cidadã para os imigrantes, etc. Daí que o fenómeno de imigração seja entendido como um processo de duas direções, quer para o que chega, quer para quem o acolhe (Drechsler, 2019; Guerra, Rodrigues, Pavia e Justo, 2019; Teixeira, 2019). Há uma escassez de estudos neste domínio temático, dado ao seu carácter multifacetado e bidirecional e, por isso, pretendemos contribuir para uma melhor interpretação do mesmo, já que o acesso massivo de alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes à escola (escolaridade obrigatória no Ensino Básico), seja mais evidente dos diversos países africanos (PALOP) e do Brasil, da Europa do Leste, China e outros países, que mereceram abrangências das ciências sociais e humanas (Carmona e Barreiros, 2019). Contudo, observamos um paradoxo que apesar dos alunos de famílias imigrantes terem acesso a escolaridade obrigatória promovidos pelas políticas educativas e pelas estratégias da escola, no âmbito da inclusão e igualdade de oportunidades, as suas trajetórias são colocadas em causa, através de alguma diferenciação sociocultural (Seabra, 2010: 411).

Por outro lado, analisar o percurso escolar desses alunos de famílias de imigrantes implica averiguar um conjunto de elementos ou fatores determinantes e condicionantes, relativos às famílias e/ou encarregados de educação que produzem desigualdades, dificuldades ou anomalias de integração, no âmbito educativo (Faria & Oliveira, 2020; Franqueira, 2021; Ramos, 2021). Os grandes fluxos migratórios das últimas décadas originaram nas escolas portuguesas uma diversidade cultural e linguística com a presença de crianças de culturas diversas e pertencentes a grupos sociais diferentes (Duarte, 2019). Por exemplo, o estudo de Casa-Nova (2005) e o de Marques et al. (2005, citado por Seabra, 2016) revelam o leque de pesquisas e de

dados sobre alunos de origem africana, sobretudo os filhos e/ou descendentes de imigrantes dos (PALOP), que têm mais tendência às dificuldades de aprendizagem e ao insucesso escolar no ensino básico e secundário. Ou seja, para Walther et. al (2002, citado por Seabra, 2016) as escolas são instituições chave na incorporação dos filhos de imigrantes, cumprindo em grande medida o processo de integração social intergeracional nas sociedades modernas. É na escola que esses alunos adquirem e certificam as suas competências e capacidades para uma integração e participação plena na sociedade, esboçando percursos de mobilidade social dificilmente realizáveis por outra via.

Trataremos neste capítulo cinco pontos relacionados com a nossa temática, desenvolvendo a nossa abordagem sobre os estudos e fluxos migratórios no contexto da globalização, as consequências desses movimentos de imigração através das teorias ou modelos de assimilação, multiculturalidade e interculturalidade no âmbito da pluralidade e diversidade cultural que hoje em dia atravessamos, para além de incidirmos na educação como fator de integração e inclusão, sobretudo ao nível escolar dos filhos e/ou descendentes de imigrantes (fatores condicionantes, estratégias e medidas educativas, dificuldades de aprender e o papel do professor na relação pedagógica com esses alunos).

1.-A IMIGRAÇÃO NOS CONTEXTOS DA GLOBALIZAÇÃO

O contexto de globalização, os processos de transformação e desenvolvimento socioeconómico, sociopolítico e cultural na Europa, conjuntamente com a adesão de Portugal, à União Europeia, proporcionaram fluxos de imigração, como um país atrativo para imigrantes vindos dos quatro cantos do mundo, principalmente dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), movidos pelo desejo de melhores condições de vida, empregabilidade ou melhores oportunidades de trabalho, prosseguimento de estudos ou melhor educação para os filhos, segurança e saúde na sociedade de acolhimento. Portugal, passou a ser caracterizado pela intensificação de movimentos migratórios como um país de imigração, quando tradicionalmente foi sempre um país de emigração (Mijares, 2009).

Bircan et al. (2020) fez recentemente uma revisão das teorias fundamentais da migração analisando conceitos, questões de pesquisa e aspetos teórico-conceituais relevantes, dando ênfase aos modelos que recorrem às causas do início dos movimentos migratórios. Uma das teorias mais conhecidas é a teoria neoclássica que se apoia no facto das pessoas de países com baixos salários mudarem (excedência de mão-de-obra e em geral pouco qualificada) para países de altos salários (escassez de mão-de-obra), cessando este movimento quando as diferenças salariais diminuem em relação aos custos esperados da migração (Machado, 2009). Neste modelo o imigrante é um 'ator racional' que atua segundo a relação custo-benefício e, daí que este enfoque explica a heterogeneidade dos migrantes, já que são grupos com

possibilidade de emigrar ao esperarem retornos diferentes, mas condicionados por variáveis sociodemográficas (idade, género, habilitações, profissão, experiências, etc.) (Ginicolo, 2021). Em contraposição a estes modelos que se baseiam na racionalidade do migrante há outros que têm uma direção psicológica, questionando a independência do indivíduo na decisão de migrar. Ora estas teorias são essenciais ao nível micro ao dar ênfase às tomadas de decisões, enquanto outras se apoiam nas consequências das condições estruturais (segmentações do mercado de trabalho, concentração de propriedades fundiárias, efeitos de colonização, bases histórico-estruturais, etc.) (Lages, 2006).

Na verdade, as teorias recentes inclinam-se para a perpetuação das migrações na base de fatores sustentáveis dos movimentos migratórios, assentando ao nível meso de análise, já que os migrantes deixam de ser decisores que atuam racionalmente sobre desejos/preferências nem agentes passivos pressionados por forças sociais. A própria migração é vista como socialmente construída, com preponderância a nível de análise meso, ao incluir redes, organizações e instituições. Neste sentido Bircan et al. (2020) descrevem os movimentos migratórios através das fronteiras em termos de 'mobilidade espacial, mudando o conceito de migração para o de mobilidade nestes fluxos migratórios. Assim, a liberdade de movimentação dentro da Comunidade Europeia, por alguns autores considerada 'migração líquida' (inspiração de Z. Bauman ao referir a ideia do desaparecimento de instituições sociais estáveis), criou áreas de mobilidade complexas em termos de tipos e padrões de movimento e de inserção nas sociedades de acolhimento, estimulando a solicitação de residência permanente ou temporária, bem como a migração circular, o que implica mudança nos padrões tradicionais (Lages, 2006). Ou seja, as transformações das instituições (sociais tradicionais), acompanhadas pela evolução as novas tecnologias e o desaparecimento das fronteiras implicaram migrações menos previsíveis, menos estáveis e com padrões dependentes da decisão individual do imigrante (Bircan et al., 2020).

Sabemos que os fluxos migratórios evidenciam novas preocupações sobre a circulação de pessoas. De facto, a história das migrações em Portugal, não é recente trata-se de um fenómeno antigo, desde a expansão marítima que levou aos descobrimentos de outros continentes, nomeadamente África, Ásia e América, marcando o período de colonização dos mesmos territórios, conheceu diferentes características ao longo do tempo. Por isso, o fenómeno de migração tem grande impacto na história de Portugal, contemporâneo (Serrão e Madeira, 1970, citado por Silva 2021: 17). Efetivamente, para compreendermos o fenómeno da imigração atual na sociedade portuguesa, urge a necessidade de perceber a globalização, os fluxos migratórios mundiais, em especial os movimentos de imigrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o contexto de retração e conflito, os planos de reestruturação do FMI e do Banco Mundial a partir da década de 80, para além das constantes guerras fratricidas que empurraram muitas pessoas à procura de melhores condições de vida fora dos seus países, com destaque para a União Europeia (Cunha, 2003: 71). É também um facto que o desenvolvimento socioeconómico

registado em Portugal, permitiu recorrer à mão-de-obra de países menos desenvolvidos, em especial dos PALOP, atraindo trabalhadores imigrantes no sector da construção civil. As políticas de imigração permitiram a entrada de muitos imigrantes, como confirma Rodrigues e Silva (2014: 20), citando a Machado (1997): “De facto, nas últimas três décadas, o país recebeu imigrantes de várias regiões do mundo: países africanos de língua oficial portuguesa (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe), Europa de Leste e especialmente do Brasil e Ásia”.

Os dados do SEF (2007; 2009) e do INE (Instituto Nacional de Estatística) apontam para um saldo migratório positivo, desde 1993, com impacto no crescimento da população portuguesa, incrementando-se a partir de 2007 com elevado número de imigrantes de Língua Oficial Portuguesa (47,2%), muitos deles solicitando oficialmente o título de residência (a brasileira com maior número de pedidos, seguida da romena ucraniana e moldava). Em 2009 ocupavam o primeiro lugar os imigrantes brasileiros com 25,4% com total de 115.000 indivíduos representando a maior comunidade desde 2007 superando a comunidade Cabo-verdiana com (10,8%), classificando-se como a terceira maior comunidade de imigrantes em Portugal. De um modo geral, Rebelo et al (2009) caracteriza as comunidades de imigrantes bastante jovens (entre os 15 aos 45 anos de idade), com baixas qualificações principalmente os imigrantes africanos dos PALOP, maioritariamente feminina que vieram trabalhar em setores pouco qualificados e concentrando-se em zonas suburbanas. Deste modo, Portugal tornou-se num país de imigração significativa (Castles, 2005, citado por Castro 2009,119). Paralelamente coexistem dois fluxos nos movimentos migratórios, ou seja, portugueses que continuam a sair para trabalhar noutros países, e imigrantes que, entram em Portugal, para trabalhar (Peixoto, 2004, citado por Castro 2009: 119). Este aspeto coloca Portugal, numa posição de relevo à escala da União Europeia, sendo ao mesmo tempo recetor e emissor de migrantes. Utilizando a linguagem dos Regimes Migratórios, Portugal encontra-se num Regime Misto: “Portugal, ontem ponto de partida hoje lugar de abrigo” (Leitão, 2001, citado por Costa 2009: 120). Não deixaremos de referir, se bem que a imigração é maioritariamente de origem africana e brasileira (PALOP) no início do presente século iniciou-se um novo modelo de imigração em massa dos países do Leste Europeu (Costa, 2009: 171).

Em termos legislativos houve uma regulamentação da imigração em Portugal, no âmbito da integração dos imigrantes na vida social, marcando um ponto de viragem da ilegalidade para a legalização, ao ser aprovado o diploma de 1999 que regula a entrada e permanência de estrangeiros no espaço comunitário (alterações na Lei de Permanência de Estrangeiros) (Pinto, 2004). A importância da legislação no combate à imigração ilegal favoreceu a imigração legal e, conseqüentemente, inibiu reprimiu o tráfico e a exploração dos imigrantes como mão-de-obra clandestina e outros crimes: “(...) criminalizando das redes de tráfico com uma moldura penal que pode ir até cinco anos de prisão” e criando um “regime de contraordenações para as empresas

que empreguem mão-de-obra clandestina, com coimas” elevadas. De acordo, os dados do SEF (2020) assistimos em cinco anos consecutivos, a um crescimento da população imigrante residente em Portugal, na ordem de 12,2% em 2019, totalizando 662.095 cidadãos imigrantes titulares de autorização de residência, valor mais elevado registado, desde o seu surgimento em 1976 (SEF, Relatório do RIFA,2020,20), destacando-se a nacionalidade brasileira, com 183.993 (27,8%) superando os valores desde 2012, na segunda posição o Reino Unido com 46.238 (7%), na terceira posição Cabo-Verde com 36.609 (5,5%), em quarto lugar a Roménia com 30.052 (4,5%), na quinta posição a Ucrânia 28.629 (4,3%), na sexta posição Itália com 28.159 (4,3%), na sétima posição a China com 26.074 (3,9%), na oitava posição a França com 24.935 (3,8%), segue-se a Índia 24.550 (3,7%), Angola com 24.449 (3,7%) e outros países com 208.407 (31,5%). O distrito de Braga obteve o maior aumento de estrangeiros do país em 2018, com um acréscimo de 24,4% no total de imigrantes, em relação ao ano anterior, deixando Braga à frente do Porto (+18,7%) e Lisboa (+17,0%), de Viana do Castelo (+17,4%) (SEF, 2018, citado por Andrade e Sousa 2019: 61).

A imigração em Portugal, não é um problema, é uma realidade incontornável na sua quantidade cerca de 5% da população residente e 10% da população ativa e qualidade, com imigrantes vindos da Oceânia, Ásia, África sobretudo dos PALOP , do Brasil e Europa com a recente imigração do Leste, imigrantes espalhados por todo território e ocupando os mais variados locais no espaço social, como diz A. (Vaz Pinto, 2004: 10): *“A palavra Imigração – é bom lembrá-lo, não é uma palavra neutra e fria, é uma realidade que encerra pessoas, muito concretas, com as suas vidas alegrias, esperanças e desejos”*.

Entendemos que o termo imigrar do (latim *“immigratus”*) significa mudar-se. Reis (2020) define imigração como um movimento intencional de um indivíduo para um país de destino do qual ele não possui cidadania (Silva,2012). Realça que existem vários motivos para imigrar, alguns para continuar a estudar, outros para melhorarem as suas condições de vida, outros para trabalharem, outros pelas condições médico-sanitárias, outros desejam se estabelecer como residentes permanentes e, ainda outros para se tornarem cidadãos naturalizados, mas no fundo: A migração é o resultado de decisões individuais ou familiares, mas também faz parte de um processo social (Sousa, 2006).

De facto, os imigrantes dos PALOP caracterizam-se por serem imigrantes laborais sem qualificação ou desqualificados profissionalmente que não alteram a sua atividade profissional, que veem para Portugal, trabalhar na mesma área do seu país de origem (construção civil e obras públicas). Têm como vantagem a língua que lhes permite uma melhor adaptação, sendo as condições bastante melhores do que aquelas que possuíam, tanto a nível económico como em questões de segurança e estabilidade. Existe outro grupo de imigrantes, os brasileiros que se instalam em Portugal, principalmente em sectores como a restauração, a construção civil e comércio, na base dos motivos de mais segurança e, ainda motivos económicos e climáticos (Silva, 2012: 6). O grupo dos imigrantes de Europa de Leste são

caracterizados por imigrantes mais instruídos e qualificados, onde o salário no país de origem é bastante inferior ao de Portugal, o que lhes permite um melhor nível de vida. A nova alteração da Lei de imigração em Portugal, estabeleceu a comparação socioeconómica e profissional entre os grupos de migrantes, com as suas diferenças e semelhanças.

Por conseguinte, o enquadramento jurídico da imigração em Portugal, tem observância na Lei n.º 23/2007, de 04 de julho que aprovou o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional Lei n.º 29/2012, de 9 de agosto. Primeira alteração à Lei n.º 23/2007 aprovou o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional. A Lei n.º 28/2019, de 29 de março que estabelece uma presunção de entrada legal na concessão de autorização de residência para o exercício de atividade profissional, procedendo à sétima alteração à Lei n.º 23/2007 que aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional, a presente lei procede à sétima alteração à Lei n.º 23/2007, que aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional, estabelecendo uma presunção de entrada legal na concessão de autorização de residência. Aprovada a Lei em 22 de fevereiro e 2019 e publicada no dia 23 de fevereiro de 2019 contribuiu para garantir os direitos de residir legalmente em Portugal, e usufruir dos seus direitos como cidadão estrangeiro residente. A regulamentação da imigração em Portugal, marca um ponto de viragem para a legalização dos imigrantes.

Vejam os em seguida dois aspetos relacionados com este ponto dos fluxos migratórios que são as consequências que produzem e o envolvimento de encontro comunicacional, em termos culturais que geram as migrações.

1.1. -Os fluxos migratórios e as suas consequências

O conceito de movimentos migratórios ou de fluxos migratórios não é recente, convertendo-se num fenómeno cada vez mais familiar, em função da sua intensificação ao nível global, apresentando diferentes características, das suas causas e consequências, agudizadas pela globalização e desenvolvimento das tecnologias o que facilita deslocações de grupos de indivíduos de um país para o outro. Existem diversos fatores ou motivos que levam os indivíduos e grupos a imigrar, de forma forçada ou voluntária estes grupos deixam de forma insegura e com inúmeros problemas enfrentando situações perigosas colocando em risco as suas vidas e das suas famílias nos seus países de origem por inúmeras dificuldades e partem para outros países em busca de melhores oportunidades de sobrevivência condições de vida. Podemos indicar alguns desses motivos, de teor económico, social, religioso, cultural, étnico, político, e ou ambiental. Apesar dos fluxos migratórios apresentarem múltiplas causas, as mais comuns são as de cariz económico, já que, no dizer de Silva (2012: 3): *“O desemprego e os baixos salários são uma das causas que*

levam os imigrantes a deixar o seu país, procurando novas oportunidades de emprego que seja melhor remunerado". Uma das razões da imigração é a necessidade de mão-de-obra por parte dos países de acolhimento contratando trabalhadores imigrantes, designados imigrantes laborais, que procuram oportunidades de empregos e melhores salários, de modo a terem uma adequada qualidade de vida para a família (Costa, 2012; Cunha, 2003). Os regimes totalitários e autoritários e os conflitos internos (guerras, discriminação e perseguições), também constituem fatores, para além dos ambientais (erupções vulcânicas, sismos, seca, catástrofes naturais, miséria) que obrigam os grupos a imigrarem para países que lhes ofereçam mais segurança e melhores condições de vida (Estrela, 2014).

De facto, a teoria clássica das migrações, considera o fator económico como a causa das migrações, sendo o objetivo fulcral do indivíduo quando migra, a maximização dos bens e a minimização das desvantagens. O foco principal e comum da maior parte dos imigrantes é a melhoria das condições de vida, ou a procura de qualidade de vida, para o imigrante e a sua família. (Castro 2012). Reafirmamos, pois que o motivo principal da imigração são as diferenças socioeconómicas e laborais e a assistência social e médica (falta de condições básicas de saúde, saneamento, segurança). A falta de condições condignas de qualidade de vida, salários condignos, segurança política e religiosa, oportunidades de emprego nos seus países de origem, impulsiona os movimentos migratórios e, por isso, as sociedades contemporâneas passaram a ser culturalmente heterogêneas existindo uma grande diversidade cultural, onde as culturas coexistem, ou seja, os grupos e os indivíduos de diferentes origens culturais e linguísticas convivem (White, 2002, citado por Hortas 2013).

O encontro de comunidades culturalmente diferentes na sociedade de acolhimento produz impactos diretos na vida das populações, originando questões políticas, sociais, culturais, novas atividades económicas pois estes grupos minoritários procuram garantir além das condições de habitabilidade, emprego, educação e saúde e estabilidade social, com expectativas de reconhecimento e aceitação em função as suas diferenças (Horta 2013). Estes grupos minoritários pretendem incorporar-se na sociedade de acolhimento, mas deparam-se com o choque cultural e a barreira linguística, especialmente para as crianças na escola, que pode provocar dificuldades de adaptação/integração e, conseqüentemente, problemas de desempenho e rendimento escolar. Esta coexistência na sociedade intercultural recetora exige a incorporação destes grupos na estrutura social, integrando-se na base dos direitos e dos deveres de cidadania, num processo com duplo sentido entre sociedade de acolhimento e os acolhidos. Imigrantes e respetivas famílias (Estrela, 2014).

Por conseguinte, os fluxos migratórios, por um lado promovem o enriquecimento cultural mediante a ligação direta entre as diferentes comunidades e os grupos etnolinguísticos, mediante o diálogo e convivência social e, por outro lado, a preocupação na gestão das diferenças na integração desses grupos e a construção de uma educação intercultural (inclusiva), razão pela qual foi constituído em Portugal, o

Secretariado Entre-culturas, integrado no ACIDI, que desenvolve primordialmente a atividade formativa no domínio dessa educação. Assim, todas as forças vivas nas sociedades multi e interculturais devem estar mobilizadas para enfrentar e responder de forma positiva aos dilemas resultantes dessa diversidade cultural, que constitui um desafio para todos, para quem chega e para quem acolhe (Favell, 2019; Helbling & Michalowski, 2016).

Lembramos que, desde 2010, se estabeleceram medidas, esporádicas ou de continuidade com as políticas anteriores de imigração, mas o II Plano de Integração de Imigrantes – PII de 2010-2013 e a sua reestruturação, em 2014, implicou a criação do Alto Comissariado para as Migrações – ACM (2015). No seio desta estrutura, o Plano Estratégico para as Migrações – PEM 2015-2020, refere um aumento do número de filhos/os descendentes de imigrantes nascidos em Portugal, a necessidade de consolidar o trabalho de acolhimento e de integração social com eles, redobrou esforços de inclusão das segundas e terceiras gerações (Hortas, 2013). Desta forma destacam-se as medidas educativas e promotoras do sucesso e da redução do abandono escolar, articuladas com os Territórios Educativos de Educação Prioritária (TEIP) e com o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), ambos destinados a grupos sociais diferenciados e que contemplavam igualmente os imigrantes. O TEIP, sendo um Programa de Educação Compensatória (PEC) facilita a partilha e transferência de recursos humanos e materiais adicionais, numa estratégia de discriminação positiva de territórios/populações desfavorecidas, sendo que a sua estratégia se apoia num modelo descentralizador e envolvendo a escola como elemento central de resolução dos problemas da comunidade e à qual é atribuída autonomia para identificar necessidades e soluções que surgem nela. Ora as desvantagens socioeconómicas continuam a influenciar o desempenho dos alunos filhos/descendentes de imigrantes em Portugal, de tal modo que os relatórios PISA, com foco na leitura, apresentam resultados que apontam para diferenças no desempenho entre alunos de famílias imigrantes com as não imigrantes tendo em conta os efeitos do perfil socioeconómico desses alunos e das escolas, verificando-se, deste modo, que o desempenho escolar se encontra muito ligado ao estatuto socioeconómico das famílias desses alunos.

No contexto português, as migrações elencam-se na esfera da lusofonia, resultantes da influência das ligações históricas coloniais. A inserção dos imigrantes no país de destino pressupõe um processo de adaptação complexo às normas e valores existentes na sociedade recetora. Por isso, o êxito do processo de adaptação está mais dependente da forma como são acolhidos, do que daquilo que os imigrantes trazem consigo (Padilla & Ortiz, 2012). Assim, o processo de ajustamento ou integração das famílias de imigrantes a uma nova realidade económica, social e cultural designada de integração, está em função da participação na estrutura social, que obriga ao cumprimento das normas sociais vigentes, numa vertente conciliadora com o respeito pela manutenção da identidade dos grupos minoritários (Ramos, 2007). Temos assistido, a uma avalanche de migração espontânea que ocorre quando

os indivíduos se mudam sem serem coagidos ou incentivados pelos seus futuros empregadores, estando intimamente relacionado com a crescente integração das sociedades periféricas na economia global e com o aumento de consciência, por parte das suas populações, das oportunidades existentes no estrangeiro (Perista, 2004). Neste sentido é fundamental analisar aspetos como a falta de liberdades, as expectativas criadas pelo modo de vida ocidental, as condições políticas ou a existência de um contexto de acolhimento favorável, tanto pela existência de uma legislação permissiva, como pela presença prévia de imigrantes do mesmo país (Neto, 2008). Estas parecem ser, também, possíveis explicações das migrações em Portugal (Ribeiro, Neves & Menezes, 2016).

Por conseguinte, existe um conjunto de fatores que favorecem ou inibem a integração, a participação cívica e política e a cidadania ativa de alunos imigrantes na escola. Mas Portugal, segue as diretrizes europeias, respondendo às necessidades dos imigrantes. Contudo, há alguns aspetos menos positivos, por exemplo: a conceção de uma integração de duplo sentido, entre nacionais e os imigrantes e vestígios da conceção assimilacionista de integração, cujas raízes remontam ao colonialismo.

1.2. - As migrações no encontro comunicacional de culturas

Consideramos fundamental abordar os conceitos no imenso leque de estudos migratórios sobre os seus movimentos internacionais, que produziram saberes na tríada “autores-atores-migrantes”, antes de incidirem nas estratégias da atividade da pesquisa. Os estudos socio-históricos de migração referem o efeito do ‘tempo de adaptação’ no sujeito migrante e nas suas gerações de descendentes no país de acolhimento. Analisando o tempo presente, percebemos que os conceitos, tais como os assimilacionismos, provenientes da Escola de Chicago, embora importantes para o estudo sobre o estrangeiro, não são suficientes, a partir da lógica da absorção cultural e num mundo radicalizado pela globalização (Schütz, 2010). Mesmo com as atuais tecnologias de comunicação que permitem a conexão com o mundo deixado pelo migrante, a experiência junto à cultura de acolhimento configura-se como uma relação transformadora na vida do migrante, de tal modo que a interculturalidade e o diálogo intercultural empreendido na sua dimensão construtivista, caracteriza-se pela negociação das raízes identitárias com as novas raízes, que vão reconfigurando seu próprio ser. Assim, no contexto da interculturalidade, o termo integração, tão abordado pelas ciências jurídicas e económicas, deve ser aprofundado, mas não rejeitado, para interação ou vinculação entre os diferentes sujeitos, como predicado na comunicação (Arends-Tóth & Van De Vijver, 2006). Ora, a funcionalidade da integração no migrante, implica interações subjetivas, onde se encontra a comunicação e o verdadeiro sentido de pertença desse sujeito no novo país acolhedor, ao fazer parte desta cultura e transformando-se e transformando-a, sem ser assimilado por ela (Sousa, 2003).

Efetivamente, há alguns conceitos fundamentais nos estudos teóricos das migrações ou fluxos migratórios relacionados com o que se tem construído sobre a teoria da comunicação intercultural, ou seja, enquanto forma categorial de análise da teoria da comunicação. Sabemos que a comunicação se apresenta como uma ciência social que trata da relação entre indivíduos ou grupos em diálogo. O objeto das teorias de comunicação é o nível relacional, o “entre culturas”, que dá força ao “comum” e ao “nós” e onde se dá a própria gênese do homem. De facto, só somos porque estamos abertos ao mundo e com ele nos comunicamos, nos relacionamos e a ele nos vinculamos. É neste aspeto da comunicação que se conecta os estudos migratórios pela capacidade dos encontros incutidos pelos movimentos de pessoas (Martins, 2021). Por isso, alguns conceitos servem de explicação às modificações individuais e grupais na teoria comunicacional e relacional das práticas migrantes (encontro de culturas), que devem ser entendidas, diferenciadas e contextualizadas, tais como a assimilação, aculturação, integração, a interculturalidade e o próprio sentido de estrangeiro, o qual caracteriza o homem como sujeito do fenómeno migratório. Ou seja, sem o indivíduo não há migração, nem fluxo, nem deslocamento ou mobilidade. Tendo centralidade analítica podemos referir aspetos subjetivos ao tema da migração, aos estudos comunicacionais e relacionais que promovem a migração. O estrangeiro está na comunidade, mas é exterior a ela, está à sua margem, já que ao não pertencer originalmente à comunidade, ele apresenta funções que necessitam de objetividade (Vieira, 2011). Esta atribuição de estrangeiro ou pertencente a família estrangeira denota um conjunto de comportamentos que lhe tiram o suficiente carácter individual, e sem conferir um status de inferioridade, mas sim impõe-lhe um constante estado de atenção. Parece que ele é e sempre será um ‘estranho’ ou referindo-nos à teoria das migrações da Escola de Chicago um “homem marginal”: o imigrante provém de uma cultura minoritária, ou seja, de menor força, que procura integrar-se na cultura maioritária e reconstruir a sua identidade pela aculturação, mas também podendo ser assimilado.

O processo de adaptação constitui um passo anterior à assimilação, já que esta confere ao indivíduo a diluição das diferenças e valores, integrando a vida de forma comum. Percebemos a dificuldade de assimilação dos imigrantes, já que a aculturação se apresenta como ponto de flexão dos imigrantes na sociedade de acolhimento. Eles podem fazer parte da cultura, mas não são assimilados por ela porque essa compreensão de aculturação não reconhece a identificação completa a um grupo fisicamente diferente. Ora, tal diferenciação é atributo desse cenário e o processo de guetificação étnica, bem visível em zonas suburbanas ou bairros característicos produz distanciamento (Trindade, 2004). Assim, a lógica da aculturação demonstra que a miscigenação, vista pela Escola de Chicago como positiva, estava mais ligada a contornos assimilacionistas podendo, no entanto, diferenciar de grupo a grupo, ou mesmo abominá-la (James & Saul, 2007). Ou seja, este enfoque da assimilação, como pressuposto da reorganização do indivíduo na desordem produzida pela imigração, é questionado pela perspectiva da ‘interculturalidade’ (Casa-Nova, 2005)

Na verdade, a literatura aponta para que a integração seja a melhor das escolhas, pois mantém no imigrante a sua cultura original, na mesma medida em que participa da cultura que o acolhe, interagindo com ela. A assimilação – ainda ligada à sua forma clássica – e a marginalização, são pontos extremos, sendo a primeira o esquecimento da cultura de origem e a segunda a negação da cultura acolhedora (Banks, 2008; Vieira, 2011).

É óbvio que as diversas conceituações referentes à mobilidade humana se modificaram, por meio do espaço e do tempo. Os estudos da assimilação variam conforme as diferentes escalas de tempo e suas perspectivas socio-históricas. Compreendemos que as conceituações sejam importantes para compreender o fenómeno que abordamos, mas as suas compreensões passam por variantes. Neste sentido, surgem na literatura termos como ‘inserção’ e ‘adaptação’, ‘absorção’ e ‘integracionismo’, etc. O multiculturalismo, utilizado em países do Norte Global ou anglo-saxónicos (EUA, Canadá, Austrália) referindo-se a programas governamentais de política de integração, de modo a que todos os cidadãos mantenham suas identidades, com orgulho dos seus antepassados. Compreendemos a distinção entre o multiculturalismo e a interculturalidade, a partir do diálogo como componente primordial do segundo em detrimento do primeiro. Se o intercultural é o diálogo e encontro entre diferentes culturas ou formas de perceção, o multicultural se refere ao reconhecimento da diversidade cultural sem a pressuposição de um diálogo fundante, existente na interculturalidade (Martins, 2021). Para além deles, o transcultural encontra-se num patamar acima, ou seja, na constituição de uma ‘identidade supranacional’, pois refere-se às identidades nacionais constituídas pela modernidade. Contudo, o transcultural não abre mão às múltiplas culturas locais em contato, o que dá a entender que a conceção de interculturalidade é menos móvel. Melhor dito, o intercultural contribui para que os indivíduos não só mantenham as suas culturas locais, mas as mantenham em certa centralidade, apesar da utilidade das relações com o outro. O transcultural mantém os aspetos das culturas locais sem tê-las centrais, mas transformadas e diluídas. É na ‘*philia*’ (afiliação e sentido de pertença) que se estabelece o vínculo ligado à afeição, à amizade, à familiaridade no espaço de encontro relacional (Martins, 2021).

Mas, como compreendemos este tipo de vínculo sem compreendermos os aspetos subjetivos de pertença?

Para os estudos da comunicação intercultural não basta integrar-se política, social e economicamente, pois, junto a isso, a sociedade de acolhimento e os imigrantes devem comprometer-se um ao outro, a partir do convívio respeitoso e que leva em conta a importante reflexão identitária de Boaventura de Sousa Santos (2003: 56) de ter o direito a ser iguais: “(...) quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. Ora a compreensão sobre a comunicação intercultural passa pela cultura analisada na perspectiva construtivista (conhecimento

desde duma gramática cultural) e pela realização na interação (cultura como condição da comunicação). Isto é, a relação entre conhecimento e interação, na ideia de cultura, que é um processo recíproco, não deixa de ser um processo de internalização, de externalização e de modificação de um mundo específico a partir de processos da comunicação que acontecem (Banks, 2008). É na comunidade, como forma de localizar o “estar-com”, que é algo constitutivo do ser humano, que se comunica. Como refere E. C. Martins (2021) “não é o ‘entre’ do ser”, mas o ser como ‘entre’”, que produz uma interioridade destinada à exterioridade que é o ‘Outro’. Deste modo, as alterações do “entre do ser humano” para o “ser como entre” revela a constituição da comunicação intercultural. Se o olhar passa a ser sobre o sujeito constituído na relação à revelia da relação constituída por um sujeito, é perceptível que o homem se encontra no centro da análise, mas não como um ser constituído, fixado em padrões estabelecidos, mas na sua capacidade de vincular-se por meio da construção relacional na comunidade. Pois bem, é neste âmbito da comunicação intercultural, que se enxerga toda comunidade e todo sujeito imigrante e seus grupos (migração), como metamorfoses socioculturais, especialmente quando as fronteiras nacionais são ultrapassadas e cada vez mais questionadas no movimento impetuoso da globalização contemporânea (Schutz, 2010).

As estratégias de comunicação intercultural podem desestabilizar essa relação de estranheza com o diferente (o ‘imigrante’) (Arends-Tóth & Van De Vijver, 2006). Por isso, há que destacar os movimentos nas redes sociais a esse respeito, trazendo a política dos afetos ao campo do testemunho, das histórias de vida, das vivências (sofrimento) e das experiências obscuras que o imigrante vive e tenta superar. Mas não só nas narrativas se produzem estratégias desse tipo: a valorização da cultura, das potencialidades subjetivas e, inclusive, os elementos integradores e funcionalistas, como um capital socioeconómico, contribuem para novos olhares sobre esse “*estranho*” que é o imigrante (Schutz, 2010).

2. -OS MODELOS DE POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO

A integração é, sem dúvida, um dos conceitos mais importantes em sociologia, assumindo diversos significados e utilizado em contextos distintos. Importa sinteticamente distinguir os conceitos de integração sistémica e integração social. O modelo da integração, incorpora termos como a inclusão e coesão social, caracterizando-se como um processo de via dupla de adaptação mútua entre migrantes e as sociedades nas quais eles vivem. Há, pois um envolvimento necessário no âmbito das responsabilidades conjuntas para migrantes e comunidades de acolhimento (Pires, 2003). Assim, a noção de integração não implica residência permanente (o que contempla as migrações circulares), mas sim direitos e obrigações de migrantes, o acesso a diferentes tipos de serviços e ao mercado de trabalho e, ainda a identificação e respeito por um conjunto básico de valores que unem migrantes e sociedade recetora, num objetivo comum (Mijares, 2009). Reconhecemos

que a integração é vulgarmente adotada na Europa, com políticas de imigração, porque falhas na integração de imigrantes originam custos económicos e políticos, instabilidades e, em geral, afeta negativamente a coesão social. Contudo, a integração, sendo um conceito (confuso) amplamente aceite, merece alguma discussão, já que reproduz a ideia de desigualdades e não configurações sociais estáveis na prática (Favell, 2019). Por isso, o termo apresenta-se com muitos significados diferentes que variam da assimilação total de migrantes às regras, normas e estilos de vida da sociedade acolhedora até compreensões multiculturais que enfatizam a autonomia cultural de todos os grupos da sociedade, incluindo as minorias. Para o seu entendimento exige dois elementos básicos, como os dois lados de uma mesma moeda: a 'participação', que implica inclusão em campos relevantes (educação, emprego, habitação) e que levanta a questão fundamental de como permitir a participação em sociedade; e a coesão social, que se refere à convivência de grupos na sociedade, que é dependente do reconhecimento mútuo, constituindo este um elemento visível no contexto da globalização que implica a criação de unidade em comunidades cada vez mais diversas (Vieira, 2011).

Na verdade, a integração, portanto, é um conceito polissémico, variável com o tempo, com o lugar, associado a circunstâncias históricas, políticas e às características do fenómeno migratório e, por isso, definimos a integração de vários modos, o que é uma tarefa difícil de traduzir em indicadores (acesso e sucesso, necessidades específicas, novas oportunidades, educação intercultural para todos) e dimensão de participação cívica e cidadania ativa (qualidade da participação, capital social, bem-estar social e emocional, etc.). Além disso, a integração social, que é um processo dinâmico e multifatorial, supõe que pessoas que se encontrem em diferentes grupos sociais, quer por questões económicas, culturais, religiosas ou por questões nacionais se reúnam sob um mesmo objetivo ou preceito. Geralmente o Estado e as instituições civis promovem políticas e ações para fomentar a integração social de imigrantes no âmbito das habilidades de autonomia pessoal e social, ocupação profissional, acesso à educação e à assistência num determinado país. A integração social permite a convivência entre as pessoas e concordância entre os membros da sociedade e, ainda estabilidade social (Seabra, 2010). Daí que as políticas de integração emergem no seio dos países de acolhimento como resposta ao fenómeno migratório, a fim de proporcionar aos diferentes grupos étnicos e minoritários a sua incorporação nas sociedades recetoras, assegurando e preservando toda a estrutura da cultura dominante.

Efetivamente, os modelos de integração de imigrantes têm por objetivo promover a coesão social, onde são gerados sentimentos de identificação e de partilha com a sociedade de acolhimento através da criação de laços de união partilha de valores e práticas costumes e hábitos entre todos os residentes em um mesmo território. Em Portugal, nos últimos anos, a interculturalidade tem sido apresentada como um dos princípios estruturantes da política de integração dos imigrantes. Atualmente nas sociedades distinguem-se dois tipos de modelos de integração, é importante

salientar: a normativa, que ocorre através da incorporação das normas e valores predominantes; e a funcional, que ocorre graças à dependência mútua entre os seus vários elementos. Castles (1995, citado por Rocha 2012: 23.) apresenta três tipos de política de migração existentes: Modelo de exclusão diferencial na Alemanha, Áustria e Suíça onde existe um sistema de *guestworker* que é exclusivo em termos de cidadania, direitos sociais e políticos; Modelo de assimilacionismo em França, Reino Unido onde os imigrantes são completamente assimilados pela sociedade de acolhimento; Modelo pluralista de relações étnicas representado pelos E.U.A. Canadá e Austrália, onde multiculturalismo representa a preocupação quanto às medidas económicas, políticas e sociais dirigidas para o imigrante e comunidades étnicas. Em relação a Portugal tem-se optado pelo modelo assimilacionista passando para o atual modelo intercultural, exigindo-se ao imigrante a sua incorporação na estrutura social, por meio da assimilação e aprendizagem, mas respeitando-se a identidade. Neste sentido a integração escolar dos filhos/descendentes de imigrantes condiciona-se pela eficácia do grau de assimilação da identidade cultural portuguesa (Milagre & Trigo-Santos, 2001). Ou seja, quanto maior assimilação dos conteúdos curriculares normas e valores sociais, melhor integração escolar e social dos alunos filhos e descendentes de imigrantes (Seabra, 2010).

Na verdade, as políticas de integração de imigrantes dos países da União Europeia destacam a importância da igualdade de acesso às instituições estatais como condição fundamental para a integração desses indivíduos nos vários estados membros dando importância à cidadania como elemento importante dessas políticas, mesmo havendo diferenças substanciais nas medidas e práticas das mesmas. Os países do Norte da Europa defendem a promoção de competências linguísticas, a participação nas políticas e na sociedade, incentivando os contatos dos imigrantes com a população local, enquanto os países do Sul se centram na importância da sua nacionalidade (legais ou ilegais e refugiados) (Linares, 2011, citado por Martins 2017: 21). Por isso, a abordagem da integração de imigrantes remete-nos ao modelo assimilacionista, ao modelo multi e intercultural (Costa, 2015). Há outra perspectiva de análise, referida por Modood (2013: 430), que indica quatro modos de integração: a assimilação, a integração individual, o cosmopolitismo e o multiculturalismo (Peres, 2011).

Neste ponto abordamos a integração como um processo em que o indivíduo ou o grupo minoritário se incorpora e compartilha as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um. Indicaremos em seguida os diversos modelos das teorias políticas de integração da imigração, em que em síntese apresentam: o modelo da assimilação apresenta um alto grau de adaptação esperado dos migrantes, enquanto o grau de ajuste da sociedade é baixo; no modelo do multiculturalismo, inversamente, o grau de adaptação esperado dos migrantes é baixo, enquanto o grau de ajuste esperado da sociedade é alto; e no modelo da integração há graus intermediários tanto de adaptação do migrante como de ajuste da sociedade, que é uma noção bastante semelhante à de 'aculturação'. Os modelos de assimilação e multiculturalismo estão

sujeitos a críticas, pois enquanto no primeiro modelo se ressalta a unilateralidade e as falhas para incorporar relevantes áreas políticas como a coesão social, o transnacionalismo, a diversidade e a tolerância, no segundo refere-se a pressuposição de uma cultura majoritária e praticamente intacta que pouco se envolve com a diversidade existente e, por isso dá ênfase ao respeito, à tolerância e à diferença, sem alcançá-los, já que favorece dinâmicas de reclusão e não de coesão social. Assim, o multiculturalismo não chega a um acordo com a realidade atual das migrações, dado que sociedades cada vez mais plurais exigem que se aprofunde a dinâmica da diversidade, através da negociação sobre tensões decorrentes das divergências culturais que devem ir para além da noção de tolerância.

2.1. - Modelo de assimilação

O conceito de assimilação tem significados variados no campo das Ciências Sociais, quase sempre apropriados para explicar as mudanças sociais e culturais decorrentes da interação de diferentes grupos minoritários numa sociedade nacional. As primeiras adaptações do conceito no Brasil -concomitantes com o surgimento na sociologia americana - estavam apoiadas na ideia de *melting pote* em analogias biológicas.

O modelo de integração assimilacionista não reconhece e nem admite a existência de minorias, nem reconhece a diversidade cultural, pois desvaloriza a presença e o papel dos grupos minoritários na integração, já que prevê o distanciamento ou a renúncia por parte do imigrante da sua cultura de origem, desde os valores, princípios, costumes hábitos. Este modelo intenta promover a aquisição das práticas e dos valores que caracterizam a comunidade na qual ele ingressa, com o seu reconhecimento social, o que implica uma maior ou menor identificação, mas desenvolve o estabelecimento das relações sociais necessárias. O assimilacionismo conduz a um processo social em que os grupos minoritários assimilam a cultura dominante dos países de acolhimento e perdem a sua matriz cultural dos seus próprios valores culturais (Rodrigues, 2009: 7). De facto, o assimilacionismo defende a homogeneidade e a horizontalidade cultural, como fator de segurança para a país de acolhimento, baseado na ideia de que a equidade e a igualdade podem ser alcançadas através da plena adoção de regras e dos valores coletivos, evitando diferenciações de carácter cultural. Ou seja, a dimensão do assimilacionismo demonstra um pendor de não-aceitação, de exclusão, de abandono, de heterogeneidade cultural, centralizando-se nos valores determinantes de ligação entre a cultura dominante e as minorias. A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo, na qual não existe igualdade de oportunidades para todos (Candua, 2005: 20), existindo nessas sociedades grupos dominantes com maior poder político, económico e social perante a diversidade cultural, intentando anular e destruir esses vínculos culturais (Brito,2008). Assim, no assimilacionismo a sociedade é concebida como um conjunto de grupos numa concorrência desleal onde se prima e se salvaguardam os próprios interesses e onde as diferenças culturais

atuam como mola impulsadora de inseguranças sociais (Stephen Castel, 1995, citado por Rodrigues, 2009: 8). Para o assimilacionismo a valorização dos indivíduos e o progresso da sociedade passa pela distrição cultural das entidades étnicas (Santos, 2003; Trindade, 2004).

A escola de Chicago foi a pioneira no estudo do conceito de assimilação, no século passado, entendendo os seus representantes que:

(...) 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. (Rocha e Trindade, 1995: 97, citado por Rodrigues 2009: 8).

Isto é, o processo de assimilação caracteriza-se de forma paulatina e progressiva, que quanto mais tempo o imigrante estiver no país de acolhimento, mais competências linguísticas e socioprofissionais, enquanto outros conhecimentos adquiridos, como aprender a falar e a escrever bem levam à sua ascensão económica e social permitindo a adoção progressiva das características culturais da população maioritária. As assimilações variam conforme as diferentes escalas de tempo e suas perspetivas históricas. Acrescenta que as compreensões passam por variantes. Com vistas a isso, não podemos deixar de falar em outros termos que aparecem no século passado, como inserção e adaptação absorção e integracionismo (Avila, 2018). Segundo, Milton Gordon em *Assimilation in American Life* de 1994 (citado por Rodrigues 2009: 9), existem três tipos de processos de assimilação para a complexidade do processo, o que individualiza diversos tipos de assimilação nomeadamente:

a) -Assimilação cultural que se caracteriza pela adoção dos traços culturais do grupo dominante, como sejam língua, alimentação, crenças, valores e atitudes.

b) -Assimilação marital ou racial gradual que é atenuação das características físicas das comunidades, através de sucessivos cruzamentos genéticos, resultando na perda dos aspetos físicos.

c) -Assimilação estrutural – grau de acesso das minorias étnicas às principais instituições sociais, especialmente ao nível dos grupos primários.

Na verdade, o processo de assimilação permite aos indivíduos e aos grupos que se integrem na sociedade e sejam incorporados na cultura hegemónica. Geralmente elenca-se na matriz da sociedade procurando integrar os grupos marginalizados e discriminados, os valores, as mentalidades, os conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemónica (Candua, 2005: 19). Assim, a assimilação ocorre quando os processos que afetam a mudança e a relação entre grupos sociais sejam entendidos unilateralmente. (Modood, 2013: 422). O resultado preferencial é aquele em que os imigrantes recém-chegados fazem pouco para perturbar a sociedade recetora, passando a assemelhar-se ao máximo com os seus novos compatriotas. Daí

que se entenda este processo como uma integração unilateral ou de uma simples abordagem de *laissez-faire*, em que o Estado pode desempenhar um papel ativo na obtenção do resultado desejado, como no caso das políticas de “*americanização*” dos migrantes europeus nos Estados Unidos no início do século XX. Ou seja, o resultado desejado para a sociedade é tido como aquele que muda o mínimo possível a forma como tudo é feito para a maioria do país, incluindo as suas políticas institucionais.

Nos três modos de integração não assimilativa, os processos de interação social são vistos como bidirecionais, sendo necessário que tanto os membros da comunidade majoritária como os imigrantes e as minorias étnicas façam para se integrarem (Modood, 2013: 423). Assim, a sociedade estabelecida é o lugar onde as instituições estão localizadas incluindo empresas, a sociedade civil e o estado e onde a integração tem que ocorrer; por isso, é ela quem tem que tomar a iniciativa. Os direitos e oportunidades dos possíveis novos cidadãos devem ser efetivados por meio de leis e políticas anti discriminatórias.

2.2. -Modelo Multicultural

O multiculturalismo é um fenómeno que envolve a convivência e a coabitação de diferentes culturas, num mesmo território num mesmo tempo histórico, encerrando diferentes entendimentos nos diversos domínios académicos, científico, social, político e cultural, que origina estruturas autoritárias que supervalorizam a identidade da cultura dominante (Andrade, 2007, citado por Romero, 2017: 5). Segundo Sousa, (2007, citado por Romero 2017) entende-se por multiculturalismo a pluralidade de etnias, com reconhecimento da diversidade cultural/racial de qualquer país, respeitando as diferenças culturais (Duarte, 2020). Por isso, o multiculturalismo consiste numa construção social, promotor da igualdade e desconstrói a segregação em contextos históricos e político-ideológicos, permitindo o contacto e o diálogo pacífico entre membros de culturas diferentes (Estrela, 2014). Ou seja, o multiculturalismo implica a luta no sentido de afirmação, de valorização e de aceitação por parte da cultura dominante, manifestando duas abordagens fundamentais do multiculturalismo: a descritiva e a propositiva. A abordagem descritiva do multiculturalismo afirma ser uma característica das sociedades atuais, em que cada sociedade apresenta uma configuração, mas dependente de cada contexto. A abordagem propositiva (crítica) interpreta o multiculturalismo não como um dado da realidade, mas sim uma maneira de atuar, intervir ou transformar a dinâmica social.

Para Candua (2008, citado por Romero 2017) há três diferentes perspetivas inspiradoras da construção desta abordagem propositiva, a saber: o multiculturalismo assimilacionista; o multiculturalismo diferencialista, também designado por monoculturalismo plural; e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade. No multiculturalismo assimilacionista há a constatação de que vivemos numa sociedade multicultural e de que nesta sociedade não existem

oportunidades iguais para os diversos grupos existentes. As políticas assimilacionistas favorecem a integração de 'todos/as' na sociedade de cultura hegemónica, isto é, não se mexe na matriz da sociedade. No multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural critica-se o assimilacionismo, afirmando que o mesmo não avança por negar a diferença ou de a silenciar. Esta conceção coloca a ênfase no reconhecimento das diferenças, a fim de que os grupos sociais possam manter as suas matrizes culturais de base. Por último, o multiculturalismo interativo ou interculturalidade defende a *"promoção deliberada da Inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade."* (Candua, 2008: 22). Para além de não se desvincular da questão da diferença e desigualdade, promove uma educação na base do reconhecimento do outro, recorrendo aos mecanismos de poder implícitos nas relações culturais.

De acordo com a UNESCO (2001) o modelo multicultural aparece como resposta à diversidade cultural, pois o modelo possibilita às minorias étnicas a oportunidade de expressarem e preservarem a sua matriz cultural, possibilitando que os grupos e indivíduos minoritários preservem a matriz cultural do país de origem ao integrarem-se numa sociedade maioritária, sem perda da sua identidade cultural. É óbvio que existe uma heterogeneidade de conceitos sobre o multiculturalismo relativo aos fluxos migratórios na Europa. Mas, tal como outros conceitos, o multiculturalismo é divergente (Gonçalves, 2009, citado por Romero, 2017) pois ele é como um jogo das diferenças, em que as regras são definidas nas lutas sociais pelos atores que, por uma razão ou outra experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades recetoras. Ora isto significa que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem (Trindade, 2004).

Por outro lado, devemos clarificar a diferença entre o conceito multicultural e o multiculturalismo (Hall, 2003, citado por Rodrigues 2009: 11). Enquanto o primeiro é apresentado numa perspetiva macro, em que o termo multicultural realiza a descrição 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 retêm algo da sua identidade original. O conceito da multiculturalidade apresenta-se numa dimensão micro, referindo-se às estratégias políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade geradas pelas sociedades multiculturais. Alguns países reconhecem os direitos das minorias étnicas, através a adoção do multiculturalismo, com a preservação da sua cultura, mas não constitui barreira para uma integração social bem-sucedida. O que pode colocar em causa o sucesso deste modelo é um sentimento de falta de coesão social e de sentido de comunidade, na medida em que é incentivada a manutenção da cultura dos vários grupos étnicos que compõem a sociedade. Portanto, o multiculturalismo reconhece o direito à manutenção cultural e à formação de comunidades, ao mesmo tempo que liga estes

direitos à equidade social e à proteção face à discriminação (Estrela, 2014; Pereira, 2004).

Lembramos que o artigo 5º da Convenção Quadro do Conselho da Europa para a Proteção das Minorias Nacionais, esta imposição pela força da cultura majoritária sobre os membros das minorias é expressamente repudiada (Jerónimo, 2015: 336). São clarificadoras as alíneas 1 e 2 desse mesmo artigo que descreve:

“1- As partes comprometem-se a promover as condições adequadas a permitir às pessoas pertencentes a minorias nacionais a conservação e o desenvolvimento da sua cultura, bem como a preservação dos elementos essenciais da sua identidade, que são a sua religião, a sua língua, as suas tradições e o seu património cultural. 2 - Sem prejuízo das medidas tomadas no quadro da respetiva política geral de integração, as Partes abstêm-se de qualquer política ou prática tendente a uma assimilação, contra a respetiva vontade, das pessoas pertencentes a minorias nacionais e protegem essas pessoas de qualquer ação visando uma tal assimilação.”

Assim, a política pública de inclusão direcionada ao multiculturalismo, permite que alunos de diversas nacionalidades e culturas possam, conjuntamente com os outros alunos autóctones, incorporar-se numa cultura global, aprendendo a lidar com as diferenças e a respeitar os costumes de quaisquer povos, na convivência ou não com a diversidade.

A implementação do multiculturalismo em alguns países gerou algumas questões, tais como: a equidade e a igualdade. De facto, apreço que o multiculturalismo coloca em causa os valores universais do direito e da justiça, pois propõe tratamento diferenciado para aqueles que pertencem a grupos minoritários, pois apenas pretende o reconhecimento da diversidade, que é algo estático e passivo (Wieviorka, 2002 citado por Seabra, 2008: 19).

Efetivamente, o multiculturalismo pretende que todas as identidades e culturas sejam respeitadas, mas a sua implementação poderá ter um resultado inverso, pois pode favorecer a discriminação. É essencial refletir como colocar o multiculturalismo em prática e quais os seus efeitos. Ao contrário da multiculturalidade, a interculturalidade não se limita a constatar a pluralidade da sociedade, pois promove a interação e o conhecimento mútuo entre culturas. Tal como o pluralismo étnico o multiculturalismo reconhece a diversidade cultural e/ou racial de um país, por exemplo, onde a principal orientação multicultural seria construir ou preservar as diferenças na forma de desigualdades. Ou seja, o multiculturalismo é a constatação de um fenómeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico.

O modelo de integração multicultural destaca a dimensão de preservação, respeito e reconhecimento da diversidade cultural, defende que, no processo de integração, os imigrantes possam conservar a sua cultura de origem, pois serve como base de referência para que cada imigrante perceba a sua nova realidade e se contextualize na sociedade de acolhimento. Importa reconhecer que o modelo abre espaço para a existência de uma cultura de grupos minoritários e preservação dos seus princípios e

práticas na esfera pública. O multiculturalismo, ao valorizar as diferenças culturais nem sempre a liberdade de coabitação das diferentes culturas é pacífica tratando-se numa realidade complexa. Na prática, isso significaria a atribuição ao grupo do poder de mediar a incorporação dos indivíduos na comunidade alargada para a obtenção de um trabalho e da subsequente ascensão social, neste modelo é permitido a partilha de objetivos, princípios e valores que justifiquem a vivência em conjunto, em um mesmo território, de pessoas diferentes e que sustentem e fundamentem a cooperação e a reciprocidade necessárias para a vida em sociedade. Portanto, o multiculturalismo constitui um modelo de integração que reconhece e tem em conta a pluralidade das sociedades, argumenta a favor da tolerância, da integridade e da autonomia dos indivíduos. Critica o domínio cultural e económico, por determinados grupos e, acima de tudo, defende a identidade cultural. Todos os grupos e/ou comunidades têm, segundo o multiculturalismo, direito à sua identidade singular. Esta não será melhor ou pior do que a identidade da cultura dominante, mas terá com certeza o direito de existir sem ter de se submeter àquela. O multiculturalismo além de reconhecer certamente a diversidade reconhece também a pluralidade e exigências que esse reconhecimento implica nas sociedades (Seabra, 2008: 19).

Ora bem, a multiculturalidade em Portugal, não é uma realidade recente, convive com ela desde o processo dos grandes descobrimentos com a expansão marítima neste cenário ocorreu a convivência com povos de diferentes costumes padrões e o desenvolvimento de baixas autoestimas em todos que não pertenciam aos grupos diferentes. A igualdade de oportunidade foi preconizada através dos princípios educativos conferidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 46/86 onde foi instituída a reforma curricular que assumiu, que é de especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino garantindo o direito e uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar artº 2º, daquele diploma.

As abordagens em torno das análises de temas ligados a educação face ao multiculturalismo da população em Portugal, tem se intensificado cada vez mais. Os países mais desenvolvidos, principalmente o Estados Unidos, Inglaterra, França e Canadá, encontram-se mais avançados em termos de investigação sobre o currículo escolar e as características plurais da população, já que são países com grandes contingentes de imigrantes pertencentes a grupos culturais e étnicos diversos, que originaram uma grande busca e necessidade de produção de conhecimento e de dar respostas para melhorar a qualidade de ensino com aprendizagens facilitadoras da integração social. (Leite, 2012)

Entender o multiculturalismo face a educação em Portugal, remete-nos as políticas que caracterizam o sistema escolar na forma de encerrar a diferença e como o sistema educativo responde as características diversas da população. Geralmente uma formação escolar do nível superior não constitui prioridade na população imigrante uma vez que já constitui factor de promoção social, onde se conformavam com a

obtenção pelos seus filhos de um diploma de curso profissional, apesar de corresponder a um ramo desvalorizado dos países de acolhimento.

As estratégias para aculturação de imigrantes surgem neste âmbito, o capital escolar é considerado um recurso básico no processo de integração dos imigrantes na sociedade recetora onde o tipo de inserção no mercado de trabalho é determinante, mas também a interação com a população autóctone tanto no domínio instrumental e comunicacional como no domínio dos efeitos da inclusão no relacionamento entre os diferentes grupos e status (Martins & Duarte, 2019). No sentido de dar respostas a esta situação os diferentes países procuram diferentes intervenções onde a maior parte dos países europeus optou por programas de compressão linguística onde se reforça a aprendizagem da língua escolar ou programa na língua de origem, pois acredita-se que a aprendizagem da língua materna facilitaria a aprendizagem da língua oficial e dos saberes escolares, apesar de muitos esforços não tem sido reconhecido o direito à diferença nem o enriquecimento que surge da interação entre diferentes culturas (Martins, 2021; Pereira, 2004). A estratégia universal de homogeneização teve como consequência a assimilação da cultura dominante do país de acolhimento e a desvalorização das diferentes culturas, enquanto a escola se considera a instituição chave de integração desenvolvendo estratégias de inclusão social e escolar destes grupos culturais diversos (Ainscow, 2004). Essas estratégias revelam certa sensibilidade pelas culturas minoritárias dos alunos que frequentam a escola, mas não correspondem a uma atitude de acolhimento, de respeito, de valorização dessas culturas, já que se focam em aspetos da cultura minoritária e do currículo escolar que representa a cultura minoritária (Casa-Nova, 005). O próprio professor ao trabalhar numa realidade multicultural deve reinventar e reconstruir, em contexto de diversidade cultural e multiculturalismo na escola, disponibilizando a mudança na aquisição de conhecimentos socioculturais dos alunos para a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características socioeconómicas exigem, e tem consequência no seu desempenho e no sucesso escolar. Ou seja, deve promover diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, para além da reflexão do próprio professor para atuar em contextos de diversidade cultural (Machado, 2005; Machado & Azevedo, 2009).

2.3. -Modelo intercultural

O modelo intercultural defende uma educação onde a diversidade é incluída e valorizada no currículo flexível na sala de aula (Justo, 2018: 11). A integração numa perspetiva intercultural representa um processo através do qual os indivíduos e grupos minoritários se reúnem e compartilham as mesmas estruturas sociais e o desenvolvimento do respeito mútuo (Peres, 2011). O modelo de integração intercultural apresenta-se como mais democrático ao defender e enfatizar a comunicação e o diálogo entre a cultura dominante e as culturas minoritárias propõe um maior envolvimento de todos os participantes (Estado, grupos, indivíduos) como

condição para o seu sucesso no processo de integração dos imigrantes, sensibiliza-se com às necessidades das minorias dá espaço à diversidade não acentua as diferenças culturais assegurando as diferentes culturas das minorias étnicas. Tendo em conta a complexidade do diálogo intercultural, existem obstáculos que o tornam difícil no alcance dos seus objetivos (Wood e Landry 2008, citado por Castro 2015: 59). Neste sentido a integração constitui um processo de aceitação, interação e adaptação que envolve os imigrantes, os seus filhos/descendentes e os membros da sociedade de acolhimento, que aceita as suas diferenças. De facto, este modelo tem como base o migrante no sentido de uma construção de convivência democrática, descentralizada e de autonomia, para a cidadania e promoção do diálogo intercultural no mundo.

Efetivamente, o interculturalismo tem como principais objetivos: finalizar conflitos culturais, principalmente nas formas mais extremas como o racismo ou xenofobia; “facilitar a aceitação das diferenças culturais; promover a aceitação e tolerância; e acima de tudo, reconhecer a diversidade como fator de enriquecimento social e cultural” (Martins, 2021) A dificuldade prática do interculturalismo é interagir conciliando a cultura de origem e a cultura de acolhimento. Nesse processo é extremamente difícil encontrar-se um ponto de equilíbrio, que permita a gestão da diversidade cultural acolher grupos imigrantes, mas com concordância à preservação das características individuais de cada uma das culturas. Para ajuste e preservação das culturas vão-se estabelecendo práticas sociais e políticas que reforcem a defesa dos grupos étnicos e culturais para a necessidade de coesão social. Sendo a escola um dos espaços de maior importância na receção de crianças e jovens imigrantes, face às especificidades da sociedade atual na diversificação da origem cultural dos estudantes. A escola tem um papel extremamente importante na integração dos imigrantes e minorias étnicas presentes na sociedade (Ginicolo, 2021).

Estamos num contexto onde as sociedades são cada vez mais compostas por grande diversidade de origens culturais. Em consequência desse fenómeno, não se pode considerar cultura como um conjunto de características mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas de um determinado sítio. Existem sim, características que são próprias, que as identificam e distinguem, mas é facto que numa comunidade com presença de várias culturas elas interagem e vão-se apropriando de elementos culturais comuns. (Ford e Harris, 2000, cit in Pereira, 2004). A interculturalidade incide mais nas relações entre sujeitos de distintas culturas produzindo processos oriundos do encontro/confronto do intercâmbio, que colocam os sujeitos em relação, num estímulo de trocas e intercâmbios, possibilitadores de novas formas culturais visíveis (Martins, 2021).

A interculturalidade prima por uma posição de igualdade, de diálogo e negociação e, por conseguinte, a aceitação das partes envolvidas como interlocutores válidos. Em relação ao conceito interculturalismo este integra três grandes razões para a interculturalidade :1ª razão a interculturalidade é uma política de integração de imigrantes que surgiu na europa; 2ª razão só existe interculturalidade se não

existirem partes desiguais;^{3ª} a interculturalidade surge como uma estratégia dos poderosos para integrar o rebelde, o dominado (Romero,2010: 239).

Sabemos que uma situação intercultural é mais desejável que uma situação multicultural, porque, quando se diz que uma sociedade é multicultural, colocamos uma “etiqueta”, enquanto uma sociedade intercultural é algo mais “dinâmico”, em que os grupos interagem, entram em contacto entre si, dialogam, convivem mais interactivamente chegando a sínteses culturais e a enriquecimentos mútuos. Deste modo, aquelas duas expressões são diferentes, mas complementam-se entre si, pois reconhecer a diferença não integra ninguém, já que é necessário interagir e valorizar essas diferenças para podermos constatar que a integração é possível. Assim, os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e de educação intercultural, são perspectivas teóricas que permitem explicar a dinâmica intercultural existente nos países europeus, constituindo um desafio epistemológico dos conhecimentos no processo de escolarização dos filhos dos imigrantes. Senão vejamos, a educação intercultural enfatiza as relações e valores individuais ou em grupo, para além das formas e vários símbolos que consciente ou inconscientemente acompanham as pessoas na vida quotidiana. Assim sendo, a educação intercultural é pluralista e com uma interação ativa, constituindo um modelo de ação que parte do respeito e da tolerância, da simetria entre as relações de equivalência entre as pessoas. Ou seja, a educação intercultural é uma solução para o problema que surge em sociedades multiculturais, desde que ela estabeleça uma relação ativa entre as culturas a fim de desenvolver uma sociedade intercultural. Portanto, este 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. A escola deve partir desta perspectiva promovendo a relação de entendimento e consenso na convivência escolar, produzindo uma profunda inter-relação entre as minorias, as quais apresentam diversidade cultural (Leiva, 2013).

É óbvio, as sociedades multiculturais caminham para a interculturalidade entre os diversos povos e grupos, na compreensão das diferentes culturas e no estabelecimento de relações. Assim as expressões “educação multicultural” e “educação intercultural” têm significações diferentes e são usadas com diferentes sentidos por diversos autores. O termo educação intercultural é usado, sobretudo em contexto europeu. Este conceito é atualmente mais utilizado do que o termo “educação multicultural”, pois refere com mais clareza a ideia de troca, de comunicação, de negociação e de interação de diferentes grupos socioculturais (Machado, 2005). A educação multicultural pode ser definida como o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, da escola e da turma, cujo objetivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais (Helbling & Michalowski, 2016). Desta forma, a educação multicultural e a educação antirracista promovem a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas

representadas na turma, na escola e na comunidade, assim como combatem os preconceitos e as discriminações étnicas (Pereira, 2004).

Por conseguinte, as diferenças entre a sociedade multicultural e intercultural, assentam em que as primeiras se referem ao aspeto étnico nacional, de culturas diferentes, grupos religiosos, etc., mantendo cada um de um diferencial e com diferentes níveis de preponderância evolução coexistem no mesmo território (Leiva, 2013). Enquanto na sociedade intercultural de diferentes culturas, grupos nacionais, étnicos e religiosos todos eles coexistem num determinado território, desenvolvendo relações de abertura, interação e reconhecimento mútuo dos respetivos valores e formas de vida. É, portanto, sobre relacionamentos e os aspetos de igualdade ou de preponderância que se encontra a diferença fundamental entre ambos os conceitos (Favell, 2019).

Na Europa, as questões relacionadas com a interculturalidade foram desenvolvidas na perspetiva de uma atenção aos imigrantes dos diversos países, na tentativa de melhorar as suas relações e a sociedade recetora, desenvolvendo-se programas, que visavam a formação de professores com ênfase na interculturalidade. Por isso, o modelo intercultural caracteriza-se pela participação do imigrante (filhos/descendentes em idade escolar) no âmbito da política migratória distinguindo-se do assimilacionismo, ao ter uma posição mais flexível no que se refere às variações contidas nos limites culturais, com tolerância pela interculturalidade. Diante da assimilação a integração como existência dos imigrantes permite uma maior prática pública de reflexão da religião, a cultura, os costumes sempre segundo a decisão última reservada aos nacionais. Ou seja, os governos utilizam a *“interculturalidade como ferramenta em iniciativas e na tomada de decisões face as exigências de autonomia de grupos minoritários e grupos subordinados”* (Romero, 2010: 23).

2.4. -Efeitos da Pluralidade e/ou diversidade cultural

Em 1991 foi criado pelo Governo Português, através do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural com a competência para *“coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”*. (Despacho Normativo nº63/91, de 13 de março). O seu objetivo consistia em compreender a integração e diminuir as causas do insucesso escolar que determinadas minorias apresentavam ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. É uma realidade evidente que os fluxos migratórios, resultantes do fenómeno de globalização trouxeram para escola portuguesa um número significativo de crianças filhos e descendentes de famílias imigrantes, principalmente PALOP, da Ásia, da Europa do Leste, de mais de 150 nacionalidades, referenciadas pela Alta Comissária para a Imigração e Minorias Étnicas, Rosário Farmhouse, na conferência

de Lisboa, uma metrópole charneira de culturas, inserida no II Ciclo de Conferências de Lisboa 2020, realizado na Fundação Cidade de Lisboa.

Ora, a escola passou a ter problemas de adaptação/ integração desses alunos filhos e descendentes de imigrantes, tornando mais complexa, dinâmica intercultural, num mosaico interativo e cultural mais acentuado, numa mudança de paradigma do modelo mais antigo e homogêneo para um modelo mais heterogêneo e culturalmente diversificado, que enriqueceu a comunidade escolar portuguesa. Porém a integração tem-se constituído num grande desafio para a escola e para os alunos das famílias de imigrantes. Sabemos que a escola é como um entreposto cultural, um espaço de cruzamento de culturas, de metamorfoses quotidianas de poder e de conflitos, de relações diferenciadas entre os atores educativos. Enquanto agência de mediação de diferentes nacionalidades culturais, a escola assemelha-se metaforicamente a um entreposto cultural, a um posto dinâmico entre culturas que se confrontam permanentemente no espaço-tempo escolar (Torres, 2004: 60).

Evidentemente, já dissemos que a interculturalidade defende uma educação onde a diversidade é incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas e o professor assume um papel no currículo e nos programas escolares, na promoção do ensino e das relações interpessoais entre todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem de diversas culturas (Seabra, 2016). De facto, a interculturalidade exige às escolas novos desafios e respostas, introduzindo novos métodos de ensino-aprendizagem perante a diversidade cultural; promovendo a integração e inclusão dos alunos e garantindo-lhes os seus direitos e igualdades, para além de eliminar todas as situações de discriminação (Paraskeva, 2006, citado por Martins 2019: 336). A este respeito Brophy e Good (1974, citados por Rocha 2012: 72) apresentam três categorias de professores no contexto intercultural: o professor pró-ativo, que consegue adaptar o ensino à diversidade dos alunos que acompanha o desenvolvimento e os novos contextos escolares; o professor reativo (*laissez faire*); e o professor sobre-reativo, ou discriminatório caracterizado com a educação em turmas homogêneas e que não acompanha os novos contextos sociais e escolares.

De facto, lidar com a integração dos alunos filhos e descendentes de imigrantes é um desafio quotidiano para a escola portuguesa, pois há um conjunto de fatores que condicionam esse processo, desde a sua inserção nas turmas, de acordo a equivalência do seu país de origem, com o seu ano de escolaridade, a faixa etária, o domínio da língua. A adaptação às novas rotinas e regras da escola constituem alguns fatores que condicionam na gestão diária da escola. A dimensão intercultural orienta-se na aceitação do outro, aquele que é diferente nas suas características, onde a tolerância funciona como princípio fundamental, associado às normas e valores da cultura da sociedade dominante que o acolhe. O processo educativo e o cultural interligam-se, assim as modificações culturais que a sociedade sofre refletem –se diretamente no processo de ensino aprendizagem na escola, devido à coabitação de alunos de diversas origens culturais, étnicas e linguísticas transformando a escola num espaço multicultural por excelência (Brito, 2008: 17).

A interculturalidade na escola constitui uma grande preocupação pela imensidão de desafios que enfrenta todos os dias, exigindo uma postura de mudança no sentido de ensinar em função as especificidades de cada aluno filho e descendente de imigrante. Diante desta realidade faz sentido que à promoção da educação intercultural se dirija a todos os intervenientes para evitar a exclusão sob pena de se converter num instrumento de mais discriminação e segregação dos grupos minoritários, sejam eles migrantes ou não.

A necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer, espaço e tempos de ensino – aprendizagem significativos e desafiantes para contextos sociopolíticos e culturais atuais, as inquietudes das crianças e jovens assim afirma que toda educação está imersa nos processos culturais do contexto social em que está inserido. Para Cardoso (1996, citado por Nunes, 2013) a educação intercultural pretende a concretização da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças, independentemente da sua origem étnica, social, em género ou de outras diferenças linguística e cultural e, tal como afirmam Carrington & Short (1989, citado por Cardoso, 1996: 9):

O conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de perceções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida

Na verdade, a diversidade de origens culturais de alunos de diferentes países na escola portuguesa tornam-na intercultural (Hortas, 2013). Este contexto provocou o aparecimento de novas realidades educativas, mais complexas fruto da diversidade cultural na escola (Romero, 2017). Neste sentido, a educação deve estar focada numa formação voltada para a diversidade e o respeito pela diversidade e pela diferença, já que a escola, sendo um espaço de encontro de diferenças, promove a socialização, a integração e convivência entre as diferentes culturas. Ou seja, a escola constitui um desafio à educação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens, migrantes ou autóctones e, simultaneamente um fator de integração, de coesão e de enriquecimento pessoal e social (Ramos, 2007: 233). Por isso, a problemática da diversidade cultural na escola e em sala de aula é preocupação a nível global, apesar das crianças se adaptarem rapidamente às questões culturais e linguísticas (Lyra, 2010, citada por Romero, 2017: 39).

Na verdade, a escola é vista como um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram e, por isso, a ‘diversidade’ refere-se à existência de grupos de culturas dominantes e de culturas dominadas (Wood, 2003). A diversidade adentra ao contexto escolar e influencia diretamente o processo educativo.

Por conseguinte, abordar os desafios da escola, na diversidade cultural, é falar de uma temática que nos remete a vários prismas de análise, principalmente a gestão e organização escolar, aos comportamentos e expectativas dos alunos imigrantes, ao seu desempenho e rendimento escolar onde a diversidade cultural é uma realidade e um

desafio que exige a flexibilização dos currículos, a aplicação de programas de intervenção e ação acessíveis aos alunos, relações interpessoais na convivência escolar, a aprendizagem da língua para os alunos descendentes de imigrantes, para além da preocupação em integrá-los e inseri-los no meio escolar na sala de aula (Martins, & Duarte, 2019). Ou seja, a escola vê-se perante os desafios do processo de adaptação/integração e inclusão dos alunos filhos de imigrantes, com o absentismo e retenções, o abandono precoce, as dificuldades na aprendizagem, o fraco desempenho e rendimento, a fraca relação da família com a escola e a comunidade educativa, a capacitação dos professores em intervir em contextos de educação intercultural, a participação ativa de projetos interculturais e intergeracionais, de modo a privilegiar o “desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados” (Ministério da Educação, 2005).

Evidentemente que a proposta de educação intercultural, na pluralidade cultural escolar, baseia-se na igualdade de todas as culturas para homogeneizar, de modo a desenvolver-se o direito à diferença cultural, sendo esta entendida como uma coisa boa e justa na ação contra as desigualdades, ao incentivo ao desenvolvimento de culturas minoritárias e promoção dos seus conhecimentos. Há, pois, o direito à diferença e mútuo enriquecimento como um dos pilares em que se baseia este tipo de educação (Machado, 2005). Apesar de tudo isso é baseado numa premissa: que as relações têm de ser num clima de aceitação mútua e igualdade, que na maioria dos casos não ocorre desta forma. Educação multicultural expressa também, (assumindo que muitos dos orçamentos de educação intercultural,) a importância de estabelecer canais de comunicação e inter-relação entre os grupos em uma sociedade e perceber que esta realidade social multicultural é um sinal de enriquecimento (Ginicolo, 2021; Leiva, 2013)). Desta forma diversificar as propostas educacionais de modo a acolher a pluralidade e a multiplicidade cultural será uma forma de pluralismo cultural e multiculturalismo democrático, entendido este como reconhecimento de cada cultura no valor do outro e com a garantia do Estado pelos direitos às diferenças culturais (estrela, 2014). Na verdade, a diversidade cultural contém um espírito democrático que é estimulante da inovação, criatividade e adaptação às mudanças sociais numa perspetiva crítica e emancipatória. As principais estratégias para o desenvolvimento cultural, em termos de interculturalidade seriam a promoção da:

(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 académico das minorias e melhorar as suas oportunidades fora dele.

Portanto, o contexto atual da escola é desafiante e procura encontrar respostas urgentes, políticas públicas educativas eficazes para salvaguarda do princípio de escola inclusiva para todos ultrapassando a reprodução das desigualdades sociais as desigualdades escolares. Assim como a sociedade e a escola devem ser desafiadas a repensar estratégias para acolher todos os alunos, sobretudo aqueles que na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem (UNESCO, 1995).

A instituição escolar vive uma realidade de pluralidade na sua população estudantil, pois só uma perspectiva dinâmica permite compreender de modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum. As práticas pedagógicas na escola devem convergir para uma atitude construtiva, face à diversidade cultural, desenvolvendo práticas positivas de educação intercultural, permitindo a criação de um espaço que favoreça a expressão de cada um, nas suas diferentes componentes de linguagem, valores, vínculos de referência, etc. Desenvolvendo estratégias que conduzissem à anulação das desigualdades e discriminação (Rodrigues, 2013).

3.- A EDUCAÇÃO COMO FATOR DE INCLUSÃO

A educação inclusiva têm-se imposto desde as últimas décadas do século passado, como um novo cenário escolar e educativo, opondo-se, sobretudo às políticas e práticas de exclusão, intentando satisfazer as necessidades socioeducativas. Nesta ideia de educação/escola para todos, destacamos a "*Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*", realizada em Salamanca, em junho de 1994 (Declaração de Salamanca), considerada um marco muito importante para a escola inclusiva. De facto, a inclusão só se materializa em contexto onde exista respeito pela individualidade e pelas diferenças.

Sabemos que não tem sido fácil este cenário inclusivo na escola, seja pelos recursos e formação dos professores, seja pelas mentalidades de aceitação de que todos somos iguais, mas a escola inclusiva é uma escola de equidade, apesar das suas burocracias e alguma falta de experiência de inapropriação para a criação do pensamento divergente nos alunos e comunidade educativa (Ainscow, 2004). Há, pois a necessidade do processo educativo dos alunos se processar num meio o menos restritivo possível, privilegiando a sala de aula regular, já que para a inclusão ser plena e verdadeiramente rentável é necessário um verdadeiro trabalho de equipa na escola e na organização do próprio apoio educativo em equipa. Para que as escolas se tornem verdadeiras comunidades de apoio, é necessário que se crie uma cultura de escola norteada por princípios de igualdade e justiça, privilegiando a dignidade e o respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade (Martins & Duarte 2019). Ou seja, implementar na escola uma pedagogia diferenciada e multicultural, uma planificação em equipa (multidisciplinar) e respetivos apoios

pedagógicos, norteadas para pedagogias ativas e cooperativas, com o objetivo de tornar os alunos seres mais autónomos, mais livres e mais solidários (Escobedo, Sales & Ferrández, 2012). Para que não seja excludente, a escola plural é a única aberta a todos e a cada um, respeitadora e incentivadora das diversas instituições culturais, uma escola desinibida, cultural e solidariamente multicultural (Estrela, 2014).

Lembramos o Relatório de Jaques Delors (2003) ‘A educação encerra um tesouro’» refere que a educação é um processo de promoção de uma aprendizagem social que se baseia em quatro pilares aprender, conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser com o objetivo de desenvolver cuidados que contribuam para a construção de uma sociedade moderna, democrática e promotora da cultura de paz e tolerância, de modo a desenvolver uma educação inclusiva (López 2018). Assim, a escola inclusiva promove as oportunidades, onde todos são iguais e onde a flexibilidade da legislação e dos currículos permite a cada aluno fazer as melhores opções segundo os seus projetos de vida. Uma escola para todos é também aquela que garante o melhor desenvolvimento e identidade de cada um, na promoção do direito individual e, ao mesmo tempo, assegurar os direitos e liberdades de todos e da sociedade em geral (Casa-Nova, 2005). De facto, sendo a educação o meio mais eficaz de prevenir a intolerância, a escola tem tido a preocupação de ensinar os direitos e liberdades de cada um fazendo assegurar o seu respeito (Banks, 2008). Poderemos afirmar que os valores têm de ser assumidos formalmente no contexto da escola como organização, a diferentes níveis, bem expressos no Projeto Educativo.

Na verdade, o sistema educativo português promove a coexistência e convivência dos alunos pertencendo a diferentes culturas, num mesmo território educativo, quer no que concerne à integração de crianças de diferentes grupos étnico-culturais, quer face à diversidade cultural ou à crescente heterogeneidade de alunos existente nas escolas. Assim, surgiu uma medida legislativa para a inclusão dos alunos, designado programas de contrato TEIP (Territórios Educativos de Inclusão Prioritária), criados pelo Despacho nº147-B/ME796, de 1 de agosto (Diário da República, 2ª Série, nº177, p.10719-10720), que visava e visa a promoção de igualdade no acesso e no sucesso educativo da população escolar em idade de frequência do ensino básico e, em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão social ou escolar, como podem ser os alunos filhos/descendentes de imigrantes no processo de integração. Em 2008 o programa é relançado pelo Despacho Normativo nº55/2008, de 23 de outubro (Diário da República, 2ª Série, nº206, pp.43128-43130) e mantêm-se em vigor e no caso do nosso estudo o AENACB integra uma escola básica com programa TEIP.

3.1. A Educação versus Escola inclusiva

Para López (2018) os fundamentos em que se baseia o desenvolvimento de uma escola inclusiva estão centrados no tipo de educação que a sociedade quer oferecer para as novas gerações. Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a

escola seja para todos os alunos (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001), independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho:

“Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social” (César, 2003: 119 citado por Sanches e Teodoro, 2011: 70).

O movimento da escola inclusiva defende que todas as crianças e jovens, mesmo os que têm graves deficiências ou incapacidades, podem e devem ser aceites pela escola regular, no ensino dito regular, devendo encontrar respostas adequadas às suas necessidades específicas. Este movimento tem como objetivo a reestruturação das escolas regulares. Com vista a um atendimento mais eficaz e de melhor qualidade para todos os alunos deve introduzir medidas adicionais, para o ensino dos alunos filhos/descendentes de imigrantes. Uma escola inclusiva deve estar centrada e orientada para o currículo (flexibilidade) e não nas incapacidades ou dificuldades dos seus alunos (Ainscow, 2004). Segundo a Declaração de Salamanca (1994: 6), a ideia fundamental é que a escola, baseada em valores como liberdade, tolerância, convivência, democracia, pluralidade, respeito, singularidade, solidariedade e equidade possa:

“(…) Acomodar todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas. Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nómade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados, Salamanca”.

De facto, a educação inclusiva promove o crescimento das pessoas, enquanto cidadãos, respeita as diversidades e perfaz um trabalho inclusivo em todas as camadas sociais. A política de inclusão escolar tem como epicentro da sua intervenção a necessidade de atendimento diferenciado, para determinados tipos de alunos mais vulneráveis ou com necessidades de integração (pedagogia diferenciada). O atendimento das especificidades dos alunos está orientado para todos os níveis de ensino contemplando os grupos étnicos e imigrantes. É relevante destacar que a educação inclusiva tenha um carácter interativo e transversal, que esteja focado nas respostas educacionais e não nas diferenças, que limitam ou impedem o acesso às mesmas oportunidades (Estrela, 2014). Este tipo de educação exige perante o desempenho e o insucesso escolar uma postura pedagógica fundada no respeito às diferenças sociais, culturais económicas com respostas educacionais relacionadas com a flexibilidade curricular, os recursos didáticos e tecnológicos, de modo a favorecer e potencializar o aprender, para além da exigência de professores bem instrumentalizados para mediar a aprendizagem nos alunos filhos de famílias imigrantes. Ora essa efetivação pedagógica promove o crescimento das pessoas,

enquanto cidadãos, respeitando as diversidades e perfazendo um trabalho inclusivo em todas as camadas sociais. É que o desenvolvimento social depende de uma educação no sentido de diminuir as desigualdades e direcionada para o campo social/escolar inclusivo e para a promoção do desenvolvimento humano (James & Saul, 2007). A inclusão de grupos marginalizados da sociedade é função das políticas públicas sendo a justiça social um fator preponderante da inclusão (Carroto, 2008). Ou seja, proporcionar a todos os alunos, independentemente de suas condições raciais, culturais, sociais ou de desenvolvimento, o acesso à escola e que essa se adapte às suas diferenças, sem excluí-los do processo educacional (Seabra 2016: 23).

Efetivamente, a educação é um direito que tem o maior impacto nos processos de integração de imigrantes, do ponto de vista dos países de destino, bem como nos países de origem e de trânsito (Guerra, 2019). O processo educativo está intimamente relacionado com os processos culturais proporcionando interações entre os alunos, para além de aprendizagens significativas que fortaleçam a necessidade de se relacionar para se desenvolver (convivência educativa) (Machado, 2005; Trindade, 2004)

Todos sabemos que a escola deve preocupar-se com o aspeto didático-pedagógico e intercultural, oferecendo aos alunos, projetos de aprendizagem que contemplem todas as suas necessidades, especialmente as de adaptação/integração e desempenho escolar (Neto, 2008). Devem munir-se de conhecimentos técnicos, suporte de profissionais capacitados para intervir e uma equipa psicopedagógica sempre pronta para auxiliar os alunos mediante a resolução de dúvidas que possam manifestar, assim estimulando o desenvolvimento do potencial de cada aluno (Santos & Trevisol, 2016). Os próprios Projetos Educativos de Escola, com os seus programas de intervenção devem implementar ações perante a diversidade cultural e a interculturalidade tendo em conta as características e necessidades dos alunos, já que o princípio da inclusão é o de tratar todos por igual, sendo o desempenho e a aprendizagem o fator relevante para inclusão escolar dos alunos filhos/ descendentes de famílias de imigrantes. Esse conhecimento gera maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa experiências enriquecedoras para quem chega e quem acolhe (Ângela, 2000).

Em Portugal, a escola inclusiva começa a ser programada com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986), que reconhecia a variedade cultural nas escolas e a modalidade especial da educação (art.º 16º). Não se trata ainda duma referência explícita, mas aborda e reconhece três exemplos de minorias: os indivíduos com deficiências físicas e mentais (artigo 17ª e 18º); os jovens filhos de ex-emigrantes portugueses (ponto 4 do artigo 63); filhos de imigrantes. Nos seus princípios orientadores encontramos a Organização Curricular e os Programas do Ensino Básico, de 1991, adequando-se às novas realidades e defendendo os seguintes objetivos para o aluno: conhecer a língua portuguesa como instrumento de transmissão e a criação de cultura. A inclusão escolar enquadra-se no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, associando-se às recomendações da

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO, em junho de 1994, em Salamanca, (Declaração de Salamanca) (Mesquita, 2001). Recentemente o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho estabelece as normas para a inclusão escolar em Portugal. Este diploma promoveu e concretizou o acesso e o direito de cada aluno a uma educação inclusiva e asseguram a aprendizagem a áreas curriculares específicas, assim como aos recursos específicos, a mobilização para dar resposta às necessidades educativas de todas e de cada um dos alunos, ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação, para uma verdadeira inclusão escolar (Correia e Martins, 2002). Este conceito de inclusão relaciona-se com o acesso e permanência dos cidadãos nas escolas, tendo como objetivo tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, no respeito pelas diferenças, particularidades e especificidades, já que a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. De facto, a inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos (Ainscow & Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003), sendo a escola o lugar para todos, o que significa que tem em conta a diversidade cultural nela existente, alertando para as diferenças de língua, religião, costumes e cultura (Sá, 2001, citado por Rodrigues 2013: 14).

Efetivamente que uma educação inclusiva exige que a escola se assuma como um todo e se distancie dos modelos tradicionais homogêneos de ensino-aprendizagem focado em modelo onde a flexibilidade dos currículos são tidos em atenção em função das especificidades dos seus alunos e de acordo com as suas necessidades educativas. Além disso deve privilegiar a igualdade, assegurando o acesso de todos à escola, mas também garantir a igualdade na forma de aprender e perceber as matérias e até as condições de ensino, ou seja, tudo igual para todos. Coleman (1975, citado por Seabra, 2010), refere que é obrigação do Estado e escola darem essas condições e às famílias agarrarem essas oportunidades que lhes são proporcionadas (Ângela, 2000; Correia e Martins, 2002).

Segundo Seabra (2010), a igualdade define-se como um movimento, sendo que através deste, a sociedade procura libertar os sujeitos para enfrentar melhor o futuro, abrindo diversas escolhas que anteriormente estavam restringidas. Este princípio começou por ser um dos regeadores da educação em Portugal. O poder político garante o acesso e frequência na escola pública, a gratuidade do ensino e a sua obrigatoriedade. Uma das primeiras inquietações foi mesmo assegurar a frequência na escola a todos. É de salientar que segundo Crahayn (2000, citado por Seabra, 2010), a origem social dos sujeitos, o sexo, nacionalidade, origem étnica ou até os rendimentos dos pais não podem ser vistos como obstáculos. Nesta lógica Lahire (2003, citado por Seabra, 2010), refere que só importa relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares, quando existe uma igualdade na valorização da própria escolaridade por parte dos mais diversos grupos sociais e nem todos alcançam os níveis de escolaridade ou o tipo de formação desejado.

Ora no contexto inclusivo de alunos de diferentes culturas pretende-se que eles se integrem social e escolarmente na escola portuguesa. Para que haja uma melhor integração desses alunos de famílias imigrantes é necessário que haja uma educação intercultural de modo a haver uma interação entre as diversas culturas existentes, isto é, para interagir entre as diferenças. No processo de integração, é importante sublinhar a importância da integração cultural e linguística. Dominar suficientemente a língua do país de acolhimento é condição essencial para que haja uma verdadeira integração, por isso, é importante proporcionar aos filhos de imigrantes a aprendizagem da língua do país do acolhimento.

3.2. -A Escola no contexto da educação inter/multicultural

A escola é um dos pilares de construção efetiva da educação, da construção da cidadania, da formação de um povo e de uma nação. É por meio dela que a criança inicia a sua integração e inclusão social, os seus relacionamentos e desenvolve as suas potencialidades, ou seja, as relações e a convivência escolar (Edson et al., 2005: 157).

Já dissemos que a educação multicultural, segundo Carlinda Leite (2002: 147) é usada para referir a aceitação passiva da diversidade, recorrendo-se à designação de educação intercultural quando se quer realçar a interação e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas. Ou seja, a educação multicultural refere-se à simples pluralidade cultural, às situações de coexistência entre culturas ou subculturas diversas. E interculturalidade preocupa-se com os obstáculos à comunicação entre culturas. De facto, a educação multicultural muitas vezes é usada como sendo um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que expressam a diversidade cultural visando promover a mudança de atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos, ou seja, intenta promover a igualdade e o respeito por cada indivíduo. Por sua vez a educação intercultural implica uma dinâmica entre grupos.

Evidentemente que a escola no contexto da pluralidade existente no seu interior deve ensinar a convivência o respeito, a abertura às relações interpessoais, de modo a permitir a aproximação ao outro, através da empatia, da tolerância/respeito, formas alternativas de vida, da escuta ativa, do diálogo e dos interesses. Sabemos que essa diversidade cultural e étnica é uma realidade nas escolas portuguesas e isso requer novas responsabilidades, pois obriga a escola a adaptar o seu currículo aos alunos de diferentes culturas criando espaço para o conhecimento dessas culturas, da sua história, bem como a elaboração de estratégias para combater os preconceitos. Para os alunos de origem estrangeira com problemas de integração e adaptação é necessário que a escola crie recursos capazes de transformar essas dificuldades em experiências que possam contribuir para a sua integração. Para isso, a escola deve pôr em prática a educação intercultural de maneira a dar voz aos alunos pertencentes às minorias.

De facto, a educação intercultural na escola pretende concretizar os seguintes objetivos (Banks, 2008): oferecer condições para a igualdade de oportunidades educativas e participar ativamente na sociedade e na transformação da cultura, valorizando a diversidade e respeitando a diferença como elemento dinamizador e enriquecedor na interação entre pessoas e grupos, desenvolver as competências multiculturais, conhecer, entender e valorizar as diferentes percepções culturais, de modo a superar os etnocentrismos discriminadores, favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível. O cumprimento destes objetivos depende dos vários intervenientes na escola, responsáveis pelo currículo, professores e alunos.

Para Ramos (2007) a noção de intercultural implica relação, processo, dinâmica, a tomada em conta das identidades (individuais e coletivas), das interações entre os indivíduos e grupos. As problemáticas do domínio intercultural e os originados pelo pluralismo e multiculturalidade impõem o desenvolvimento de competência social, cultural, pedagógica e comunicacional, construída na experiência de alteridade. Neste sentido, a comunicação e educação intercultural visam desenvolver em todos os indivíduos, pertencentes a grupos minoritários ou não, atitudes e comportamentos mais adaptados ao contexto da diversidade desenvolvendo aptidões que conduzam a um processo de consciencialização cultural e a uma melhor capacidade de comunicação e de participação na interação social e escolar, assim como, desenvolver uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e fatores sociopolíticos. A escola deve ser intercultural, de modo a promover a aceitação e valorização das diferenças e contribuindo para a edificação de uma sociedade em que todos os cidadãos beneficiem de igualdade de oportunidades (Leiva, 2013).

O papel da pedagogia intercultural é fundamental na valorização de culturas e das identidades culturais, constituindo uma ferramenta de intervenção (Martins & Duarte, 2019). Ora a planificação de atividades educativas no âmbito intercultural exige que a escola solicite aos parceiros todo o apoio, para promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos com estratégias adequadas e que os professores sejam flexíveis e demonstrem abertura a essas novas metodologias de interação no contexto da diversidade cultural, currículo flexível com conteúdos integradores que impliquem o desenvolvimento de uma consciência de heterogeneidade existente na turma e procurando compreendê-la. No contexto escolar de interculturalidade, os alunos devem descobrir o outro diferente, pela alteridade (Escobedo, sales & Ferràndez, 2012). A educação intercultural não pode limitar-se a fazer descobrir a alteridade e a diversidade, concebidas como relação com o outro, mas também produzir uma capacidade de agir em matéria de direitos do homem e integrar na formação o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação (Bartolomé, 2002).

A educação intercultural não foi concebida somente para crianças imigrantes, mas para toda a sociedade. É com a diversidade que se aprende e deve-se partir das vivências e das competências das crianças para a aprendizagem. Algumas das estratégias possíveis para a promoção do sucesso dos alunos de filhos/descendentes

de imigrantes na escola intercultural, são as seguintes (Martins & Duarte, 2019): a utilização de dispositivos de diferenciação pedagógica; currículo flexível e aberto à diversidade; «educação para a cidadania; contexto de interdisciplinaridade; dinâmicas ativas e de trabalho em grupo e de comunicação; projetos que envolvam toda a comunidade educativa e em especial os pais; contacto com as famílias de imigrantes, associações de imigrantes para melhor compreender e apreciar os costumes, tradições e valores de outras populações; ensino da língua do país de acolhimento em aulas de apoio suplementares; lecionar línguas maternas dos alunos (medida difícil de ser implementada devido à falta de apoios económicos para a contratação de professores especializados); etc.

Neste contexto, deve dar-se um especial enfoque à flexibilização curricular, tendo em conta acontecimentos e comemorações de natureza étnica, abranger temáticas como alimentação, danças, significados culturais dos objetos e artefactos materiais dentro de uma cultura étnica, serem abordados livros sobre outras culturas e grupos étnicos ou religiosos, sendo que os alunos deverão encarar os acontecimentos, conceitos, temas, questões e problemas através de várias perspetivas étnicas e culturais (Martins, 2021). Ou seja, é importante a dinamização de situações em que os alunos promovam intercâmbios culturais, eliminando estereótipos e valorizando positivamente todas as culturas (James & Saul, 2007). Por exemplo uma das medidas a tomar pela escola, deve ser a realização de cursos de línguas para alunos de famílias imigrantes desempenham um papel importante na política para os imigrantes e refugiados. Trata-se de uma preocupação de tornar obrigatória a frequência de ações de formação na língua no país de acolhimento (Ginicolo, 2021). Assim sendo, a pessoa ao abandonar a sua cultura de origem tem que adaptar-se ao novo contexto cultural em três aspetos: (i) a adaptação psicológica; (ii) a aprendizagem cultural (os conhecimentos e as competências sociais que permitem movimentar-se na nova cultura) e (iii) a realização das condutas adequadas para a resolução com sucesso das tarefas sociais.

Por conseguinte, a integração cultural e linguística não se limita apenas a uma imposição por parte do país de acolhimento aos imigrantes para aprenderem a língua de acolhimento ou adaptarem-se aos traços culturais da sociedade que os acolhe. Porque se assim for, a sociedade de acolhimento desvaloriza a diversidade que poderia até ser uma mais-valia para a sociedade anfitriã. O imigrante recém-chegado não deve ser obrigado a renunciar à sua língua materna, aos seus costumes só pelo facto de se encontrar fora do seu país. Antes, pelo contrário, o imigrante deve ser incentivado a conciliar a sua origem com a cultura do país de acolhimento. Há exemplos de choque de culturas que se dão na vivência do imigrante, particularmente nos recém-chegados. É fundamental numa política de acolhimento e integração ter presente esta problemática, descodificando junto, tanto da sociedade de acolhimento como o imigrante, os significados das atitudes e das expressões do outro e estimulando uma mútua adaptação. Formar funcionários da Administração é, neste contexto, muito importante a formação deve ser extensiva e deve prever não só

abordagens de problemáticas específicas da sua área profissional, como providenciar formação no domínio da interculturalidade, da gestão do choque entre culturas ou ainda do ciclo de vida do imigrante. Os enquadramentos legais genéricos de combate à discriminação devem estar desdobrados em códigos de conduta explícitos e claros.

4.- ADAPTAÇÃO E/OU INTEGRAÇÃO ESCOLAR

O processo de adaptação desencadeia-se geralmente, quando enfrentamos uma situação nova que requer dominar as exigências do meio envolvente. A adaptação escolar do aluno filho e descendente de imigrante passa por questões como o choque entre a sua cultura e a cultura recetora o currículo e as disciplinas da escola onde é matriculado, pois a escola desempenha um papel mediador e de equilíbrio é através de atitudes que auxiliam o aluno a desenvolver estratégias cognitivas com auxílio da família. Para esses alunos o processo de adaptação inicia-se no processo de tramitação da documentação para a legalização, preparação e mentalização para enfrentar pela primeira vez uma escola nova onde começa um processo de integração e aprendizagem, pela assimilação de regras de disciplina e funcionamento. Esse processo acompanha toda a trajetória e percurso escolar dos referidos alunos, filhos de famílias imigrantes no país recetor e a escola (Reda & Ujiie, 2009). De facto, toda adaptação é composta por dois aspetos fundamentais: assimilação (uso de uma estrutura mental já formada) e acomodação (processo que corresponde a modificação de estrutura já desenvolvida para resolver uma nova situação). Estes aspetos dependem do momento e da ocasião, exigindo reflexão sobre a atitude e comportamento nos processos de ação.

É óbvio que a adaptação escolar consiste num processo social que implica convivência entre todos os atores e intervenientes escolares, em que os alunos, filhos descendentes de imigrantes se ajustam à nova realidade, através do reconhecimento e da aceitação da identidade pessoal, na base de estratégias de integração, que evitem a inadaptação social e escolar (Duarte 2019). Neste processo haverá que evitar problemas de condutas geradoras de conflitos, em especial na adolescência. Assim, estas mudanças, afetam a família, a escola, os alunos e os colegas, ou seja, no caso dos alunos imigrantes esses processos estão influenciados pela variedade de estruturas culturais em que eles crescem.

Sabemos que a adaptação implica um conjunto de modificações através das quais um ser se ajusta às novas condições. Ora isto ocorre com os alunos filhos/descendentes de imigrantes na escolaridade obrigatória, ao ajustarem-se ao novo contexto escolar, às novas regras disciplinares da escola, criando empatia, pelas relações e comunicação (diálogo) com os professores, os colegas e funcionários e conhecendo o funcionamento, os deveres e direitos e ultrapassando os desafios ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos de imigrantes durante as trajetórias migratórias passam por diversos processos psicológicos, sociológicos e pedagógicos ao longo da sua trajetória escolar. Não podemos esquecer que a adaptação é

diretamente influenciada pela aculturação, passando por um processo de stress e confronto permeando entre o equilíbrio de uma boa ou má adaptação.

Parece que esses alunos oriundos de famílias imigrantes apresentam geralmente níveis satisfatórios de adaptação psicológica e sociocultural (Neto 2008: 437). A distinção entre adaptação sociocultural e psicológica fundamenta-se em duas perspectivas teóricas sobre a aculturação: stress e confronto, por um lado, e aprendizagem cultural. Estas duas formas de adaptação estão interrelacionadas, pois lidam com o sucesso, com os problemas e interações positivas com os membros da sociedade recetora. Ora, essa interação é suscetível de melhorar os sentimentos de bem-estar e de satisfação, do mesmo modo, que facilita tarefas e relações interpessoais. A adaptação intercultural dos alunos filhos e descendentes de imigrantes passa pelas competências ao nível da comunicação e da autoconsciência, quer na redução do stress e de sentimentos de não-aceitação, quer nos comportamentos inadequados (Pires, 2001: 13). Na vertente da adaptação sociocultural deve-se gerar o respeito pelos aspetos comportamentais da experiência de aculturação, que tem em conta as habilidades sociais e as interações (Neto, 2008: 437). Segundo Novaes (1970, citado por Alves 2010: 2) essa adaptação consiste em saber que processo leva o indivíduo a dominar as exigências do meio, incluindo expectativas que podem ser reforçadas por ameaças, reprovação ou isolamento, funcionando como pressão e constituindo exigências internas que, por sua vez, irão atuar como fonte ativadora dirigida ao comportamento e às necessidades internas do processo de socialização. Para (Souza 1993, citado por Alves et al., 1970: 10) a fase de adaptação à escola é um momento de experiência riquíssima para aqueles alunos, principalmente no início, pois é o momento onde se desenvolve a relação pedagógica ‘professor-aluno’ e se promove a relação ‘família/pais-professores.

A adaptação e a integração constituem processos sociais recíprocos e articulam-se entre si, pois o aluno de família imigrante ao ajustar-se às exigências do meio escolar caminha para processos integrativos, para uma integração bem-sucedida. É evidente que a criança imigrante no percurso escolar integrativo vivência e entra em choque entre duas realidades estruturalmente diferentes, ou seja, gravita entre ‘dois mundos’ (Horta, 2013: 11) em que a língua é diferente, tal como os costumes, hábitos e formas de ser, estar e agir, o que incrementa o grau de dificuldades, ao nível da aprendizagem e da socialização. Cada comunidade educativa procede de maneira diferente e exige comportamentos diferentes na integração. A esse prazer de aceitação, as preferências e as inclinações próprias de cada comunidade Horta (2013) chama “*cultura profunda*”, com expressões de “*alta cultura*”. De facto, a língua, as conceções sociais e morais, a organização política, social e escolar, os produtos artísticos constituem tudo aquilo que se pode ensinar sobre essa cultura. Desta forma, os conceitos de ‘*alta cultura*’ e ‘*cultura profunda*’ são geradores de sentido para a identificação cultural, uma vez que a primeira, enquanto símbolo da cultura profunda, é também o seu efeito. Por outro lado, enquanto símbolo torna-se também causa daquilo que simboliza. A identificação com a cultura profunda dá-se na família, enquanto a

aprendizagem da alta cultura dá-se normalmente na escola, segunda Horta (2013). É neste ponto que este autor considera encontrar a harmonia entre os dois polos e, com isso, colocar a reflexão crítica ao serviço da identificação cultural. Ou seja, ao analisarmos a escolha das várias possibilidades de organização da alta cultura, e das razões que motivam determinada comunidade a fazer essas escolhas, aplica-se a reflexão crítica à identificação cultural e, assim, ganha a cultura, promovendo-se o espírito crítico, afastando o conformismo e eliminando o distanciamento cultural.

Em relação ao conceito de integração, Correia (1997, citado por Botas, 2017), tem a sua génese no termo “*normalização*”, que pretende tornar o meio escolar o menos restrito possível para que o aluno de família imigrante disponha das mesmas condições que todos os outros. É de referir que a Comissão Europeia e a OCDE (2013) atribuem à integração um sentido mais amplo, isto é, como um processo através do qual as pessoas recém-chegadas num país tornam-se parte da respetiva sociedade recetora. Na perspetiva de Pennix e Martiniello (2010, citados por Hortas 2013: 4) 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*”, como seja a escola que se confronta com a imigração. Ou seja, o termo integração é geralmente usado para descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes numa sociedade qualquer de acolhimento, quer a nível do mercado de trabalho, quer a nível da habitação e de relações sociais (Rodrigues, 2009: 6). Assim, este conceito se refere à necessidade de modificar a pessoa para que esta possa vir a identificar-se com os demais cidadãos, na convivência igualitária na sociedade (Estrela, 2014).

Por conseguinte, o conceito de integração é polissémico e utilizado em diversos contextos, podendo assumir múltiplos sentidos e afinidades com outros conceitos quando aplicado em diversos contextos, sendo frequentemente utilizado, segundo Pires (2003, citado por Castro 2012: 30) “*para descrever e caraterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes numa sociedade qualquer de acolhimento*”. A integração escolar de filhos e descendentes de imigrantes tem se notabilizado como um processo difícil, pois estes alunos durante a integração enfrentam dificuldades no âmbito institucional, no âmbito da aprendizagem da língua portuguesa, cultural e individual. Na verdade, a integração associa-se ao ato de entrada, socialização e a participação dos imigrantes na vida social do país que os acolhe. Geralmente se caracteriza como um processo complexo e multidimensional, visto que envolve a vida no seu todo. Os alunos imigrantes no seu processo de integração à escola encontram uma nova rotina que constitui um desafio de adaptação, um novo ambiente educativo, novos programas curriculares, professores, colegas, disciplina e novas regras obrigando a um novo posicionamento perante a nova língua que exige domínio para a comunicação adequada, a aprendizagem e integração escolar. Oliveira e Gomes (2018: 16) referem-se que em 2010, na Declaração de Zaragoza, clarificou-se os indicadores de integração, resultante do debate europeu, em quatro dimensões: emprego, educação, inclusão social e cidadania ativa. A integração de imigrantes tem

âmbitos distintos de país para país de acordo com as políticas de integração adotadas pelos Estados dos referidos países. Conforme Peres (2011, citado por Nunes 2013: 309) integração é um processo em que o indivíduo ou grupo minoritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um. Para promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas foi criado, em Portugal, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), uma estrutura de apoio e consulta do governo, na direta dependência do Primeiro-ministro. A tarefa específica do ACIME encontra-se consagrada no Decreto-Lei no 251/2002, de 22 de novembro, os centros de Apoio ao Imigrante facilitam a sua relação com os diversos serviços da administração pública (art.º 4ª). Desde maio de 2007, o ACIME passou a assumir a forma de Instituto Público e a designar-se ACIDI, I.P. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

A *'Comunicação sobre a Imigração, Integração e Emprego'* (COM 2003/336), da Comissão Europeia define a integração como:

“(...) um processo bidirecional baseado em direitos mútuos e obrigações correspondentes de cidadãos de países terceiros legalmente residentes e a sociedade anfitriã, que providencia a participação do imigrante a todos os níveis. Isto implica, por um lado, que é responsabilidade da sociedade de acolhimento assegurar-se de que os direitos formais dos imigrantes estão garantidos de tal forma que o indivíduo tem a possibilidade de participar na vida económica, social, cultural e civil e que, por outro lado, os imigrantes respeitam as normas e valores fundamentais da sociedade anfitriã e participam ativamente no processo de integração, sem ter que renunciar à sua própria identidade” (Entzinger e Biezeveld, 2003:17, citado por Linares 2011: 17).

Progressivamente, o conceito integração foi substituído pelo de inserção que remete para a inclusão no conjunto do que se encontra à margem. A diferença é que enquanto que a integração é identificada com uma visão moralista de colocar no bom caminho os desviados ou os que têm que se adaptar a um meio, a inserção designa mais a preocupação de os fazer emergir da sua condição de excluídos. Ou seja, inserir é devolver uma margem de escolha aos indivíduos. A escola, agente de socialização, tem o papel crucial na integração e inserção dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e pertencentes às minorias étnicas a conviver na sociedade de acolhimento, tal como diz o (Eurydice, 2018: 13):

“A integração de alunos de origem migrante nas escolas representa um processo complexo, que visa proporcionar às crianças e aos jovens a uma educação de qualidade e prestar os necessários apoios em termos linguísticos de aprendizagem e psicossociais. Envolve igualmente ajuda-los a adaptarem-se a um novo ambiente escolar e garantir que progridam na sua aprendizagem. Levar o processo mais além implica assegurar um ambiente recetivo a alunos de diversas origens e com diferentes necessidades e garantir um espaço seguro onde todos os alunos se sentem em segurança valorizados e aptos para aprender.”

Por isso, a integração é relevante para os filhos e descendentes de imigrantes, pois irá transformá-los, através das aprendizagens, em alunos com os mesmos níveis de

aprendizagens dos seus pares. A função integradora da escola, cujo desafio é desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, capaz de se educar com sucesso, através de estratégias educativas agregadoras que promovam a convivência escolar e a interculturalidade entre os alunos. Para tal tem que haver boas práticas, como refere Batista (2006: 13 e 14):

“(...) as práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado” para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm...”

Na verdade, a integração de alunos filhos/ descendentes de imigrantes constitui um dos principais desafios colocados á escola portuguesa, atual em função da sua amplitude e complexidade e dinâmica do fenómeno, pois a multiculturalidade na escola é uma realidade, onde alunos de diversas origens convivem no mesmo espaço, apesar deste direito ser um processo conturbado. Em Portugal, há grande preocupação com a questão da adaptação/ integração de imigrantes no sistema educativo e daí promover-se um ambiente favorável marcado pela diversidade cultural (MIPEX III, 2011, citado por Hortas 2013: 60). Esta integração escolar dos filhos/descendentes de imigrantes passa pela aprendizagem dos conteúdos escolares, ou seja, os conhecimentos dos programas curriculares flexíveis e todas estratégias que a escola utiliza para instruir e educar os alunos função educativa da escola. Uma grande parte dos alunos descendentes de imigrantes tem dificuldades acrescidas ao nível da aprendizagem escolar, uma vez que veem frequentemente associada a pertença a grupos mais desfavorecidos (Seabra, 1999, citado por Castro 2012: 9). A Comissão Europeia (2008) caracteriza esses alunos com as problemáticas de insucesso escolar e problemas nas relações interpessoais com os seus pares e, por isso, a função integradora da escola deve desenvolver estratégias que promovam a interculturalidade na sua inserção social

Por outro lado, existe uma distinção entre a integração sistémica e integração social. A primeira diz respeito às articulações entre os subsistemas institucionais, associando a integração social às relações entre atores coletivos, situando-se as instituições num segundo plano (Lockwood, 1964, citado por Castro, 2012). A integração sistémica significa reciprocidade entre atores ou coletividades ao longo de um determinado espaço-tempo, enquadrando as duas noções nas práticas quotidianas são fundamentais mesmo em estruturas organizacionais mais complexas para incorporar imigrantes onde o tempo e o espaço são tidos em conta (Giddens citado por Castro 2012). Por sua vez, a integração social é um conceito integrado que nos remete a um debate, onde se incluem outros conceitos como o de assimilação, o de aculturação e o de inserção, que interessa, agora, definir (Perista, 2004 citado por

Castro 2012: 7). Assim, a integração social e sistémica centraliza-se ao nível micro que significa reciprocidade entre atores em contextos de copresença (interação face-a-face). De facto, o conceito de integração pode demonstrar conexões fortes ou fracas dos indivíduos face aos diferentes subsistemas existentes na sociedade. Daí que o processo de integração seja oposto à segregação, inserindo-se o primeiro nas práticas e nas medidas que maximizam e potencializam a participação das pessoas em atividades comuns (*mainstream*) da sua cultura (Sanchez e Teodoro, 2006: 65).

Um dos aspetos relacionados com as dificuldades de adaptação/integração escolar dos alunos de famílias imigrantes é o insucesso escolar. Trata-se de um fenómeno que traduz o fracasso, incapacidade e falta de interesse individual ou grupal. Geralmente o insucesso escolar é explicado em função a incapacidade do aluno. Neste sentido os alunos filhos e descendentes de imigrantes enfrentam o insucesso escolar devido às dificuldades que tem no domínio da língua, às novas regras escolares, à adaptação ao novo currículo de disciplinas (Seabra 2014; Guerra, 2016). De facto, o insucesso escolar constitui uma consequência das dificuldades na integração e nas aprendizagens, podendo traduzir-se como retenção ou como incapacidade de sair do sistema educativo sem qualificação ou, ainda como incumprimento dos objetivos cognitivos traçados relativamente às metas que se almejam alcançar (Cortês e Torres, 1990, citados por Vaz 2017: 4).

5.-OS FILHOS E/OU DESCENDENTES DE IMIGRANTES NO CONTEXTO ESCOLAR

O estudo de Hortas (2013) indica-nos as dificuldades na escolaridade e/ou no ensino dos alunos filhos e descendentes de imigrantes, através de uma análise realizada a três escolas, contemplando de forma integral os vários atores que intervêm nesse processo, (pais, alunos, escola e administração central), tendo em conta as barreiras e as expectativas desta teia de convivências e trocas interculturais. Igualmente os estudos de Seabra (2016) e o de Guerra (2012) convergem quanto ao desempenho escolar e aos níveis de escolaridade dos pais/encarregados de educação imigrantes com impacto na variação do sucesso escolar dos filhos, ou seja, quanto maior a escolaridade das famílias imigrantes, maior a probabilidade de os filhos terem uma escolaridade de sucesso. Daí que a literatura/pesquisa aponta para que o sucesso escolar aumenta na relação direta com as habilitações dos pais dos alunos imigrantes, na realidade eles apresentam baixas qualificações académicas, com condições socioeconómicas desfavorecidas, dificuldades ou barreiras linguísticas, com taxas de desemprego elevadas, pouco envolvimento e participação na escola e no apoio aos trabalhos em casa, para além de terem períodos longos de tempo de trabalho precário.

No sentido de promover o combate ao insucesso escolar dos alunos filhos e descendentes de imigrantes surgem projetos educativos interculturais, como o PREDI, para além de estratégias interculturais (Projeto de Educação Intercultural) e

políticas de apoio articuladas, com o Alto Comissariado para as Imigrações e Minorias Étnicas, ao criar o Conselho Consultivo para os Assuntos de Imigração.

A educação de filhos e descendentes de imigrantes em situação regular ou irregular foi assegurada em 2004 em Portugal, refere o reforço no apoio da Língua (PLNM) direcionado para os alunos do (Ensino Básico nº7/2006) recém – chegados a Portugal, com a finalidade de superar as dificuldades desses alunos, com problemas básicos na comunicação em português independentemente de serem nacionais ou imigrantes, promovendo a sua inclusão em grupos sociais diversos e no respeito pela multiculturalidade existente. Em 2007 essa medida estendeu-se ao Ensino Secundário, em termos de ensino profissional. Desenvolve-se, assim, um conjunto de estratégias educativas e medidas de inclusão, com os processos de naturalização de filhos e descendentes de imigrantes, enquadradas pela lei da nacionalidade, que assegurou a sua integração no contexto de vulnerabilidade. Especialmente essas medidas de promoção à inclusão efetuaram-se no domínio da língua com a finalidade de proporcionar aos alunos imigrantes uma boa integração (Seabra 2016). Em relação às repostas europeias e medidas integrativas da entrada desses alunos imigrantes nas escolas portuguesas desencadearam processos de equivalências, entre o sistema educativo Português e outros países PALOP, principalmente Angola e Cabo-Verde, São Tomé e Guiné Bissau.

De facto, com a lei da nacionalidade e melhoria das condições de acesso e do plano para integração dos imigrantes (PII), em 2007, promoveu-se a interculturalidade no apoio à integração educativa, à inclusão social e ao desenvolvimento do conhecimento científico associados à experiência das minorias étnicas. O alargamento em 2008 dos TEIP permitiu chegar a todos alunos em situação desfavorecida nas regiões, mas carenciadas (Seabra et al 2016). O próprio Agrupamento AENACB ao integrar os TEIP permitiu a promoção de estratégias que influenciaram no percurso escolar na aprendizagem e integração dos filhos e descendentes de imigrantes e minorias étnicas no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação aos programas de apoio de aprendizagem da língua portuguesa, concretamente direcionado adultos com baixas habilitações, desencadeou-se um processo de integração adequado para aprender o português -língua não materna (PLNM), no sentido de aumentar as competências linguísticas -Programa Competências Básicas, associada à escrita e à literacia e, depois evoluindo para o português escrito. Ou seja, a partir de 2010 passa para os adultos, sem conhecimentos básicos em português capacitava linguisticamente os indivíduos independentes da sua origem cultural linguística ou social (Seabra et al., 2011). Os projetos mais recentes focam-se na promoção através do ensino do português para indivíduos falantes de outros idiomas, assistindo-se a um avanço e melhoria nas políticas de integração, constituindo uma mola impulsadora para integrar os imigrantes em Portugal.

A atualização da lei da nacionalidade, em 2012 para os filhos de imigrantes, originou melhorias, flexibilizando o sistema educativo, com o acesso à nacionalidade portuguesa para quem tenha nascido em Portugal, independentemente da origem dos seus progenitores. Em 2015 os ministros da Educação através da Comissão Europeia recomendam dois grandes objetivos no sentido de se cumprir até 2020: a permanência e o acesso escolar; reduzir o abandono escolar; criar boas e novas práticas, em termos de políticas educativas para combater o abandono precoce e o absentismo. Os governos europeus enfrentam os contextos multiculturais na escola, no sentido de melhorar os serviços educativos prestados à comunidade educativa, combatendo a exclusão, as retenções, nos cuidados à infância do pré-escolar. Ou seja, pretende-se observar estratégias educativas que promovam a melhoria da qualidade de ensino, melhoria na formação dos docentes e a criação de oportunidades de inclusão aos alunos filhos e descendentes de imigrantes, que precocemente abandonam a escola e promover a sua qualificação.

Lembramos que o direito ao ensino, a garantia à igualdade de oportunidades e ao acesso à educação são assegurados pelo artº da 74.1 da Constituição Portuguesa, o que constitui uma garantia para que os alunos filhos/descendentes de imigrantes tenham o direito ao ensino e à formação.

Analisemos, em seguida, alguns aspetos escolares, relacionados com os alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, como sejam: os fatores que condicionam a sua trajetória ou percurso educativo no seio da escola; a problemática do seu desempenho escolar com implicação no rendimento escolar; as dificuldades de aprender, especialmente a língua oficial e (alguns) dos conteúdos do currículo; e o papel do professor e da relação pedagógica no processo de integração desses alunos.

5.1. -Os fatores condicionantes do percurso escolar

O século XXI trouxe consigo um conjunto de preocupações éticas, políticas e epistemológicas que exigem a necessidade de se apostar no futuro, analisar o presente e refletir o passado devido às crises incertezas e fragmentação emergente na educação e na cultura e nas várias dimensões da vida da humanidade. As crises sofridas pela educação e na cultura constituem numa consequência da universalização adquirida na globalização, fluxos migratórios da democratização do conhecimento declarado pela sociedade de informação. O principal papel da educação consiste em ensinar encarar as incertezas da vida e do mundo, ensina-nos o que é o conhecimento, bem como a sua importância.

As diferenças culturais existentes nas escolas derivadas do fenómeno da imigração constituem um dos principais desafios travados pelas escolas especificamente os professores com turmas heterogéneas, a falta de capacitação neste âmbito e o desconhecimento de diferentes realidades culturais contribui para agudizar as dificuldades destes alunos. É relevante que os professores ensinem com métodos dinâmicos, atrativos flexíveis capazes de permitir uma transmissão adequada dos

conhecimentos valores e princípios de cidadania (Trindade, 2004). Ao contemplarmos as relações raciais dentro do espaço escolar, questionaram até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade (Leiva, 2013). Deve haver mecanismos que possibilitem uma aprendizagem sistematizado, favorecendo a ascensão profissional e pessoal de todos os alunos filhos/descendentes de imigrantes.

Neste sentido a educação multicultural tem como princípio de aceitação e inclusão de diferentes culturas proporciona o enriquecimento cultural, onde a integração dos alunos imigrantes produz maior enriquecimento à cultura dominante, partindo do princípio que não existem culturas melhores ou piores, mas sim diferentes e, por isso, as escolas devem proporcionar as mesmas oportunidades aos diferentes alunos, de forma integrada, interdisciplinar e intersocial. A perspectiva da educação multicultural o respeito mútuo, a cooperação e a igualdade, cabendo à escola intervir como um vetor que orienta o processo de ensino-aprendizagem na promoção da igualdade e diminuição da exclusão escolar. De facto, a educação multicultural é inclusiva, pois inclui alunos de outras culturas, porém não as subordina a elas (Cunha, 2003). Assim a escola deve ajudar os alunos filhos e descendentes de imigrantes a adaptarem-se e integrarem-se na cultura nacional, através da aprendizagem da língua dominante aprender todas as outras disciplinas na língua dominante, descurando a ideias de abertura de turmas especiais para alunos imigrantes não falantes da língua portuguesa e com alguns professores que dominem a suas línguas de origem, no sentido de facilitar a integração destes alunos. Um dos principais objetivos da escola é a formação para a cidadania e capacitar os alunos para enfrentar o mundo, lidar facilmente com as pessoas de línguas e culturas diferentes de forma ativa e participante. Neste sentido de integração dos alunos filhos e descendentes de imigrantes desencadearam-se acordos de cooperação entre Portugal, e os países dos PALOP, de modo a contribuir para o desenvolvimento de estudos desses alunos e combater o seu insucesso e exclusão escolar e abandono precoce.

Relativamente à problemática da trajetória escolar de alunos filhos e descendentes de imigrantes ela remete-nos para a questão do (in)sucesso escolar, onde a maior parte dos alunos imigrantes não apresentam bons resultados escolares, ou seja, grande parte deles apresentam fraco rendimento escolar, havendo uma grande disparidade entre a sua trajetória escolar com a dos seus pares autóctones (Casa-Nova, 2005). Os percursos escolares daqueles alunos de famílias imigrantes têm sido marcados por dificuldades específicas, comparativamente aos seus pares nativos, quanto ao acesso à educação/ensino, à educação pré-escolar, irregularidades no desempenho escolar e na progressão nos vários ciclos educativos. Estes percursos escolares estão frequentemente associados a situação socioeconómica das famílias, as quais enfrentam carências sociais, económicas e culturais, que determinam significativamente o ter sucesso ou insucesso escolar (Machado, 2005). É um facto que os seus percursos não se caracterizaram como sendo de excelência apresentando

resultados desfavoráveis, havendo muitos casos de repetição, casos de mau comportamento, faltas disciplinares ou sanções escolares, abandono precoce, etc. apontando-se a falta de condições socioeconómicas e de oportunidades como principal elemento dessa falta de sucesso escolar (Ramos, 2007).

Efetivamente, as trajetórias escolares dos filhos e descendentes de imigrantes são marcadas frequentemente pelo insucesso escolar, pelas dificuldades de aprendizagem, principalmente da língua, pela inadaptação ao currículo e a determinadas matérias curriculares. São várias as situações que influenciam na aprendizagem desses alunos, nomeadamente na área da leitura, da escrita, de gramática e léxico, dificuldades em outras áreas com a matemática, etc, influenciados por problemas familiares, emocionais e socioculturais, de não pertença a uma cultura e a um grupo étnico ou meio social adverso (Seabra et al., 2011: 82). Na verdade, as dificuldades de aprendizagem escolar consistem num conjunto de problemas de incapacidade de ler, falar, soletrar raciocinar, organizar, ou realizar cálculos, interferindo no desempenho escolar. Todos sabemos que a aprendizagem escolar é uma área importante, pois determina a vida da criança na escola. As dificuldades de adaptação aos métodos didático-pedagógicos dificultam o seu desempenho e rendimento escolar, sendo uma causa das faltas e do abandono ensino. Neste sentido, os professores devem adotar novas e diversificadas metodologias para ajudarem esses alunos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, identificando e diagnosticando as razões:

Perante o diagnóstico, é pertinente equacionarmos a hipótese de os alunos de origem migrante serem portadores de dificuldades específicas que importa colmatar dado não ser suficiente a atitude positiva que tem tido em relação a escola, como a escolaridade. Baseados nos contactos diretos mantidos com as escolas pudemos constatar que entre as dificuldades estão o domínio da língua portuguesa e baixas expectativas dos docentes em relação aos alunos de origem africana. (Seabra et al, 2011:10).

Nas sociedades contemporâneas é na escola que as crianças se desenvolvem e constroem os seus projetos de vida, assim cabe à escola desempenhar esse importante papel de socialização e formação para a cidadania desses alunos, porém muitas vezes esta função é condicionada por fatores e circunstâncias geradoras de desvantagens para esses alunos. Desde as questões da diversidade cultural à gestão das diferenças e à construção da educação intercultural na sociedade portuguesa o Ministério da Educação, através da criação do Secretariado Entre Culturas integrado ACIDI tem promovido apoios na área educativa intercultural. Independentemente dos esforços desenvolvidos, os avanços registados são visíveis, apesar de haver um conjunto de adversidades que colocam em causa a igualdade de oportunidades de acesso a um adequado processo educativo com sucesso desses alunos imigrantes a frequentarem o ensino básico e secundário.

5.2. -A problemática do desempenho escolar

De acordo, com alguns estudos os filhos /descendentes de famílias imigrantes têm problemas consideráveis e persistentes de insucesso escolar em relação aos seus

pares (Machado, 2005), mas as condições económicas desses imigrantes afetam o seu desempenho escolar do que a condição social da sua família (Seabra, 2010). Efetivamente, mesmo que a filiação étnica não seja um obstáculo à adaptação/integração e progresso escolar, isto não significa que não haja uma parte substancial de alunos filhos/descendentes de imigrantes que não tenham dificuldades acrescidas ao nível da aprendizagem escolar, uma vez que veem frequentemente associada (representação social) a pertença a grupos mais desfavorecidos. Assim sendo, além das condições socioeconómicas associam-se outros fatores, por exemplo: a desvalorização do conhecimento acumulado dos migrantes e das suas famílias, no que diz respeito à língua materna e às habilitações literárias (podem não ser reconhecidas); dificuldades no domínio da língua do país de acolhimento, constituindo um obstáculo para essas famílias migrantes e para escola, questionando-se a capacidade dos pais apoiarem os filhos; e as expectativas quer das famílias como da comunidade escolar que atribuem grande importância ao ensino-aprendizagem e, daí prestarem mais apoio às crianças durante o seu percurso escolar.

Os desempenhos escolares diferenciados desses alunos de famílias imigrantes implicam desafios à escola. De facto, o fenómeno da migração influencia a educação das crianças, mesmo quando as respetivas famílias têm habilitações e um estatuto socioeconómico médio elevado. Mas fatores como a mudança do sistema de ensino (e de país) e a falta de domínio da língua do país recetor constituem indícios escolares, que podem ter uma expressão nítida quando a população imigrante *“(…) possui um grau de qualificação escolar relativamente elevado, por referência ao do país de acolhimento, como é o caso dos imigrantes estrangeiros do Leste Europeu em Portugal”* (Rosa, 2005: 11). A língua utilizada na escola deve ser aprofundada e praticada em casa e o bilinguismo pode implicar vantagens no desempenho escolar. Mas em geral, os alunos de famílias migrantes apresentam boas perspetivas de sucesso educativo e a sua adequação a novas culturas e línguas enriquece os seus conhecimentos. Podemos afirmar que a escola através das suas medidas de integração dos filhos/descendentes de imigrantes contribui também para a sua inserção e coesão social, já que, a incapacidade de integrar plenamente os alunos migrantes nas escolas, reflete-se no insucesso dessa inclusão social.

Os estudos de Seabra, Carvalho e Ávila (2019) e de Seabra e Cândida (2020) analisam a distribuição de alunos estrangeiros por nível de ensino entre 2011-a 2017. O agrupamento feito pelas autoras separa os alunos que seguem as Vias Regulares (Ensino Regular e o Ensino Artístico Especializado) e as Vias Não Regulares (Percurso Curriculares Alternativos (PCA), os Cursos Vocacionais, os Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação (CEF), de acordo com os ciclos de aprendizagem. Nos 1º e 2º Ciclos da Educação Básica (CEB), as autoras identificam a tendência de os estudantes estrangeiros estarem maioritariamente representados nos Percursos Curriculares Alternativos (PCA), acentuada no último ano do ciclo (9º ano). Em 2013, com o oferecimento de Cursos Vocacionais a alunos a partir dos 13 anos com duas ou mais retenções no seu percurso escolar, houve predominância de

alunos estrangeiros nesta via, bem como nos CEF, embora em ambas as vias tenham sido observadas uma diferença mínima em relação aos nacionais. Importante assinalar que estas duas vias deixaram de existir para o 2º CEB no ano letivo de 2016-2017. No 3º CEB, o estudo aponta que a tendência dos estrangeiros tomarem a via dos Cursos Profissionalizantes cresceu progressivamente de ano para ano, entre 2011-2012 a 2016-2017, registrando um crescimento de 3,55%, comparando estes dois períodos. No que diz respeito aos CEF, os alunos estrangeiros também dominaram em termos proporcionais, embora entre 2014/15 e 2015/2016 o número absoluto tenha diminuído tanto para os estrangeiros quanto para os nacionais. Em 2016-2017, esta tendência de diminuição é contrariada, constatando-se um acréscimo de 1.6% em relação a 2015-2016. Apesar de se verificar um maior equilíbrio entre alunos nacionais e estrangeiros nos PCA, estes últimos continuam a predominar, registando um acréscimo de 1% entre 2011/12 e 2016/17.

Relativamente ao desempenho escolar os inúmeros relatórios internacionais do *Programme for International Student Assessment* (PISA) da OCDE, evidenciam que, tendencialmente, os imigrantes apresentam maiores dificuldades escolares quando comparados com os nacionais. Por outro lado, apontam a existência de dimensões que tendem a suplantam a influência explicativa que a origem étnica ou cultural pode ter sobre os resultados encontrados. Assim, as maiores dificuldades ou piores desempenhos não se associam apenas à condição imigrante, mas acima de tudo às condições socioeconómicas, à classe social das famílias e às qualificações dos pais e às características individuais (por exemplo de género,) para além da influência do meio onde residem (rural/urbano ou centro/subúrbio). Para melhor aferir os reais efeitos da origem de imigração na performance escolar, os dados do PISA procuram retirar os efeitos do contexto socioeconómico e da língua falada em casa, dos resultados dos alunos imigrantes.

De facto, aqueles dados do PISA também referem que os alunos imigrantes têm várias retenções, devendo-se este facto a uma série de variáveis que condicionam o fraco resultado dos mesmos, nomeadamente: as condições sociais mais desfavorecidas, sexo, idade, país de origem, estatuto de imigrante, língua falada em casa, tipo e localidade da escola, rendimento familiar. Destacam ainda aqueles Relatórios PISA que há mais retenções nos rapazes do que nas raparigas, mais retenções nas pequenas localidades do que nas cidades, mais retenções nos alunos de escolas públicas do que nas escolas privadas, e por último, mas não menos importante, destaca-se os alunos oriundos de outros países que falam outras línguas. Por exemplo o PISA de 2015, descreve que a maioria dos alunos de origem imigrante e descendentes de imigrantes engrossam as estatísticas dos alunos retidos, tendo em conta que a maioria destes vive em contexto socioeconómico desfavorecido, significando assim que os alunos de origem imigrante são penalizados nos mais diversos contextos. Também os dados do Eurostat (2013, citado por Vaz 2017: 5) apontam para as mesmas variáveis que provavelmente conduzem ao abandono escolar precoce desses alunos. Perante aquelas variáveis os alunos de origem

imigrante são mais suscetíveis de abandono escolar precocemente, em relação aos alunos não imigrantes, sabendo que a situação socioeconómica desses alunos tem uma influência forte na probabilidade de abandonar de forma prematura o ensino.

Em relação ao desempenho os alunos de nacionalidade estrangeira apresentam, em geral níveis de sucesso inferiores. No ano letivo 2017-2018, a taxa de transição/conclusão destes alunos era de 80,6%, enquanto para os alunos de nacionalidade portuguesa era de 92,3%. No que diz respeito aos níveis de ensino, observam-se algumas diferenças de desempenho escolar quando se compara ensino básico e secundário. De um modo geral, a taxa de sucesso escolar é mais elevada no ensino básico, quer se trate de alunos portugueses ou estrangeiros. Assim, no ano letivo de 2017/2018, enquanto a taxa de transição dos alunos portugueses no ensino básico era de 94,6%, no ensino secundário atingiu 84,9%. O mesmo sucedeu com os alunos de nacionalidade estrangeira, que atingiram 85,2% no ensino básico e 64,8% no ensino secundário.

Por conseguinte, o desempenho escolar contém uma multiplicidade de indicadores que produzem dificuldades no processo educativo dos alunos, tais como: repetição de um ou mais anos, resultados dos exames finais, taxas de graduação e episódios de interrupção dos estudos (Martini, 2008, citado por Linares, 2017: 28). Esse desempenho escolar dos alunos filhos e descendentes de imigrantes depende de três dimensões: bem-estar socioeconómico; bem-estar psicológico, incluindo as habilidades socio-emocionais, e a satisfação de vida (Guerra, 2019: 47). Existem várias teorias explicativas sobre o desempenho escolar de filhos e descendentes de imigrantes que implicam aspetos, como:

“O insucesso escolar das crianças originárias da emigração não pode reduzir-se ao problema linguístico e à categoria de estrangeiro. Ele depende também da pertença destas crianças às categorias socioprofissionais e económicas mais desfavorecidas (...) As crianças pertencentes a estas categorias, sejam nacionais ou migrantes, são de alguma forma “estrangeiras ao meio escolar e estes fatores têm certamente consequências nos resultados escolares e no futuro destas crianças” (Ramos, 1993, p. 58 citado por p.232 Ramos 2007: 232)

O insucesso escolar está intimamente relacionado a integração escolar com esses alunos estando relacionado com o fracasso, a incapacidade e a falta de interesse individual. Assim, as desigualdades sociais pré-existentes transformam-se em desigualdades escolares (Guerra, 2016). Segundo os dados do PISA (2015) revelam que as condições socioeconómicas destes alunos constituem as maiores dificuldades no seu desempenho escolar pesando mais do que propriamente ser imigrante. Com as desigualdades sociais caracterizados por estas classes populares, observam-se os seus efeitos negativos na escola propriamente nas dificuldades de aprendizagem onde se verificam resultados mais fracos e indesejáveis. A persistência dos efeitos da etnicidade no desempenho escolar, ou seja, defende que a etnicidade também tem algum poder na estruturação das trajetórias escolares Portes e MacLeod (1996 e 1999 citados por).

Por outro lado, à medida que passam as gerações o desempenho escolar é superior. A superioridade no desempenho escolar dos jovens de segunda geração, especialmente ao nível dos testes de língua (Smith & Tomlinson, 1989, citado por Martins 2017: 24). Os jovens que não nascem no país de acolhimento encontram-se em desvantagem relativamente aos descendentes de imigrantes e aos colegas autóctones, uma vez que são penalizados sobretudo no domínio da língua (Moudon, 1984, citado por Martins 2017: 24).

Em definitivo, o desempenho escolar dos alunos de família imigrante remete-nos ao papel das políticas públicas ao combate às desigualdades sociais e escolares transversais a questão do acolhimento e enquadramento legal para explicar o desempenho escolar (PISA, 2016 citado por Guerra 2019:12). As alterações na composição dos fluxos migratórios bem como as suas características sociodemográficas relacionam-se diretamente com os resultados do desempenho escolar de imigrantes assim como as alterações na política educativa produzem mudanças nos resultados escolares gerais dos alunos.

5.3. -As dificuldades de aprendizagem

A heterogeneidade dos alunos na escola e a necessidade de proporcionar-lhes o acesso a uma educação de qualidade, constitui os novos desafios impostos pela atual realidade escolar. Uma das maiores preocupações reside em promover um ensino sem deficiências, com políticas educativas (locais), que contemplem as deficiências no aprender e relacionar-se dos alunos filhos de descendentes de imigrantes, no contexto inter e multicultural. Consideramos dificuldade de aprendizagem quando a criança manifesta uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual e o nível de realização. Neste caso é crucial realizar um diagnóstico precoce (avaliação diagnóstica) de modo a promover uma intervenção educativa adequada e a superação em contexto escolar (Sil, 2015, p.15). Rolfsen e Martinez (2008) definem as dificuldades de aprendizagem como a discrepância observada no processo de aprendizagem entre o que se presume que a criança aprende e o que efetivamente esta realiza ou aprende escolarmente.

De facto, as dificuldades de aprendizagem explicam-se pela classe social, as características do agregado familiar, das qualificações dos pais, do meio onde residem, da origem étnica ou cultural. Por isso, essas dificuldades necessitem de uma metodologia de aprendizagem diferenciada para as suprir ou atenuar. A maior parte dessas dificuldades possuem carácter provisório, geralmente relacionadas com as inadequações do aluno ao ato pedagógico e/ou ato didático. Podem ser decorrentes ou agravadas mediante a combinação de fatores de ordem individual, parental, escolar e social. É óbvio que cada vez mais essas dificuldades de aprendizagem constituem um dos principais desafios sentidos nas escolas. Todos os intervenientes do processo educativo dos alunos, os professores, os pais/encarregados de educação e/ou familiares enfrentam esta questão no dia-a-dia.

Efetivamente, os obstáculos desses alunos são inúmeros e podem ser analisados em várias dimensões da sua aprendizagem e relacionamento, destacando diversos aspetos, nomeadamente os neurofisiológicos, psicológicos, socioculturais, institucionais e, em especial à questão linguística, a falta de estimulação e disponibilidade para aprender determinados conteúdos ou da falta de adaptação do currículo e dos mecanismos de avaliação ao processo de aprendizagem (Ângela, 2000). De facto, todas as dificuldades têm um impacto no desempenho e rendimento escolar e as estratégias de intervenção são uma resposta para promover o sucesso desses alunos filhos e descendentes de imigrantes. Não é demais lembrar que essas intervenções educativas implicam a preparação de atividades, para melhorar as aptidões e distinguir entre o que se precisa para ensinar ao aluno e a forma como a informação deve ser passada (comunicação cultural) (Seabra (2016). Portanto, essas dificuldades integram o processo inicial de adaptação/integração na escola, as barreiras linguísticas, e as dificuldades na compreensão dos hábitos e costumes culturais do país de acolhimento, o stress, o conflito de valores, os preconceitos, fatores socioculturais e a falta de acesso aos recursos sociais e institucionais (Seabra 2016).

De todas as dificuldades indicadas a aprendizagem da língua aparece como o problema fundamental, que influencia a aprendizagem, pois ao não dominar a língua geram-se dificuldades na pronúncia, na escrita, no léxico na gramática, na forma semântica e comunicativa o que contribui para uma inadaptação, e na falta de integração e insucesso, ou seja, a língua utilizada na escola seja também ela reforçada em casa e na família, assim como o bilinguismo pode acarretar vantagens ou não para o desempenho escolar. De facto, as análises realizadas sobre as dificuldades linguísticas revelaram que em Portugal, ao manusear duas línguas em contexto familiar não impede a mestria de ambas e, em particular, não resulta no prejuízo do português (Marques e Martins, 2005: 114). Por isso, a Comissão Europeia considera que os alunos de famílias migrantes têm boas perspetivas de sucesso educativo e a sua exposição a novas culturas e línguas, pode enriquecer o seu capital humano que é um recurso primordial no mercado de trabalho. O próprio Relatório Eurydice (2019:) agrupa as dificuldades de integração dos alunos filhos descendentes de imigrantes em três categorias em função ao domínio da língua e das novas regras e rotinas escolares, cabendo às escolas promoverem a integração ou terem políticas inclusivas.

É um facto que às dificuldades do nível de literacia dos alunos na língua de instrução, constitui um aspeto importante, mas particularmente para aqueles oriundos de contextos desfavorecidos, sabendo que tem implicação no rendimento e no processo de socialização (Ramos, 2007). Dois terços dos sistemas europeus dispõem de orçamento para a integração escolar de alunos migrantes, reconhecendo, portanto, o papel fundamental da língua de instrução e aplicando diferentes critérios para alocação dos recursos (número alunos migrantes por escola/município ou número de alunos que necessitam de apoio linguístico). Em Portugal, contudo, não há critérios específicos para esses aportes. No quadro mais geral, o ensino da língua de

instrução tem sido reconhecido como uma dimensão transversal ao currículo e Portugal, faz parte de um grupo de quinze países que apontam, como desafio político concreto, a capacidade e a qualificação dos professores para lecionar disciplinas do currículo na língua de instrução aos alunos para quem a língua de instrução constitui uma segunda língua ou uma língua adicional. Quanto ao ensino das línguas faladas em casa, este é usado de forma instrumental, pois ajuda o aluno migrante a atingir um nível mais elevado na língua de instrução (Seabra, 2010). Por outro lado, os problemas institucionais, ao transitar do ano de escolaridade do seu país de origem para outro ano inferior no país de acolhimento ou a mudança de sistema educativo, que não corresponde ao mesmo, em Portugal, ou, ainda o reconhecimento de habilitações (mais nos pais) influencia o seu processo de assimilação e aculturação (Seabra, 2006: 61).

Por conseguinte, é fundamental realizar um acompanhamento especializado de profissionais (apoios específicos), de modo a intervir com orientações (índole pessoal, escolar e social), que resolvam muitas situações de aprendizagem ou do desempenho escolar. É fundamental ter esse acompanhamento técnico, com envolvimento da família, pais e encarregados de educação na rotina escolar dos alunos de famílias imigrantes, no sentido de reduzir as suas dificuldades na sala de aula. Trata-se de uma intervenção mais de teor socioeducativo, psicopedagógico e sociopedagógico, no processo de ensino-aprendizagem e no ambiente escolar (convivência educativa) (Trindade, 2004). Para muitos alunos de famílias imigrante as dificuldades de aprendizagem representam obstáculos que tanto podem ser ténues, fracos, e, por isso facilmente ultrapassados, como podem ser duradouros e, nem sempre é fácil determinar as suas causas. Para se poder apoiar esses alunos é essencial compreender o seu significado e a sua origem. O facto é que o fraco desempenho ou o insucesso escolar constitui um indicador que algo não vai bem e que esse problema nem sempre está relacionado aos distúrbios de aprendizagens, às dificuldades específicas.

5.4. -O Papel do professor e da relação pedagógica

O professor enquanto membro de uma sociedade está comprometido com a cidadania e acredita na educação e num mundo melhor, na experiência do saber fazer e no exercício da prática pedagógica. Assim, o professor tem um papel determinante na integração dos alunos filhos e descendentes de imigrantes, pois atua no sentido de desenvolver competências linguísticas, culturais e de conduta para uma integração adequada. Um professor com uma visão multidimensional que lhe permite redescobrir-se de modo que transcenda a arte de ensinar e do aprender.

O papel do professor enquadra-se no Decreto-lei nº 54 de junho de 2018 que permite a entrada no sistema escolar, a introdução do paradigma da educação inclusiva, a necessidade de prestar atenção a todos os alunos no contexto inter e multicultural. Normalmente é reconhecido como agente facilitador dos processos de

aprendizagem e mediador das experiências escolares (Ramos, 2007). No contexto atual da escola e do processo de ensino aprendizagem o professor deve também ser flexível nas expectativas que tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade, tendo uma atitude aberta, tolerante e construtiva perante a diversidade cultural, as identidades sociais, os comportamentos e os valores dos alunos (Ministério da Educação, 2005: 22). Deste modo, é necessário que os docentes tenham em conta o seu papel enquanto mediador cultural e respeitador das diferenças, visto que tem havido um aumento do fluxo imigratório e os estabelecimentos de ensino, cada vez mais, são frequentados por alunos que têm diferentes línguas e culturas e que precisam de ser integrados na escola e, principalmente, na turma, que passaram a ser cada vez mais heterogéneas. A formação contínua é *“indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, para a melhoria das práticas educativas e o aperfeiçoamento do sistema educativo”*, bem como para o seu aperfeiçoamento na educação multicultural, enquanto professor multicultural (Oliveira, 2010: 38).

A interação do professor com os alunos filhos/descendentes de imigrantes centraliza-se mais nos processos de aprendizagem e nos diferentes fatores que a envolvem, entendendo o ato educativo e didático, como um ato comunicativo condicionado, pelo contexto. De facto, a interação professor-aluno (s) assenta em três aspetos, que têm por base a teoria construtivista da aprendizagem, por exemplo (Neto, 2008; Mijares, 2009):

(a)-A atividade construtiva do aluno na aprendizagem escolar, em que o conhecimento adquirido resulta de uma interação entre professor-aluno, em que o professor adota o papel de intermediário entre os conteúdos das unidades de aprendizagem e a atividade construtiva que o aluno desenvolve para os assimilar;

(b)- Entendemos o papel que o professor desempenha na manutenção e guia a atividade construtiva dos alunos, incidindo sobre essas atividades, promovendo-as e orientando-as, de modo a ajudar a assimilar os conteúdos;

(c) A consideração da estrutura comunicativa e do discurso educacional constitui um elemento básico para compreender os processos de interação professor-aluno, sendo a sala de aula o espaço comunicativo que possui diversas regras construídas por essa relação, em que o respeito permite que ambos possam comunicar entre si, alcançando os objetivos a que se propõem, durante as atividades;

De facto, a interação professor-aluno (s) considera-se um processo relevante, pois desenvolve os interesses do aluno pelos conteúdos e para a aprendizagem, tornando-se o professor num mediador entre o aluno-currículo/conteúdos, cabendo ao professor ter uma ação de flexibilidade nas expectativas que tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento aprofundado da realidade educativa de integração de alunos provenientes de famílias imigrantes ou de étnias. Ou seja, ter uma atitude aberta, tolerante e construtiva perante as identidades sociais, culturais, comportamentos e valores e,

simultaneamente ser recetivo a novas aprendizagens preparando atividades que permitam aos alunos a partilha de informações relativamente a culturas presentes na turma, incentivando à comparação das diversas culturas, hábitos e vivências. Desta forma, o professor adquire um conhecimento mais aprofundado sobre os conhecimentos que cada aluno de família imigrante tem sobre o seu país de origem, como os restantes elementos da turma adquirem novas aprendizagens. Paralelamente, os professores no contexto inter e multicultural devem desenvolver a mediação cultural e respeitar as diferenças, entre línguas e culturas, que integram a escola e/ou turma, passando esta a ser cada vez mais heterogénea na aprendizagem.

É sabido que o processo educativo dos alunos filhos/descendentes de imigrantes como os autóctones, decorre através de relações interpessoais, considerando o professor um organizador do processo ensino-aprendizagem, das relações interpessoais gerando um adequado ambiente e clima educativo, promotor da convivência escolar. Enquanto, num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico (aluno-professor, professor-professor, professor-diretor, professor-pais, alunos-funcionários), num sentido restrito abrange a relação professor- aluno e aluno-aluno dentro das situações pedagógicas (Santos & Trevisol, 2016).

O sucesso da relação pedagógica constrói-se na aula, servindo de suporte às atividades e situações aí criadas e desenvolvidas, que é fundamental para a integração dos alunos de famílias imigrantes. Neste sentido, o professor tem a necessidade de procurar estratégias que lhe proporcionem um melhor relacionamento com os alunos e entre estes (Martins & Duarte, 2019). Na verdade, o professor como agente sociocultural tem o desafio de desenvolver uma *pedagogia do empoderamento*, que é uma pedagogia crítica e democrática, no sentido de Paulo Freire orientada para a mudança pessoal e social (Martins, 2021). Este enfoque pedagógico do empoderamento significa relacionar o crescimento individual com a dinâmica e vida social e escolar, promovendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças, às desigualdades, às relações de poder, às discriminações e às mudanças sociais.

No caso dos alunos imigrantes, a inclusão pauta-se nestes princípios e, daí que a postura do professor deve valorizar a diversidade, a pluralidade, a discussão e a reflexão das problemáticas vivenciadas, no combate a qualquer forma de violência, desigualdade, discriminação, xenofobia na escola e fora dela (Trindade, 2004). Os alunos imigrantes, que revelem dificuldades de aprendizagem, sejam do idioma, questões sociais ou culturais, falta de empoderamento ou qualquer outra questão, deve ser reconhecido pelo professor e promover a sua integração escolar, nos diferentes contextos e nos espaços da escola.

É sabido que a educação e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dependem da dinâmica entre dois polos, ou seja, da relação entre o professor e o aluno. Ensinar implica estabelecer relação e a comunicação entre o professor e o

aluno, conseqüentemente o insucesso escolar e a inadaptaco dependem da relao afetiva entre o professor e aluno (Barros e Barros 1996). O professor  chamado a assumir novos papis, para alm de ser especialista numa rea do saber, tambm deve ser um assistente de aprendizagem e moderador do grupo (Estrela, 2002). De facto, a relao pedaggica pode ser definida como o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situao pedaggica e o resultado desses contactos inscrevendo-se sempre "num quadro complexo de relaes mediatizadas pelo saber e pelas condies institucionais criadas para essa transmisso apropriao do saber.

Na verdade, a relao pedaggica  uma relao social que emerge com o aparecimento da instncia educativa especializada que separa a competncia para aprender das habilidades para fazer. Segundo Postic (1984 citado por Nunes 2012: 38) relao educativa consiste num conjunto de relaes que se estabelecem entre o educador e o educando, no sentido de alcanar os objetivos educativos. Existem alguns mecanismos de defesa e adaptao do ego na relao educativa entre professor e aluno nomeadamente sublimaco, a compensaco, a transferncia, a seduco o recalcamto e a regresso (Barros e Barros,1996). A relao educativa  importante pois a resoluo de problemas escolares passa pela melhoria na relao professor - aluno, mudanas no processo educativo e nas instituies. As representaes entre professor e aluno so importantes na relao educativa e vice-versa, apesar das dissonncias, pois o professor espera do aluno competncia cognitiva e o aluno espera do professor compensaco afetiva.

A relao educativa tem o objetivo de formar personalidades autnomas, independentes, coerentes e livres. O professor tem, para alm das preocupaes pedaggicas, a ateno no seu desenvolvimento intelectual, afetivo emocional, cabendo-lhe selecionar adequadamente os mtodos/tcnicas e estratgias de ensino em funo ao contexto e ao potencial de cada aluno tendo em conta os seus problemas comportamentais e/ou dificuldades de aprender (Fernandes e Moniz 2000, citados por Nunes, 2012). Por isso, a ponte que estabelece a ligao entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem  a relao educativa, pois permite a interao socioeducativa, que se vai construindo de maneira multidimensional (Palma, 2010, citado por Nunes 2012).

Por conseguinte, a resoluo de problemas escolares passa por melhoria na relao professor aluno, mudanas no processo educativo e nas instituies. As representaes entre professor e aluno so importantes na relao educativa e vice-versa, apesar das dissonncias, pois o professor espera do aluno competncia cognitiva e o aluno espera do professor compensaco afetiva (Barros e Barros 1996)

CAPÍTULO II-A METODOLOGIA EMPÍRICA E O DESIGN

Após a realização da pesquisa bibliográfica de Estado da Arte sobre a temática em estudo, de modo a dar cumprimento ao problema e objetivos propostos, é indispensável a adoção de uma postura metodológica no processo de investigação. A opção de design elencou-se na metodologia mista (abordagem qualitativa e quantitativa) (Flick, 2005). Embora, alguns autores critiquem o uso da combinação daquelas metodologias, já que consideram que a sua utilização conjunta tem implicações teóricas que se fundamentam em pressupostos diferentes: Segundo Carmo e Ferreira (1998: 183) *“(...) 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”*. Em geral, numa investigação abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade método qualitativo e quantitativo, que no nosso caso seria a instituição AENACB. A principal vantagem da combinação de métodos (triangulação metodológica) é a de permitir uma compreensão mais profunda dos fenómenos, porque cada método demonstra diferentes configurações da realidade experimental (Fortin, 2003). Por um lado, o método quantitativo permite relacionar variáveis, fazer descrições através da análise estatística e provar teorias; por outro, o método qualitativo consiste em analisar comportamentos, atitudes, valores, para a compreensão de um problema.

Privilegiamos nesta investigação mista a metodologia qualitativa, de modo a compreender este fenómeno de adaptação/integração e dos percursos escolares dos filhos e/ou descendentes de imigrantes no sistema educativo português (ensino básico), a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, consideramos que esta abordagem permite descrever em pormenor os dados obtidos, através da interpretação dos significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, numa tentativa de capturar e compreender as suas perspetivas e pontos de vista sobre o tema que abordamos. Priorizamos a compreensão dos alunos de origem imigrante, como refletem a sua própria adaptação/integração socioeducativa, concedendo-lhes um papel ativo na problemática da interculturalidade, da convivência e adequação curricular nos seus percursos escolares. Mediante algumas técnicas de recolha de dados, inseridas na metodologia qualitativa e quantitativa, pretendemos dar resposta ao nosso problema. Por isso, a finalidade deste capítulo é de expor as opções metodológicas e os procedimentos empíricos da investigação (mista), com referência à estrutura do Design nos seus aspetos fundamentais, formulação das perguntas de investigação, que norteiam a pesquisa, com alguma fundamentação subjacente, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados com explicação das mesmas, a caracterização das três escolas básicas onde frequentam os filhos e/ou descendentes de imigrantes sujeitos do estudo, a caracterização das amostras ou grupos de sujeitos participantes (variáveis sociodemográficas ou de identificação) e, por último os procedimentos éticos e legais (Protocolo, termos de livre aceitação dos sujeitos participantes) e na aplicação dos instrumentos – processo de validade

interna. Ao longo da investigação adotámos às normas e a formação da *American Psychological Association* (APA) na 6.^a edição.

1.-OPÇÕES METODOLÓGICAS DO DESIGN

A metodologia da nossa investigação é de teor e design misto ao combinar o método qualitativo e o método quantitativo, na obtenção de dados, sendo a interpretação essencialmente de preponderância qualitativa (Crewell, 2010). De facto, nos últimos vinte e cinco anos marcam uma fase de maior valorização das estratégias de utilização de múltiplos métodos, por meio da triangulação de diferentes fontes, metodologias e da convergência sistemática da base de dados, segundo Creswell (2014), citado por Bueno e Alves (2020: 192). Assim, adotámos a metodologia mista para dar resposta às pretensões preconizadas, por isso, apresenta-se como um estudo exploratório, descritivo, analítico, transversal e interpretativo (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

De facto, os métodos mistos envolvem a combinação e/ou integração na pesquisa de dados qualitativos e quantitativos no mesmo estudo, em que o investigador recolhe e analisa os dados, integra e extrai inferências, usando abordagens qualitativas (observação participante, entrevistas semiestruturadas e registos de notas de campo e inquérito por questionário) num único programa de investigação (design) (Creswell, 2014 citado por Bueno e Alves 2020: 191). Neste sentido, Tashakkori & Creswell, (2007: 207). Consideram métodos mistos numa pesquisa a forma como o investigador mistura ou combina (triangulação) técnicas quantitativas e qualitativas, abordagens, análise de dados e inferências, conceitos ou linguagens em um único estudo, ou seja, permitem a possibilidade de relacionar uma discussão interpretativa mais pormenorizada e amplia para estudos posteriores (Creswell, 2010: 51).

Atualmente, são cada vez mais as metodologias com designs mistos com o objetivo de compreender o valor que cada uma das metodologias qualitativa/quantitativa, como a sua articulação para responder metodologicamente ao problema de investigação proposto. Os pontos fortes da aplicação daquelas metodologias centram-se no diálogo entre os dois métodos mesclados, que produzem melhores resultados na pesquisa. A abordagem quantitativa caracteriza-se pela dedução no fenómeno social para mensurar ou medir estatisticamente e a qualitativa, supõe uma teoria fundamentada que enquadre o fenómeno como algo construído pelas pessoas (Tashakkori & Teddlie, 2003, citado por Santos, 2017:191). A combinação de múltiplos métodos na investigação contribui mutuamente para potencializar e superar deficiências e limitações do estudo. Isto proporciona também respostas mais abrangentes às perguntas de investigação, indo além das limitações de uma única abordagem. Quando numa única investigação utilizamos diversos/diferentes métodos ou metodologias de recolha e análise de dados, servindo-nos da triangulação, estamos diante de estudo multimetodógico (Crewell, 2010).

A própria execução da triangulação metodológica apresenta três modelos que se classificam como multimétodos: nomeadamente métodos mistos, paralelos convergentes; métodos mistos explicativos sequenciais; e métodos mistos exploratórios sequenciais, uma vez que a recolha dos dados quantitativos e qualitativos aconteceram em simultâneo, como foi no nosso caso (Creswell, 2014, citado por Bueno e Alves 2020: 198). O próprio Creswell (2010) define os métodos mistos paralelos convergentes como estudos que mesclam dados quantitativos e qualitativos para alcançar uma análise abrangente do problema. A análise de dados na metodologia mista associa-se ao tipo de estratégia utilizada para os procedimentos (Flick, 2005). Ora as identificações dos procedimentos devem estar claras no design, já que a análise decorre da abordagem quantitativa numérica, descritiva e inferencial, enquanto a qualitativa recorre à descrição, análise temática do texto ou imagem e interpretação entre as duas abordagens (Carmo & Ferreira, 1998).

Ora bem, a triangulação representa o declínio da metodologia do monométodo, que significa a utilização e aplicação exclusiva da técnica de pesquisa quantitativa ou da qualitativa num estudo (Santos 2017: 193). Por isso, a triangulação permite ao investigador lançar mão a três ou mais técnicas ou estratégias com vista a ampliar o universo informacional no âmbito do seu objetivo de pesquisa, promovendo a utilização de entrevistas, aplicação de questionários, observação documental e/ou natural e direta e observação não participante. Enquanto a terceira dimensão será o emprego da triangulação na análise e interpretação das informações. A técnica de triangulação de dados refere-se à recolha de dados com recurso a diferentes fontes, existindo subtipos de triangulação, em que os fenómenos serão estudados em tempos (datas), explorando as diferenças temporais, espaço/local (contexto ou cenário de estudo) com indivíduos diferentes. Os subtipos de triangulação são a triangulação intramétodo, que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões e a triangulação intermétodo que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo, tal como refere Denzin (1989, citado por Duarte, 2009).

Dissemos que a investigação tem um cariz exploratório, descritivo, transversal, analítico e interpretativo por constituir um tema pouco explorado/analizado, o que exige um levantamento bibliográfico, documental e empírico, de modo a desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com o objetivo de proporcionar outros estudos posteriores (Gil, 2008: 28). Convém explicar cada um desses termos utilizados:

*-A vertente descritiva e exploratória numa investigação é muito adequada a estudos sobre organizações e instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos (Gil, 2008: 29). De facto, o aspeto descritivo vai mais "(...) além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Nesta situação tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa permitindo a partir dos seus objetivos proporcionar uma nova visão do problema (Gil 2008: 28). Ou seja, o processo descritivo visa a identificação, registo e análise das características dos fatores (variáveis

sociodemográficas), que se relacionam com o fenómeno ou processo. O objetivo da descrição refere-se às características dos sujeitos da (s) amostra (s), fenómenos ou experiências, originando opiniões, atitudes e crenças para identificar e estabelecer relações entre variáveis do estudo (Quivy & Campenhout, 1992).

*-O ser transversal, pela realização num período temporal curto, permite levantar questões relacionadas com as perguntas de investigação e recolher dados, através de fontes diretas ou primárias e fontes secundárias (Freire & Pattussi, 2018:11, citado por Francielle 2019). O estudo transversal é um estudo do tipo observacional em que o investigador não interage com a população da amostra de modo direto, para além captar opiniões de um grupo de pessoas em um momento específico, descrevendo fatores predominantes, avaliando pessoas de diferentes idades, etnias, localizações geográficas, origens sociais, ou seja, assumindo-se como descritivo (Fortin, 2003).

*-É analítico por ser caracterizado pela elaboração de perguntas de investigação, e elas serem analisadas em função da natureza dos dados obtidos (Flick, 2005).

*É interpretativo ao procurar entender o fenómeno em estudo, através dos significados que os sujeitos em estudo lhe atribuem e, pois, auxiliam a compreensão dessas pessoas e dos seus contextos sociais, culturais e institucional, nos quais eles vivem (Myers, 2007: 10).

Por conseguinte, pretendemos com o nosso design misto a descrição, análise e a compreensão do fenómeno em profundidade da adaptação/integração escolar dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes e dos seus percursos num contexto concreto (AENACB), mediante a perceção do sentido de elementos implícitos aos sujeitos em estudo (diretor, professoras coordenadoras das escolas básicas, dos professores diretores/titulares de turma, dos técnicos do GAAP de intervenção, dos alunos e pais/encarregados de educação), pois pretendemos compreender, interpretando com fundamentação teórica o contexto, as ações e noções dos intervenientes neste estudo. Assim damos maior enfoque ao compreender os sujeitos na essência, amplitude e complexidade dos fenómenos em que se inserem que é a multi e interculturalidade e inclusão (social, escolar) dos alunos de famílias de imigrantes. Ou seja, esta metodologia mista possibilita a realização de estudos com trajetórias metodológicas diferentes, que produzem dados mutuamente complementares, que favorecem uma interpretação mais completa e abrangente do fenómeno da inclusão cultural e social. A identificação de convergências e divergências entre os dados foi o principal benefício da investigação realizada (Santos et al., 2017: 2). Daí que analisámos as estratégias e as medidas integrativas sociopedagógicas e psicopedagógicas implementadas pelo AENACB, para promover/estimular os percursos escolares, as aprendizagens e a adaptação/integração dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes a frequentarem o 1º e 2º Ciclo face a diversidade étnica e cultural existente no Agrupamento. Mediante o problema formulado na Introdução iremos perceber esses meandros dos percursos daqueles alunos, assim como o seu processo de

adaptação/integração e, daí, termos recorridos a multimétodos ou técnicas de recolha e de análise e tratamento de dados, a fim de responder as perguntas de investigação que norteiam o próprio design (Gil, 2008).

2.-AS PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Formulada a pergunta de partida (problema de investigação) na introdução deste Trabalho de Projeto, onde intentámos com clareza, exequibilidade e pertinência o nosso propósito, sustentado pelos respetivos objetivos de fundamentação, de modo a ter um fio condutor de compreensão que pudesse determinar a sua própria estrutura (Clarke 2001, citado por Castro 2002). Nesta perspetiva iremos formular as seguintes perguntas de investigação que norteiam o estudo ao nível empírico.

Perg.1 – Compreender as estratégias educativas implementadas no AENACB promovedoras e estimuladoras da adaptação/integração e de apoio às dificuldades sentidas na aprendizagem dos alunos filhos/descendentes de imigrantes num contexto intercultural e inclusivo.

Esta pergunta foi respondida pelos dados/informações provenientes das entrevistas semiestruturadas feitas ao Diretor do Agrupamento e às respetivas professoras coordenadoras das escolas básicas estudadas, à análise de conteúdo e documental, em especial ao Projeto Educativo - “Juntos Construámos o Futuro”, ao regulamento interno e ao plano anual de atividades, cruzando com algumas informações provenientes do inquérito por questionário dos pais/encarregados de educação. O AENACB dentro daquilo que são as suas competências institucionais tem feito esforços e implementado medidas, articuladas com o Regulamento Interno, Projeto Educativo e Plano de Anual de Atividades, que desenvolvem ações muito concretas no sentido de promover um melhor percurso escolar aos alunos e garantir uma adaptação/integração adequada para o seu sucesso escolar, na colaboração sempre que possível com os pais/encarregados de educação, de modo a dar uma maior estabilidade social e educativa, condições e apoios às aprendizagens e desempenho escolar, à inclusão de todos os alunos, especificamente aos que apresentam dificuldades que é o caso dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes.

Perg.2 – Conhecer se os alunos filhos/descendentes de imigrantes no AENACB têm uma flexibilidade curricular e uma diversidade de atividades escolares (relacionados com os currículos escolares flexíveis) favorecedores à sua integração e desempenho escolar.

Para compreendermos a realidade multi e intercultural vivida nas escolas básicas integrantes do AENACB, ao nível da flexibilidade curricular e da aprendizagem dos alunos de estudo, recorreremos aos dados/informações recolhidas das entrevistas semiestruturadas dos professores diretores de turma e/ou professores titulares de turma, do Diretor do Agrupamento e das professoras coordenadoras das escolas

básicas, acompanhados dos registos de observação não participante (notas de campo) e da análise documental. Estamos cientes que os currículos e os programas escolares contemplam a questão da diversidade cultural e ética, tema de abordagem obrigatória, no âmbito da disciplina de 'Educação para Cidadania', que deve favorecer o currículo de todos os Ciclos de Ensino. Os próprios professores têm formação acrescida para essa disciplina de cidadania, portanto, têm capacidade de ação-reflexão entre os pares de adotar estratégias partilhadas de forma a desenvolver temáticas pedagógicas sobre a inclusão social/cultural e escolar no contexto da multi e interculturalidade favorecendo igualmente a convivência socioeducativa nas salas de aula e na escola.

Perg.3 -Analisar a relação pedagógica entre os professores e os alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes a frequentarem a escolaridade obrigatória 1º e 2º CEB no AENACB e os seus pares no âmbito da sua integração e convivência educativa.

A compreensão desta pergunta advém dos dados/informações de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aplicadas especialmente aos professores diretores e titulares de turma, as professoras coordenadores das escolas básicas e dos resultados dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos filhos/descendentes de imigrantes. Além disso, recorreremos às observações naturais e participante (registos de notas de campo) às relações interpessoais que se estabelecem entre professor e alunos, entre estes e os seus pares as quais parecem boas e interativas, segundo os contactos mantidos com estes sujeitos. Parece haver uma aceitabilidade destes alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes pela comunidade educativa, na convivência com os seus pares e funcionários dentro e fora da escola.

Perg.4 -Caraterizar os percursos (trajetórias) escolares dos alunos filhos/descendentes de imigrantes a frequentarem o 1.º e 2.º Ciclo do ensino Básico no AENACB e a sua repercussão no desempenho e rendimento escolar.

A resposta a esta pergunta provém dos dados/informações dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos e aos pais/ encarregados de educação imigrantes e, ainda das entrevistas semiestruturadas feitas aos professores diretores de turma e titulares de turma, ainda pela observação natural e participante (registos de notas de campo).

Perg.5 - Identificar os apoios sociais/educativos e psicopedagógicos prestados no AENACB na promoção da adaptação/integração, dificuldades de aprendizagem, da socialização e convivência escolar dos alunos filhos e descendentes de imigrantes tendo em conta a diversidade étnica e cultural do Agrupamento.

Esta pergunta foi respondida pelos dados/informações recolhidas nas entrevistas semiestruturadas ao diretor do Agrupamento, às coordenadoras e aos técnicos do GAAF, cruzado com dados obtidos nos inquéritos por questionário aplicados aos pais/encarregados de educação imigrantes e aos alunos filhos/descendentes de

imigrantes, ainda pelos registos observacionais e documentais em que existem apoios psicopedagógicos e sociais (serviços de apoio SASE -Serviço de Ação Social e Escolar).

Perg.6 -Identificar as práticas didático-pedagógicas que os professores regulares do AENACB promovem para superar as dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos filhos e descendentes de imigrantes no seu desempenho escolar.

As respostas a esta pergunta provém dos dados/informações obtidas das entrevistas semiestruturadas aos professores diretores e titulares de turma, às professoras coordenadoras das escolas básicas e dos inquéritos por questionário aos alunos filhos/descendentes de imigrantes e dos pais/ encarregados de educação imigrantes, para além dos registos de observação natural e participante (registos de notas de campo) que irão justificar esses apoios no contexto escolar, apesar de a maior dificuldade ser as barreiras linguísticas e culturais e o processo comunicativo (interpessoal).

Perg.7 - Compreender a relação dos pais/encarregados de educação imigrantes com o AENACB e escolas básicas, nível de participação e colaboração na vida escolar e no acompanhamento dos percursos dos seus filhos.

Recorremos aos dados/informações recolhidos no inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação imigrantes, à entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento, às coordenadoras das escolas básicas e aos técnicos do GAAF, comprovativa de que essa relação seja positiva e promotora da inclusão e da participação ativa nos problemas da comunidade educativa do AENACB.

Perg.8 -Compreender o impacto da instrução, condições socioeconómicas, profissionais e culturais dos pais/encarregados imigrantes na adaptação/integração, nos percursos escolares (desempenho) dos seus filhos.

Obtivemos as respostas a esta pergunta pelos dados/informações obtidas pelos dados dos inquéritos por questionário aos pais/encarregados de educação imigrantes, pelas entrevistas semiestruturadas às professoras coordenadoras das escolas básicas, aos professores diretores e titulares de turma e aos técnicos do GAAF para perceber se há ou não influência desses indicadores das famílias imigrantes nos percursos escolares, na integração e inclusão e desempenho dos seus filhos.

3.-A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

No início da nossa investigação procurámos, essencialmente, um primeiro contacto com o AENACB e respetivas escolas básica, onde frequentam a escolaridade obrigatória os alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, sendo estes um dos principais objetivos de pesquisa e do fenómeno em estudo. Trata-se de um estudo exploratório adequado ao problema e perguntas de investigação já referidas, incluímos situações em que procurámos: adequação às propostas de pesquisa e

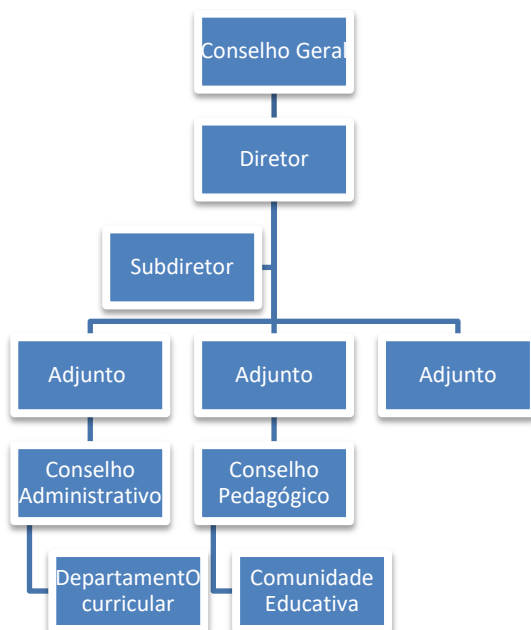
desenvolver uma formulação mais precisa do problema inicialmente com uma identificação vaga; familiarizarmos com o contexto/cenário onde ia decorrer o estudo - AENACB; estabelecer prioridades em relação às várias variáveis ou fatores relacionado com o problema (adaptação/integração, percurso escolar; flexibilidade curricular, etc.), por conseguinte, utilizar múltiplas fontes de dados na construção do design, de modo a podermos ter um conjunto mais diversificado de tópicos de análise que nos permitisse compreender e interpretar o referido problema. Ou seja, seguimos o que os autores Quivy & Campenhoudt (1992:202) dizem, por um lado, efetuar a recolha de dados estatísticos e, por outro lado analisar documentos de forma textual provenientes da instituição, a qual está enquadrada no ordenamento jurídico de ensino público (legislação, projeto educativo, plano de atividades, regulamento interno, regulamentos, publicações...), de modo a conhecer o cenário de estudo e os seus sujeitos.

Portanto, o trabalho empírico realizou-se durante o ano de 2021, sendo seu cenário três Escolas Básicas (EB1, EB2; EB3), frequentadas por alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, sujeitos do estudo, pertencentes ao AENACB. A escolha do 1.º e 2.º Ciclo de escolaridade, ficou a dever-se pelo facto dos alunos neste nível apresentarem já alguma autonomia nas suas competências e estarem adaptados/integrados na escola. As amostras (intencionais) e/ou grupos alvo de sujeitos participantes estavam distribuído da seguinte forma: o diretor do AENACB, as professoras coordenadoras daquelas escolas básicas, que integram o agrupamento, os técnicos do gabinete de apoio ao aluno e a família (GAAF), os professores diretores/titulares de turma, os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória no 1º e 2º Ciclo naquelas três escolas básicas, ainda as respetivas famílias imigrantes (pais e encarregados de educação) constituintes da comunidade educativa.

3.1. -Caracterização do AENACB e escolas básicas

O AENACB é uma unidade orgânica com sede na Escola Secundária Nuno Álvares, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, integrando estabelecimentos públicos de educação desde o pré-escolar, dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário. O estudo centra-se no AENACB, instituição escolar, pública cujas características e entidade jurídica e administrativa enquadra-se no Decreto-Lei nº 13/2012, de 2 de julho, que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, em que o seu organigrama está expresso no seguinte esquema.

Organigrama do AENACB



De acordo, com o Projeto Educativo de 2015/2020, em vigor, o AENACB foi criado em 2013, como resultado da agregação da Escola Secundária Nuno Álvares e dos Agrupamentos de Escola 'Cidade de Castelo Branco' e 'Faria de Vasconcelos'. A sede do Agrupamento sofreu obras de requalificação e reestruturação, em 2011 e em 2021. Dado a sua extensão e localização geográfica integra uma ampla zona urbana do distrito de Castelo Branco, por esta, razão dispõe de uma variada oferta formativa à comunidade educativa e aos vários espaços de atividades. O AENACB dispõe de um número significativo de estabelecimentos, no qual se verifica a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, sem esquecer o ensino profissional e o ensino vocacional para adultos, promovendo Cursos de Educação e Formação de Adultos, de dupla certificação, em funcionamento no Estabelecimento Prisional de Castelo Branco. A oferta formativa dos estabelecimentos que compõem o AENACB consta do projeto curricular do Agrupamento. A oferta formativa disponível favorece a integração de alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, desta circunscrição educativa, uma vez que se trata da zona urbana preferencial dos imigrantes por favorecer a mobilidade e oportunidades de emprego, e daí matriculam os seus filhos nesta instituição escolar. A criação deste Agrupamento veio superar muitas dificuldades da comunidade educativa envolvente.

A infraestrutura da sede do AENACB é constituída pelos seguintes espaços: salas de aula comuns e específicas, salas de informática, instalações desportivas, salas de diretores de turma e de receção ao ensino especial, sala de professores, salas de alunos, sala de funcionários, zonas de recreio e lazer, bibliotecas escolares, centros de recursos educativos, salas de unidade de apoio á multideficiência, gabinetes de apoio ao aluno e à família, refeitórios, bufetes, serviços administrativos, papelaria e

reprografia, museu de História Natural, e Planetário. A estrutura que sofreu obras de requalificação dos seus espaços, dispõe de condições adequadas convenientemente apetrechadas com equipamento de ponta e de qualidade, proporcionando conforto e dignidade a todos os intervenientes da aprendizagem capazes de satisfazer as necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Sempre que necessário e em função da disponibilidade, do estabelecimento é reservado um espaço, exclusivo ou partilhado, para o desenvolvimento das atividades dos clubes.

Respeitante à oferta formativa do AENACB, é devidamente autorizada por despacho do Governo, dispõe dos seguintes cursos: educação pré-escolar, jardim-de-infância e ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclo) que visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitem o prosseguimento dos estudos, o ensino secundário, cursos artísticos especializados consoante a área artística para o prosseguimento de estudos de nível superior, percursos curriculares alternativos, programa integrado de educação e formação (PIEF), cursos de nível básico de dupla certificação (CEF), cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e de Nível Secundário (EFA-NS), orientados no sentido de possibilitar a aquisição de habilitações escolares e/ou competências profissionais, com vista a uma inserção ou progressão no mercado de trabalho; cursos científico-humanísticos vocacionais, cursos com planos próprios, cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho permitindo o prosseguimento de estudos etc.

Relativamente ao corpo docente é altamente competente e qualificado, com larga experiência na docência, possuindo habilitações entre a licenciatura e o doutoramento.

Em relação aos dados estatísticos dos alunos filhos/descendentes de imigrantes no ano letivo 2020/2021 apontam a existência de 185 alunos (8,2 % do total), originários do Brasil com maior representação com 87, depois Angola com 22 alunos, de famílias do Paquistão com 17 alunos, da Índia com 11 alunos, da Ucrânia e da Espanha com 9 alunos, depois de uma diversidade de culturas e países (7 de França, 6 da Suíça, 5 de Cabo Verde, 3 de Moçambique, 2 do Nepal, 2 dos Países Baixos, 2 de Itália, 1 da Venezuela, 1 da Roménia, 1 da Suécia, 1 da Roménia, etc.). Trata-se de um Agrupamento multicultural.

Os pais/encarregados de educação imigrantes desses alunos distribuem-se por sectores de atividade desqualificados e bastante diversificados, destacando-se, como categorias profissionais mais representativas, as de pessoal dos serviços diretos e particulares, de proteção e segurança, operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extrativas e da construção civil e outros operários, artífices e trabalhadores similares. De acordo com o estudo socioeconómico realizado pelo CICS.NOVA (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais), cujos dados se reportam ao ano letivo 2012-2013, mas que revelam a tendência do Agrupamento, é possível extrair as seguintes conclusões: o agregado familiar dos alunos é constituído, na

maioria dos casos, por famílias que integram em média 5 membros, sendo este último agregado o mais frequente.

Quanto o tipo de família dos imigrantes, verifica-se que a maioria dos alunos integra numa família nuclear, composta pelo casal de pais e o(s) filho(s); os outros tipos de família (monoparentais, recompostas e alargadas) obtêm valores mais baixos; a mãe no agregado familiar assume, na maioria dos casos, o papel de encarregada de educação; a média de idades dos pais é de 44 anos e de 42 anos para as mães; em relação às habilitações académicas a maioria dos pais possuem um curso médio/técnico, seguindo-se do ensino secundário, do 3.º ciclo e com curso do ensino superior; verifica-se, no entanto, que as mães apresentam um nível de escolaridade um pouco mais elevado do que os pais.

Quanto à situação profissional dos pais/encarregados de educação imigrantes a grande maioria dos alunos tinha progenitores empregados por conta de outrem. Apenas 8,9% dos alunos tinham pais desempregados e 21,1% tinham mães nessa situação. Todos estes alunos usufruíam de apoio social escolar. Os pais dos alunos de ensino regular distribuía-se de forma mais evidente pelos grupos profissionais especialistas das atividades intelectuais e científicas e trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices. Já as mães distribuía-se principalmente pelos grupos profissionais especialistas das atividades intelectuais científicas e trabalhadoras dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedoras. Quanto aos filhos dessas famílias imigrantes, em termos de rendimento escolar, os rapazes tendem a reprovar mais do que as raparigas e quanto mais elevada a escolaridade do pai mais os alunos parecem estar protegidos do atraso escolar. Há uma possível associação entre os resultados escolares a Português e o sexo dos alunos, tendendo as raparigas a obter melhores classificações (de nível 4 e 5) do que os rapazes.

Vejamos em seguida algumas características das escolas básicas (EB1; EB2; EB3) onde frequentam os sujeitos de estudo (alunos de famílias imigrantes).

***-A Escola EB1.**

Da consulta à documentação sobre o AENACB analisámos (análise de conteúdo) o Relatório de Avaliação Externa 2015/2016, relacionado com as escolas básicas onde decorreu o nosso estudo. Assim, a EB1 é uma Escola do 1º Ciclo CEB é urbana, localizada na Rua João Evangelista, distando cerca de 500 metros do centro e da Escola Secundária Nuno Álvares, com um edifício reformado (novo) enquadrado numa arquitetura clássica, com uma tipologia p1, dispendo de espaços apropriados, com 8 salas de aula bastante adequadas ao ensino e com bastante luminosidade, dispendo de suficiente material e equipamento para o ensino-aprendizagem. A referida escola tem uma vedação de gradeamentos, na parte frontal, traseiras e nas laterais com um muro de dois metros com grades que servem de proteção e permitem observar o interior do pátio para além de dispor de um jardim, com árvores frondosas que realçam a beleza do espaço. No bloco principal com dois portões um que permite o acesso aos professores, funcionários, alunos do 1º e 2º ano utilizam as

salas das rés- de- chão onde também funciona a sala de professores, no primeiro andar localizam-se as salas destinadas ao 3º e o 4º ano, no pátio da escola o chão é constituído por um material protetor, e areia espaço onde os alunos realizam os jogos como a modalidade do futebol. Tem um extenso corredor onde se situam as casas de banho de professores e alunos que vai de uma extremidade para outra, é um espaço onde professores, alunos e funcionários circulam para desenvolver as funções na escola tem também um ginásio. Dispõe de uma biblioteca escolar, um refeitório e bar, uma sala de informática, sala de professores, sala para as AE, um ginásio, casas de banho para alunos e professores e, ainda uma área vasta interna para os recreios.

A população escolar entre o 2015-2018 era de 185 alunos, distribuídos em oito turmas. As idades dos alunos que frequentam o 1º Ciclo compreendem entre 6 e os 11 anos de idade, com dezasseis alunos descendentes de imigrantes. Oito professores diretores/titulares de turma que constituem o corpo docente da escola professores de apoio escolar no português língua não materna.

Quanto ao sistema de funcionamento possui uma sala, o gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF), com dois técnicos mediadores, três psicólogas, uma animadora sociocultural, uma licenciada de serviço de ação social e escolar (SASE) e, ainda serviços técnicos pedagógicos.

***-A Escola EB2.**

A Escola EB2, foi inaugurada em 1995, situa-se na Rua de Miguel das Palmeiras – Bairro Ribeiro de Perdizes em Castelo Branco, possui um mega edifício do tipo P1, com cinco blocos (do A até o G), com um vasto pátio com o desenho da roda dos ventos no chão (chamado pátio da rosa dos ventos) e uma portaria à entrada. A disposição arquitetónica dos espaços por blocos é a seguinte: Portaria Bloco A- Piso 0 e 5 salas de aula, gabinete das assistentes operacionais, casas de banho, incluindo para deficientes, gabinete de apoio de História e Geografia, arrecadação de material de limpeza e EVT, sala de música equipada com instrumentos musicais, sala de trabalhos EVT; Bloco A- Piso 1 com 12 salas de aula, arrecadações de material de limpeza e de material didático; Bloco B-Piso 0 Esquerdo com Gabinete da Coordenação, secretaria, papelaria/reprografia, gabinete de trabalho do centro de informática com respetiva sala e casas de banho; Bloco B-Piso 0 Direito com gabinetes de línguas, do GAAF e para o Ensino Especial, sala do diretor de turma e arquivo, sala e bar para os alunos, loja solidária, casas de banho; Bloco B-Piso 1 Direito com 2 salas de aula de ciências da natureza, biblioteca, laboratórios devidamente equipados com material, arrecadações de material de limpeza e de apoio a biblioteca, gabinete de apoio; Bloco B-Piso 1 Esquerdo com sala de professores e respetivo bar, sala de informática para alunos, sala da robótica, sala de físico-química, laboratório e casas de banho; Bloco C-Piso 0 com 4 salas de aula, gabinete de apoio, auditório e várias arrecadações, incluindo o de material didático; 1 Bloco C-Piso 1 com 8 salas de aula, arrecadações e casas de banho; Bloco D com o refeitório e cozinha, onde são confeccionadas as refeições para os alunos, professores e funcionários desde o 1º ao 3º ciclo nos horários de refeições, casas de banho e

arrecadação de material de limpeza; Bloco E com balneários (articulada com a aula de educação física) com casas de banho para os professores e para os alunos, arrecadações para material didático; Bloco F com o Ginásio e casas de banho; Bloco G onde está localizado o Infantário com Piso 0 com 2 salas de aula, gabinete de apoio e arrecadações para material didático e casas de banho, um refeitório para o Pré-escolar e cozinha, um parque infantil onde as crianças brincam, nos tempos livres com baloiço, carrocel; Bloco G-Piso1 com 3 salas de aula, salas de apoio, arrecadações e casas de banho e, ainda o elevador para mobilidade no infantário. Haverá que referir que a loja solidária recolhe os bens doados (alimentares, roupas, calçado, etc.) e distribui-os aos alunos e famílias carenciadas.

O corpo docente possui bastante experiência respondendo às exigências didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem.

***-A Escola EB3.**

A semelhança das outras duas escolas acima descrita, a EB3 integra o AENACB, possui um edifício gigantesco, com vários blocos para os diversos serviços prestados ao ensino, espaços abertos disponíveis para as diversas atividades dinamizadas pelos professores e alunos, proporcionando momentos lúdicos, didáticos e de aprendizagem. A sua estrutura arquitetónica possui: sala de professores, laboratórios para áreas das ciências, sala de informática para os professores, e para os alunos, secretaria, biblioteca, papelaria, refeitório, campos polivalentes, ginásio e um pátio apropriado. É constituída por vários blocos: Bloco A- rés-de-chão com secretaria, sala dos diretores de turma, a reprografia e papelaria, sala dos professores e sala com computadores, sala de reuniões, 2 gabinetes da coordenação de escola, casa de banho e arrecadações para material, o 1º Andar, com 2 salas de aula, uma sala polivalente (sala 5 com computadores; livros e jogos), biblioteca, casa de banho, sala das psicólogas do GAAF (sala 3), o Bloco B- rés-de-chão - 2 salas de EV/ET (salas 9 e 10), auditório (sala 8), sala da UAM (sala 7A), sala da educação especial (sala 7), casas de banho, ainda o 1º Andar com 8 salas de aula; Bloco C- rés -de- chão com 2 salas de Ciências Naturais (salas 18 e 19), laboratório de Físico-química, a sala 20, casa de banho, ainda no 1º Andar, a sala de TIC, 3 salas de aula e 2 salas para 1º ciclo com uma sala de apoio; Bloco D- de Rés-de-chão onde se localiza 2 salas de aula para 1º ciclo, o refeitório, a cozinha, casa de banho, sala dos funcionários e da associação de pais do AENACB, arrecadação de materiais, bar e sala de convívio de alunos. Os Blocos A, B, C e D G estão ligados por corredor central que termina com a sala 28 afeta ao GAAF (apoio de alunos e material para ATL) e sala de contingência.

No exterior há o Pavilhão desportivo, um ginásio grande e outro pequeno, uma sala de educação musical, Casas de banho com balneários, sala de professores e de reuniões. Para além, dos campos desportivos polivalentes ao ar livre (campo A e B).

3.2. -Caracterização dos sujeitos de estudo

O nosso cenário de pesquisa foi realizado em três escolas básicas (EB1, EB2 e EB3) integrantes do AENACB - Agrupamento de Escola Nuno Álvares de Castelo Branco, o qual congrega uma população estudantil de 1307 alunos na sua sede, na globalidade das escolas que o integra são cerca de 2250 alunos, desde o pré-escolar, 1º 2º 3º Ciclo do Ensino Básico ao secundário. A distribuição dos alunos por cada escola básica referida constituiu o contexto do nosso estudo, já que nelas frequentam alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes é a seguinte: EB1 possui 185 alunos, distribuídos em 8 turmas; EB2 possui 70 alunos no Pré-escolar distribuídos em 3 grupos, no 1º Ciclo 251 alunos distribuídos em 11 turmas, no 2º Ciclo 218 alunos em 10 turmas e o 3º Ciclo 255 alunos distribuídos em 13 turmas; e a EB3 possui 95 alunos do 1º Ciclo em 5 turmas, 166 alunos do 2º Ciclo distribuídos em 8 turmas e 164 alunos no 3º Ciclo distribuídos em 8 turmas. Todos estes dados foram obtidos pela consulta do Projeto Educativo do AENACB de 2015/2020 e confirmados pelos serviços de secretaria, de acordo com a lista dos alunos filhos e descendentes de imigrantes disponibilizada para a pesquisa.

Pela consulta documental nos serviços de secretaria confirmámos a existência de 185 alunos imigrantes a frequentarem a escolaridade obrigatória no AENACB, distribuídos pelas diversas escolas, correspondendo a 8% dos alunos filhos/descendentes de imigrantes nas três escolas básicas do nosso estudo. O diretor do Agrupamento refere que em todos os anos entram e saem alunos de proveniência imigrante, fruto das políticas de acesso à escolaridade. A percentagem dos alunos filhos e descendentes de imigrantes do 1º Ciclo do Ensino Básico são 51, no 2º Ciclo 29 e 44 no 3º Ciclo. Os sujeitos participantes no estudo serão caracterizados, em seguida, nas suas amostras e/ou grupos alvo. Essa caracterização foi feita com base nos dados/informações obtidos das variáveis de identificação e/ou sociodemográficas constantes na primeira parte dos instrumentos de medida que lhes foram aplicados, o que possibilitou a respetiva caracterização e análise dos mesmos.

***-Amostra (Na=15) de alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes** a frequentarem o 1º e 2º Ciclo do ensino básico nas escolas básicas (CEBS1; CEBC2; CEBF3). Inicialmente a amostra convidada era de 25 alunos, mas devido à COVID ficou reduzida a quinze alunos (amostra produtora de dados), aos quais aplicámos um inquérito por questionário, para além de termos feito observações naturais e não participantes (registos em notas de campo). Nas **variáveis – idade, sexo e residência** os alunos imigrantes da amostra nas escolas (EB1, EB2, EB3) têm idades entre os 8 anos de idade mínima e os dezassete anos de idade máxima, (7 alunos com 12 anos=47%, 2 alunos com 10 anos=13,3%, e os restantes 1 aluno com 8 anos, outro com 9 anos, outro com 11 anos, 1 com 13 anos, 1 com 14 anos e 1 com 17 anos correspondendo a 39,7%), sendo maioritariamente do sexo feminino (10 alunos=67%) e 5 do sexo masculino (33,3%). Quanto a residência os 100% dos alunos residem com os pais /encarregados de educação no distrito de Castelo Branco.

Em relação à **variável do ano de escolaridade dos alunos** respondentes é a seguinte: 1.º Ciclo do Ensino Básico - 4.º ano 26,6% (4 alunos) do 5.º ano 6,6% (1 aluno), 2.º Ciclo Ensino Básico - 6.º ano 66,6% (10 alunos).

*-**Amostra (Npe=14) de pais/encarregados de educação dos alunos** filhos e/ou descendentes de imigrantes. A amostra convidada dos pais/encarregados de educação era inicialmente de 25, mas só obtivemos o retorno de catorze inquéritos por questionários, respondidos. Através das professoras coordenadoras e/ou professores diretores/titulares de turma das escolas básicas fizeram chegar 25 inquéritos por questionário aos pais/encarregados de educação imigrantes, mas apenas 14 responderam aos inquéritos, já que 11 devolveram os instrumentos não obtivemos retorno pela COVID. Os pais/encarregados de educação 8 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Quanto à idade, 7 deles têm entre os 31 e os 40 anos, outros 4 têm idades compreendidas entre os 40-50 anos e finalmente 3 deles têm entre os 50-55 anos. Relativamente às habilitações literárias indicadas as mesmas espalham-se entre bacharelato, licenciatura, mestrado, o 11.º e o 12.º ano, entre o 4.º e o 5.º ano ou o 8.º ano de escolaridade, havendo um deles com formação profissional em agricultura. Relativamente a situação profissional (profissão) expressam os sujeitos uma grande diversidade de profissões ou ofícios (empregos), por exemplo: 1 reformado e 4 deles estão desempregados (subsídio de desemprego); 2 desempenham a função de agente de geriatria; 2 são distribuidores e vendedores; e outro de assistente operacional no ensino; um é lavador de carros, outro motorista, outro trabalha na construção civil, outro na agricultura, uma empregada de balcão, costureira. As informações confirmam que estes imigrantes desenvolvem trabalhos precários, independente dos seus graus académicos com problemas de empregabilidade e de acesso ao mercado de trabalho em função do contexto atual.

*-O **Diretor** do Agrupamento de Escolas – AENACB, ao qual lhe foi submetida uma entrevista semiestruturada (código ED), para além de algumas entrevistas informais (elaboração do protocolo da investigação). O diretor do AENACB é um senhor de 57 anos de idade, Mestre em Ensino Especial, com formação básica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma Pós-graduação em Administração Escolar, possuindo 35 anos de tempo de serviço efetivo e cerca de oito anos como administrador do Agrupamento.

*-Grupo de **três professoras coordenadoras das escolas básicas** (EB1; EB2; EB3) do AENACB, onde frequentam os alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, às quais submetemos entrevistas semiestruturadas (código Eco1; Eco2; Eco3), para além de contactos informais (registos em notas de campo). A professora coordenadora da EB1 tem 65 anos de idade, reside em Castelo Branco, é licenciada em Ensino Básico, com 41 anos de experiência docente e com sete anos de serviço na gestão como coordenadora da escola básica. A professora coordenadora da EB2, tem 52 anos de idade, vive em Castelo Branco, possui licenciatura e mestrado em Geografia, tem vinte e cinco anos de experiência docente e há um ano e meio que assume a administração da escola do Ensino Básico. Quanto à coordenadora da EB3

tem 58 anos de idade, reside em Castelo Branco, é licenciada em História e possui 33 anos de docência e três anos como administradora da escola.

*-Grupo de **oito professores titulares e diretores de turma** das escolas onde frequentam os alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes do nosso estudo (inicialmente estava previsto 9, mas uma estava de licença de maternidade), aos quais entrevistámos 8 professores (entrevista semiestruturada com código EPTT1; EPTT2; EPTT3; EPTT8), para além de contactos informais (registos em notas de campo). Os professores participantes são 5 do sexo feminino e 3 do sexo masculino totalizando 8. As idades dos professores variam entre os 39 e os 65 anos de idade, residindo todos em Castelo Branco, com bastante tempo de serviço docente e uma larga experiência no ensino. Quanto o grau académico dos professores verificámos que 7 deles possuem licenciatura em Ensino (7 professores) e um deles tem bacharelato. É importante realçar que todos dispõem de formação na área do Ensino e, conseqüentemente em diversos domínios curriculares voltados para o 1º e o 2º Ciclo do Ensino Básico permitindo um exercício docente no âmbito interdisciplinar e da diversidade cultural e étnica. Quanto ao tempo de serviço e experiência docente, apresentam históricos de experiências e trajetórias diversificadas, o que confirma que são altamente qualificados em termos didático-pedagógicos, para assegurarem a aprendizagem, a integração e a inclusão escolar dos alunos filhos e descendentes de imigrantes. Em média, todos os professores possuem mais de vinte anos de docência a desempenharem funções no AENACB, o que permite um melhor conhecimento sociopedagógico da diversidade cultural e a nível da interculturalidade, ainda com alto nível de qualificação metodológica perante as dificuldades de aprendizagem.

*-Grupo de **três Técnicos do Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família (GAAF)** do AENACB, aos quais aplicámos entrevistas semiestruturadas (código ETg1; ETg2; ETg3), para além dos contactos informais (registos em notas de campo). Estes técnicos especialistas prestam apoio (social, psicológico e psicopedagógico) às famílias dos alunos do AENACB, sendo dois indivíduos do sexo feminino e um do sexo masculino, possuindo respetivamente uma licenciatura, um mestrado e um doutoramento como habilitações académicas. A técnica especialista em animação sociocultural, tem 39 anos de idade, é licenciada em Animação Sociocultural, tem 15 anos de serviço e/ou experiência. A técnica especialista em psicologia tem 42 anos de idade, com mestrado em Psicologia é a coordenadora do GAAF, com uma experiência de 7 anos no exercício das funções. O técnico especialista mediador/animador sociocultural tem 45 anos, possui doutoramento no domínio comportamental, com 20 anos de serviço e experiência. De lembrar que todos os técnicos têm funções dentro do Agrupamento, realizando ações de formação e articulando-se no âmbito da interdisciplinaridade, de modo a dar respostas aos desafios e situações existentes no contexto educativo do Agrupamento competindo-lhe, segundo o Regulamento Interno o GAAF (artigo 117º) promover, por um lado, a sensibilização, o diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento de crianças/adolescentes, jovens e respetivas famílias, com percursos sociais e psicopedagógicos de risco e de vulnerabilidade. Por

outro, sensibilizar e colaborar com os professores e assistentes operacionais da respetiva comunidade escolar, em questões relacionadas com a criança e o jovem em risco na sua dimensão pessoal, familiar, escolar e comunitária, com orientação vocacional de dar apoio psicopedagógico.

4.-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O estudo recorreu à utilização de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, permitindo uma melhor compreensão dos dados/informações recolhidos e, simultaneamente, dando resposta à questão de partida e às perguntas de investigação formuladas, de modo a favorecer a nossa interpretação, através da triangulação. De facto, essa diversificação de técnicas e/ou métodos de recolha cingiram-se à observação (natural, participante e não participante), à observação documental, à entrevista (semiestruturada) e à aplicação de inquérito por questionário. Cada uma dessas técnicas tem as suas vantagens e desvantagens, já que as suas fraquezas podem ser compensadas umas com as outras.

Em seguida faremos uma descrição de cada uma das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados por nós no estudo.

4.1. -Observação documental, direta e participante

Na pesquisa utilizamos as técnicas de observação por se adequar ao estudo da realidade socioeducativa, as quais consistem numa forma de levantamento naturalista, permitindo conhecer e compreender os fenómenos nos seus contextos reais, para além de apreender comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que eles se desenrolam com a sua riqueza (inter) subjetiva, dando acesso ao social, sem passagem obrigatória pela palavra ou pelo texto. (Martins 2020: 1). Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1992: 87) a observação apresenta alguns problemas “(...) o observador não possa confiar totalmente na sua memória, porque esta é seletiva e elimina os comportamentos que aparentemente possam não ser importantes”. Apesar da observação ter as suas limitações, é considerada uma técnica muito utilizada na investigação educacional, pois favorece a observação comportamental e as interações que surgem espontaneamente, mas presenciados pelo próprio investigador. A observação pode ser de vários tipos, natural, espontânea, documental, participante ou não-participante (Quivy e Campenhoudt, 1992, citado por Vicente 2020: 38). Recorremos a observação documental, com a respetiva análise de conteúdo servindo-nos dos serviços de secretaria do AENACB (dados estatísticos e documentos orientadores da ação e missão do agrupamento) e da Plataforma digital (site), que nos serviu de suporte especialmente no acesso a legislação, a documentos oficiais, ao Regulamento Interno, ao Projeto Educativo 2015-2020 e ao Plano de Atividades 2020-21. Por outro lado, tivemos algum acesso através dos professores diretores, e titulares de turma e coordenadoras das escolas básicas a alguns dossiês

de turma sobre a adaptação e/ou integração dos alunos estrangeiros e, ainda de avaliações ou rendimento escolar. A pesquisa documental tem a vantagem de poder ser utilizada como uma metodologia não interferente (Martins, 2020). 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 (Flick, 2005).

Em relação à observação natural e espontânea, por vezes de forma informal, resultado das nossas visitas ao AENACB e às escolas básicas, caracteriza-se como uma observação passiva em que o pesquisador toma com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem se integrar nela permanece de fora, o observador apenas presencia o facto, mas não participa dele, nem se deixa envolver. De facto, a observação é não participante quando o observador não pertence ou não participa do grupo que observa, evita qualquer tipo de interação com este grupo. As formas deste tipo de observação assentam na observação direta, que integra toda a investigação observacional feita no contexto envolvente e em contacto direto com os sujeitos de estudo e a observação indireta que se baseia em observações ocasionais e em fontes documentais disponíveis, não tendo o observador controlo sobre o modo como estes documentos foram obtidos (Anguera, 1978: 126-127, citado por Santos 1994: 7). Esta técnica tem vantagens por permitir um processo observacional sistemático, pois o observador está constantemente em observação e realiza simultaneamente os seus registos de anotações (Martins, 2020: 5). A principal desvantagem da observação não participante relaciona-se com o facto de a validade dos resultados estar dependente das repercussões existentes no grupo de observados, ao tomarem conhecimento da existência de um observador. Ora esta técnica de observação possibilita fazer registos sobre os percursos escolares e a adaptação/integração dos filhos e/ou descendentes de imigrantes no AENACB ou, ainda recolhendo elementos dos processos internos dos alunos, das suas atividades e comportamentos fora da sala de aula (recreios).

Relativamente à observação participante, que utilizámos enquanto nos permitiram as condições na fase prévia ao confinamento no período da COVID, permitindo-nos estabelecer um contacto direto com os intervenientes da investigação. Procurámos observar os sujeitos de estudo (alunos) no contexto escolar das escolas básicas, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. De facto, a observação participante apresenta três fases diferentes, designadas por: observação descritiva, observação focalizada e observação seletiva (Fortin, 2003). Enquanto a forma descritiva ocorre normalmente numa fase prévia, cabendo ao investigador/observador adquirir uma visão holística do contexto, no qual se encontra inserido e é protagonista, a forma focalizada permite analisar os dados recolhidos e limitar o seu foco de observação, na medida em que passa a preocupar-se com os aspetos que são importantes para o estudo. Por último, com a observação seletiva refina as evidências encontradas por parte do investigador/observador, procurando mais elementos das mesmas. Os objetivos da observação participante vão

muito além de uma mera descrição pormenorizada das situações observadas (registos anotados em notas de campo).

Por conseguinte, o uso da observação foi uma constante ao longo do nosso estudo, desde a observação natural e informal dos alunos nas escolas básicas em estudo. A observação participante possibilitou-nos um maior conhecimento e uma compreensão acerca dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, no que diz respeito às atitudes comportamentais, relacionais e de convivência com os seus pares.

4.2. -Entrevista semiestruturada

A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem por objetivo obter informações por parte do entrevistado (Colognese e Mélo, 1998: 143). Segundo Minayo (1993), citado por Boni e Quaresma (2005: 74) a entrevista aberta é uma técnica de recolha de dados que se utiliza quando o investigador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado e também para obter um maior detalhe acerca do assunto em questão. Possibilita ao entrevistador obter informações precisas, expressas no diálogo com o entrevistado. Sabemos que a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais/grupais, 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, por um lado permite a análise e a interpretação das respostas, através da forma como é dada e também é possível ao entrevistador questionar, explorar e clarificar ideias dadas pelos entrevistados. Porém, apresenta algumas desvantagens como o facto de ser algo moroso e também subjetivo.

Ora se a nossa pretensão era recolher dados/informações sobre os percursos escolares e as dificuldades sentidas na aprendizagem, na adaptação/integração dos filhos e/ou descendente de imigrantes, para além dos comportamentos e relações interpessoais, motivações e expectativas a entrevista, seja pelo processo de inquérito ou por entrevista aberta ajustava-se ao nosso propósito. Neste âmbito a entrevista semiestruturada permitia-nos esse carácter objetivo de percebermos pelo entrevistado informações importantes para nos ajudarem a elucidar as questões. Favorecendo o desenvolvimento de ideias que como entrevistado percebe o fenómeno em discussão. De facto, segundo Triviños (1987: 146) este tipo de entrevista é uma técnica de recolha de dados e favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão da sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de recolha de informações. O entrevistador tem participação ativa em relação a entrevista não diretiva deve observar um roteiro mais ou menos preciso e ordenado de questões, o entrevistador pode fazer questões adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto (Carmo & Ferreira, 1998; Fortin, 2003).

Na verdade, a entrevista semiestruturada focaliza-se especificamente como um roteiro de questões principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, emergindo informações de forma mais livre, já que as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 1991: 153). Este tipo de entrevista tem questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses/perguntas de investigação que se relacionam com o tema. Esses questionamentos permitem novas hipóteses ou reflexões surgidas a partir das respostas dos informantes.

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 sintam inibidos ou menos à vontade para se expressarem. Propusemos 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 (Fortin, 2003; Quivy & Campenhoudt, 1992). Ou seja, a entrevista é dos instrumentos mais utilizados para a recolha de informação em estudos de natureza qualitativa. Assim, as entrevistas semiestruturadas apresentavam questões abertas e fechadas, na base de guiões (Anexo) e foram realizadas entre o mês de maio e junho de 2021 (estabelecidas com pré-agendamento), sendo que a 1ª entrevista ao diretor do agrupamento foi no dia 7 de maio, seguindo-se as entrevistas às professoras coordenadoras das escolas básicas, seguidamente aos professores diretores e titulares de turma e finalmente aos técnicos do GAAF. Todas elas foram devidamente autorizadas pelos entrevistados, tendo recorrido à utilização do telemóvel para gravação de todas elas, as quais tiveram uma duração média uma hora, seguindo o guião previamente estabelecido, mas com a flexibilidade de em certas questões ampliar dados ou informações úteis para a análise (Carmo & Ferreira, 1998).

Apresentámos as entrevistas em dois momentos. No primeiro momento tencionamos obter a caracterização de informações sociodemográficas e profissionais e dados estatísticos no contexto escolar do AENACB 2019-2020 dos entrevistados, no segundo momento procurámos compreender o percurso escolar dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, sabendo quais as medidas ou estratégias adotadas no Agrupamento e escolas básicas, compreender aprendizagem desempenho dificuldades sentidas e apoios sociais e escolares no contexto de multi e interculturalidade, da sociabilidade no ambiente escolar, da relação família-escola e da influência do grau académico dos progenitores na integração escolar. As entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas estavam compostas por guiões com perguntas abertas e fechadas.

Por conseguinte, as entrevistas semiestruturadas no nosso estudo foram um bom instrumento de interligação com os inquéritos por questionários, estes últimos aplicados aos pais e alunos filhos e/ou descendentes de famílias imigrantes, assim como entre as entrevistas ao diretor, professoras coordenadoras das escolas básicas,

professores diretores e titulares de turma e técnicos do GAAF, com o objetivo de fazer uma triangulação entre os dados/informações recolhidos das diferentes fontes.

4.3. -Inquérito por Questionário

Os questionários, tal como as entrevistas, são instrumentos muito utilizados na investigação, normalmente servem para recolher informação sobre motivações, sentimentos, realizações e experiências dos indivíduos e, daí permitem colocar as mesmas questões a todos os indivíduos respondentes que elaboram uma resposta escrita a cada item do questionário, podendo preencher o questionário de acordo com a sua conveniência, e/ou responder aos itens por qualquer ordem, preenchê-lo em vários momentos ou locais, saltar questões, fazer comentários ou dar respostas estranhas (Quivy e Campenhoudt, 1992). Os questionários consistem num método de colocar questões a um grupo representativo da população, os quais podem ser: "de administração indireta" quando é o próprio inquirido a preenche-lo, a partir das respostas dadas pelo inquirido; e "de administração direta" quando preenchido pelo próprio inquirido (Quivy & Campenhoudt, 1992). Na verdade, o questionário é um instrumento que visa obter informações da população em estudo numa maneira sistemática e ordenada, ou seja, é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática, diretamente, ligado à recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema (Hill & Hill, 2009). De facto, os questionários podem e sempre que possível, devem ser entregues em mãos, envolvendo assim o inquirido e as razões da sua aplicação bem explicitadas por forma a criar alguma motivação nas pessoas envolvidas, conferindo também alguma seriedade e credibilidade. Por isso, é aconselhado, para conhecer uma população (modos de vida, costumes, comportamentos, valores e opiniões); analisar um fenómeno social e em todos os casos em que seja necessário questionar um número elevado de pessoas sobre uma dada questão (Hill & Hill, 2009).

Segundo Gil (2008) o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados, composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas participantes com a finalidade de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses expectativas, aspirações, temores, comportamentos do passado e do presente. Elaborar um questionário consistem transformar basicamente os objetivos da pesquisa em questões específicas (perguntas de investigação). Já para Martins (2020) o inquérito por questionário constitui atualmente uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais. Assim, este instrumento adequa-se à obtenção de dados referentes aos mais diversos aspetos da vida social, daí as perguntas em função do seu conteúdo, e podem ser classificadas em diversas categorias (Hill & Hill, 2009).

Através de um conjunto de perguntas, o questionário visa suscitar uma série de discursos individuais interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos, trata-se de uma técnica de observação não participante uma vez que não exige a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos sociais estudados.

Sendo constituído por uma série de perguntas (Quivy & Campenhoudt, 1992). Ou seja, o inquérito por questionário apresenta vantagens, permite atingir grande número de pessoas mesmo que estejam dispersas, numa área geográfica muito extensa, assegura o anonimato, das respostas. Responde-se no momento, implica menos gastos com o pessoal, evita exposição dos pesquisados à influência das opiniões. O questionário apresenta limitações, como exclusão de pessoas que sabem ler e escrever, não garante que as pessoas preencham bem, proporciona resultados críticos em relação à objetividade. Contudo, apesar das suas limitações esta técnica/método continua a revelar-se extremamente útil no estudo de uma diversidade de situações e comportamentos, que ocorrem no passado, ora porque a sua observação direta exigiria muito tempo, ou ainda porque deontologicamente seria incorreta, uma vez que os mesmos poderiam abordar informações relativas à intimidade e privacidade dos indivíduos, são mais facilmente apreendidos através das suas respostas.

Optámos pelo inquérito por questionário porque se apoia numa série de questões escritas (de respostas abertas ou fechadas) 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. 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 esta é uma das grandes características deste tipo de metodologia (o facto do investigador e os inquiridos não interagirem) (Hill & Hill, 2009). Outro motivo que nos levou adotar o questionário foi pela sua facilidade de preenchimento para uma amostra mais ou menos grande, num espaço de tempo relativamente reduzido de aplicação.

Na verdade, o inquérito por questionário foi dirigido especificamente aos alunos filhos e descendentes de imigrantes (composto por 41 itens) e a pais e/ou encarregados de educação imigrantes (compostos por 53 itens) por ser o processo de recolha de dados mais apropriado a estes sujeitos e ao estudo, na pretensão de obter dados referentes aos mais diversos aspetos, desde a referência às variáveis de identificação e/ou variáveis sociodemográficas, de informações pessoais e escolares, do contexto familiar, integração escolar, desempenho e percursos escolares, dificuldades de aprendizagem, apoios psicopedagógicos recebidos, por parte do agrupamento, professores e técnicos do GAAF, etc.

Devido às condições de saúde resultantes do contexto de pandemia e o confinamento da COVID, inicialmente pretendíamos aplicar 25 questionários às amostras de alunos filhos e descendentes de imigrantes e aos pais e/ou encarregados de educação imigrantes, mas esse impedimento reduziu-nos para 15 questionários entregues e devolvidos através dos professores diretores e titulares de turma e/ou professoras coordenadoras das escolas básicas, com as recomendações respetivas de preenchimento. Do retorno obtivemos 15 questionários dos alunos filhos e

descendentes de imigrantes e 14 questionários dos pais e/ou encarregados de educação imigrantes, que respetivamente constituíram as amostras produtoras de dados. Nesta perspetiva os itens que constituíram os dois questionários (alunos e pais/encarregados de educação), estavam, em função do seu conteúdo do problema (validade de conteúdo), classificadas em diversas categorias, quanto á forma foram utilizadas perguntas abertas, fechadas e duplas, tendo ainda uma validade de constructo. As perguntas abertas são caracterizadas pela liberdade que o interrogado tem para responder com suas próprias palavras sem restrições, apesar das dificuldades para tabulação e análise pouco recomendadas em estudos descritivos ou explicativos. Quanto às perguntas fechadas são aquelas para as quais todas as respostas possíveis são fixadas de antemão, existem casos que são previstos, as respostas sim ou não. As perguntas duplas reúnem uma pergunta fechada e outra aberta sendo esta última frequentemente enunciada pela forma por quê?

Por conseguinte, primámos pelo inquérito por questionário, composto, respetivamente por 15 alunos imigrantes e 53 itens para os 14 pais/encarregados de educação imigrantes, sendo a primeira parte de itens relacionados com a identificação dos sujeitos (variáveis sociodemográficas) e, posteriormente ao conteúdo das perguntas de investigação. Segundo Dias (1994: 6), o inquérito permitiu-nos o acesso a uma informação atualizada, por parte dos sujeitos referidos, em relação à integração/adaptação escolar, aos percursos educativos e às dificuldades de aprendizagem dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, aos apoios socioeducativos e psicopedagógicos e à relação ‘escola-família’. Ao colocarmos um elevado número de itens pudemos obter informações mais ricas sobre os sujeitos e o tema e, ainda estabelecer relações entre eles e daí que o grande objetivo intrínseco do questionário residiu na necessidade de verificação ou não das perguntas de investigação e da importância das análises comparativas e do estabelecimento de relação entre variáveis (Hill & Hill, 2009).

4.4. -Notas de Campo

As notas de campo são recursos metodológicos úteis, com uma potencialidade descritiva, interpretativa e reflexiva, já que, segundo alguns autores, como Flick (2005: 172) são “registos da perspetiva do sujeito que podem ser confrontados com as notas do investigador”, ou como Bogdan e Biklen (1994: 150) constituem o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. De facto, constituem os registos do investigador no momento em que descreve experiências e observações com os sujeitos de estudo e ao participar de forma intensa e envolvida em determinado contexto. Elas foram essenciais, para descrever as observações participantes com os alunos imigrantes no contexto escolar e nas entrevistas realizadas e nos contactos observacionais (informais e participantes) na recolha de informação documental. Para Emerson (2013) esses registos fornecem recursos valiosos e primordiais para

uma apreciação mais profunda de como os investigadores no terreno empírico, acabam interpretam e se apropriam das ações e preocupações dos outros e, daí eles oferecerem compreensões sutis e complexas das rotinas e dos significados vividos por essas pessoas.

Efetivamente, as notas de campo constituíram um recurso crucial para o nosso estudo pois são registos que encerram um conjunto de informações valiosas, permitiram descrever as experiências quotidianas, as vivências escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes no AENABC, por meios da observação direta não participante. Nas notas de campo registamos muitos momentos observacionais (observação informal, natural), mas essencialmente destinaram-se aos dados provenientes da observação participante realizada durante o nosso estudo. Esta técnica de registo permitiu-nos registar as perceções e representações dos alunos no contexto escolar e, ainda nas entrevistas realizadas (e contactos informais) com o diretor do AENACB, das professoras coordenadoras das escolas básicas, dos professores diretores e titulares de turma e dos técnicos do GAAF. Todos eles forneceram sugestões e alusões durante as entrevistas.

Por conseguinte, o conteúdo do registo da observação (informal, natural e participante) deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva, compreendendo a primeira um registo detalhado do que ocorre no campo de estudo. Ou seja, para Bogdan & Biklen (1994) a parte descritiva permite: Descrição dos sujeitos de estudo; Reconstrução de diálogo, depoimentos e observações entre os sujeitos e entre estes e o pesquisador; Descrição do contexto do estudo (AENACB e escolas básicas) e ambiente educativo; Descrição de aspetos especiais: do envolvimento investigador e sujeitos de estudo (anotações de comportamentos, atitudes). Por isso, são um bom instrumento na pesquisa, sendo importante que o investigador/observador inclua nas suas anotações essas 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, metodológico, mudanças de perspetiva 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.

Por conseguinte, demos um enfoque especial aos significados e às preocupações dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, os sujeitos estudados, através das notas de campo que foram orientadoras como recurso para a argumentação do estudo, permitindo detalhar os processos sociais, culturais e educativos que constituem a vida e as atividades diárias escolares dos alunos imigrantes. Ou seja, esta técnica possibilitou-nos perceber as perceções dos intervenientes, as estratégias do AENACB, relativamente ao processo de adaptação/integração no percurso escolar

daqueles alunos, pela sua performance quotidiana no contexto escolar, do qual expusemos questões relacionadas com as dificuldades e vivenciadas no seu ensino-aprendizagem, nos processos interrelacionais, comunicacionais e de convivência com os seus pares, professores e outros atores na escola. Por isso, refletimos acerca dessas anotações tendo em atenção as observações realizadas durante o período prévio (contactos informais) à de recolha de dados e durante a aplicação dos instrumentos sobretudo no âmbito das motivações, questionamentos, inquietações ou preocupações socioeducativas e didático-pedagógicas e da adaptação/integração.

Os registos nas nossas notas de campo nas situações diversas do estudo e do contexto onde decorreu permitiu-nos compreender que os alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes estabelecem ótimas relações com os professores, com os seus colegas e funcionários (assistentes operacionais), sentem-se adaptados/integrados ao contexto escolar, cumprem minimamente as regras (disciplina), sentem algumas dificuldades de âmbito pedagógico e de aprendizagem. Ou seja, são alunos alegres, bem-dispostos, obedientes, sentem-se seguros na escola, jogam e brincam com os colegas, são minimamente cumpridores dos afazeres escolares, expressam boa comunicação e simpatia e, aparência física. Além disso, possibilitaram-nos caracterizar e descrever os espaços e locais educativos frequentados pelos alunos no seu quotidiano, assim como da cultura material no contexto de aula e nos momentos de diversão e recreio.

5.-PROCEDIMENTOS ÉTICOS LEGAIS E DE APLICAÇÃO

É fundamental em qualquer investigação, que o investigador respeite o compromisso com os princípios éticos no estabelecimento do protocolo e termos de livre aceitação na participação dos sujeitos no estudo, na recolha e tratamento dos dados, isto porque os participantes não devem ser prejudicados, segundo o que refere Lacey (2007), citado por Carroto (2008). O cumprimento pelos princípios éticos e legais e do imperativo técnico-científico sugere que igualmente o imperativo ético da sabedoria, indique o caminho a ser seguido para que a ciência possa atingir sua finalidade, respeitando e preservando a dignidade da pessoa humana. Tivemos em conta esses princípios na realização da recolha e no tratamento de dados e respetiva divulgação argumentativa, salvaguardando os direitos fundamentais dos participantes do estudo.

Enquanto procedimentos ético-legais para concretização do estudo e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi fornecido a cada um dos participantes um consentimento informado. O consentimento informado elaborou-se de acordo com a Declaração de Helsínquia, formatado e adaptado à realidade do nosso estudo. O consentimento informado para participação em projeto de pesquisa permite ao convidado manifestar a sua vontade de forma informada/elucidada, através da assinatura deste documento assinado por ambas as partes envolvidas no processo de pesquisa – investigador e participante. O consentimento foi entregue a cada um dos

participantes antes da prestação e/ou recolha de qualquer informação. A informação prestada no consentimento informado, incluiu, aspetos relativos ao objetivo do estudo, os instrumentos de recolha de dados que se iria aplicar, o seu tratamento e a disponibilização do estudo no Repositório escolar.

Tomámos todas as medidas éticas e legais que exige um estudo desta natureza. Em virtude do protocolo existente entre o IPCB e o AENACB, elaborámos formalmente o pedido institucional de solicitação de autorização ao Diretor do Agrupamento (Anexo 1) e, conseqüentemente o termo de consentimento dos sujeitos intervenientes (Anexo 2) assinado pelos mesmos, de modo a ter as referidas autorizações para realização e efetivação das entrevistas, aplicação dos inquéritos por questionários e as observações diretas e participante devido ao contexto de pandemia COVID-19. Assim, em termos metodológicos de procedimento realizámos numa fase prévia contatos informais (novembro e dezembro de 2020) com os responsáveis do AENACB e com os sujeitos de estudo (diretor, coordenadores das escolas básicas, professores titulares de turma e técnicos do GAAF) e, posteriormente, formalizamos o pedido oficial de autorização com o Protocolo para ser autorizada a investigação naquela instituição, tendo a apreciação favorável dos seus órgãos diretivos. Numa fase seguinte foram explicados, a metodologia, os objetivos e as finalidades do estudo, aos sujeitos de estudo participantes, tendo obtido a autorização e consentimento dos mesmos (Termo de autorização e livre consentimento) e no caso das entrevistas autorização de gravação áudio com recurso ao telemóvel, neste período de pandemia.

Efetivamente, solicitámos, através do envio de carta por via correio electrónico, de uma lista completa do número de alunos filhos de imigrantes em escolaridade obrigatória a frequentarem o 1º e 2º Ciclo no AENACB, que constituíam a nossa amostra intencional convidada, mas posteriormente, devido à pandemia reduzimos essa amostra a 15 alunos imigrantes de três escolas básicas (EB1; EB2; EB3) e, igualmente os contactos de 25 pais/encarregados de educação imigrantes dessas escolas (amostra convidada), que posteriormente se reduziu a uma amostra de 14 produtora de dados. Igualmente, seguiram-se vários contactos informais e, posteriormente a aplicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados mencionados no 'Design', que decorreu em 2021. Deslocámo-nos informalmente, várias vezes à AENACB para efetuarmos observações e marcámos a entrega da aplicação do inquérito por questionário aos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes e aos pais/encarregados de educação imigrantes, que foi diligenciada pelas professoras coordenadoras das escolas básicas e professores titulares de turma. As entrevistas foram formalmente marcadas com data, hora e local – AENACB com os sujeitos entrevistados.

Por conseguinte, os procedimentos éticos-legais aplicados ou tidos em consideração para concretização do estudo e aplicação dos instrumentos de recolha de dados foram cumpridos, tendo tido a compreensão disponibilidade e participação dos sujeitos de estudo, só com o senão dos 11 pais/encarregados de educação imigrantes não terem efetuado o retorno dos questionários como desejámos

inicialmente, assim como uma maior amostra de alunos imigrantes. Nos instrumentos aplicados constavam as informações essenciais dirigidas aos alunos e pais/encarregados de educação imigrantes. Através do material recolhido das entrevistas e questionários codificamos os mesmos garantindo o anonimato, confidencialidade e privacidade, em termos éticos da investigação.

De realçar que todas as visitas foram realizadas pela pesquisadora ao AENACB e escolas básicas, iniciadas em novembro de 2020 até agosto de 2021, aproveitando para limar dúvidas e registar notas de campo provenientes da observação direta e/ou não participante, fundamentalmente o ambiente educativo das escolas e Agrupamento, a relação pedagógica 'professor aluno e aluno imigrantes com os seus pares autóctones, algumas atividades escolares e extraescolares (recintos e espaços escolares), a relação dos alunos imigrantes com os assistentes operacionais, as brincadeiras dominadas pelos jogos da bola e da corda e outros que expressam o dia-a-dia dos alunos no agrupamento, etc. Que fez que a investigadora permanecesse vários períodos de tempo em contato com os intervenientes ainda que de forma indireta (registos de notas de campo).

CAPÍTULO III- ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Apresentaremos este Capítulo será dedicado a análise e o tratamento dos dados e/ou informações recolhidas que possibilitaram efetuar: (a)- análise ao conteúdo do projeto Educativo do AENACB nas suas linhas de orientação à inclusão; (b) -uma análise quantitativa aos dados dos inquiridos por questionários aplicados aos 15 alunos filhos e descendentes de imigrantes do 1º 2º Ciclo do Ensino Básico (escolaridade obrigatória) no AENACB e aos 14 pais/encarregados de educação do AENACB do ano letivo 2020/2021, recorrendo ao Microsoft Excel e/ou SPSS para essa análise e tratamento, de modo a ser congruente ou apropriado à natureza dos dados e às perguntas de investigação formuladas; (c) - análise de conteúdo às respetivas entrevistas semiestruturadas aos diversos sujeitos no estudo (diretor, professoras coordenadoras das escolas básicas, professores diretores /titulares de turma e técnicos do GAAF);(d)- análise aos registos de notas de campo provenientes das observações não participantes e da análise documental aos dossiês de turma. Todos estes pontos foram posteriormente submetidos à triangulação de dados com a conseqüente verificabilidade das perguntas de investigação que orientaram o estudo, com alguma fundamentação teórico-concetual de interpretação.

1.-ANÁLISE AO PROJETO EDUCATIVO DO AENACB

As fontes documentais proporcionaram ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e constrangimento que caracterizam algumas pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. A análise documental consiste numa técnica de recolha de dados que obtém os dados de forma indireta que tomam a forma de documentos como jornais, livros, papéis oficiais, disco, dados, registos estatísticos, fotos, filme e vídeos (Gil, 2008: 147). Os estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. É, pois, o tratamento metodológico de documentos que destacarei neste trabalho, tendo como pano de fundo o nosso próprio percurso de pesquisa (Pimentel, 2001: 180). De facto, o trabalho de análise inicia-se com a recolha dos materiais, não é acumulação cega e mecânica. À medida que recolhe as informações, o pesquisador elabora a perceção do fenómeno e deixa-se guiar pelas especificidades do material selecionado (Laville & Dione, 1999, citado por Matos, 2009).

A Lei 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) no seu artigo 2.º e no nº 2 dos princípios gerais cabe ao Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar e no nº5 a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e

criativo o meio social em que se integra e de se empenharem na sua formação progressiva. Quanto à Lei 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), cujo artigo 7.º estabelece os objetivos do ensino básico. Este artigo, alínea a), assegura a formação geral e universal a todos os portugueses sem qualquer exceção. Verificamos que a lei vem proporcionar a igualdade de oportunidades para os alunos filhos de imigrantes ao acesso no ensino de equidade. Lembramos que no seu artigo 3º princípios organizativos na alínea d) assegura o direito à diferença, o respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência bem como a da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

A alteração daquele diploma -Lei de Bases do Sistema Educativo, em 2009, instituiu o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Esta lei promove a diversidade cultural e o multiculturalismo na escola que alunos em idade escolar independente da sua origem possam ter acesso na escola e privilegiar dos direitos e deveres, prima pela igualdade de oportunidade para estes alunos/ filhos e descendentes de imigrantes. Neste sentido retiramos deste diploma a valorização do contexto de diversidade cultural que atualmente as escolas vivenciam para responder a problemática de integração escolar destes alunos filhos e descendentes de imigrantes e o combate à exclusão, insucesso e abandono escolar precoce (Estrela, 2014). O aluno tem os mesmos direitos que os seus pares autóctones. No sentido de evitar as desigualdades escolares que se reproduzem na sociedade, para além dos efeitos posteriores no mercado de trabalho e no perfil de cidadão, a sociedade espera cidadãos participativos e comprometidos com ela. O interesse em analisar aquele diploma e relembrando o Relatório de J. Delors (2003) podemos afirmar que há acesso ao desenvolvimento e à formação geral e específica dos alunos, permitindo que eles desenvolvam as suas capacidades, os seus processos de adaptação e de integração, especialmente os alunos filhos e descendentes de imigrantes no sistema de ensino, convergindo para os quatro pilares daquele Relatório: aprender a ser, aprender a querer, aprender a estar e/ou agir e aprender a conviver.

O Projeto Educativo do Agrupamento constitui um importante documento de natureza pedagógica e organizacional que orienta a ação educativa do AENACB, no respeito pelas suas características e recursos, jurídica e administrativamente enquadrado.

Pelo Decreto-Lei nº 13/2012 de 2 de julho, que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Analisando especificamente o seu conteúdo considera que o contexto de diversidade cultural e a pluralidade das culturas dos alunos e das suas famílias determinam um novo paradigma no contexto escolar atual (Pereira, 2004), pois dentro da sua ação educativa apresenta a multiculturalidade enquanto resposta para democratização do espaço escolar no sentido de levar todos os agentes educativos a respeitarem, aceitarem e valorizarem a diversidade cultural passando pelo reconhecimento da importância dessas culturas dos alunos como parte

integrante da escola e da sociedade e de como o conhecimento dos currículos escolares no sentido dessas culturas de classes desfavorecidas sejam vistas, debatidas e estudadas com igualdade de importância. **“Juntos Construimos o Futuro”** é um projeto que demonstra abertura ao novo paradigma de escola inclusiva “Escola para Todos”. É um projeto que pensa na escola multicultural constituída por identidades culturais plurais. O mesmo projeto” caracteriza-se por um projeto democrático que dispõe na sua estrutura uma abertura para inclusão e a partilha de conhecimentos produzidos pelos grupos minoritários, que existem na escola, promove ou previne que estes alunos sejam vistos e analisados por uma visão estereotipada dá voz e espaço para apresentarem a sua cultura de forma genuína, através de datas comemorativas e não só no sentido de integrar estes conhecimentos ao quotidiano da escola. Haverá que privilegiar os currículos multiculturais, provendo a valorização da diferença, já que as diferenças fazem parte da ação educativa (Vieira, 2011).

Na ação educativa dos agentes educativos todos os alunos são tratados com igualdade de direito, valorizando a diversidade e evitando-se as desigualdades que levam à exclusão escolar (Casa-Nova, 2005; Pires, 2003). É um projeto que garante a igualdade de direitos, existindo um espaço de diálogo o corpo docente tem estes conhecimentos e reflete sobre eles, os docentes elaboram currículos que contemplam as experiências que estão inseridas no quotidiano da comunidade educativa que faz sentido para os alunos, contextualiza os novos saberes, promovem espaços que favoreçam a expressão e a construção da identidade cultural que democratiza o ambiente escolar através de práticas pedagógicas que estimulam o diálogo entre os diferentes grupos de alunos e famílias. Os currículos culturais proporcionam o enriquecimento cultural dos alunos e o combate ao preconceito e a discriminação ensinando a aceitar e respeitar as diferenças culturais de cada aluno contribuído para a formação de uma sociedade mais humanizada, solidária, cooperativa culturalmente rica (Escobedo, Sales & Ferrández, 2012).

A partir do plano de ação e estratégias, e dos princípios perante a organização estrutural e funcionamento dos seus estabelecimentos de educação e de ensino estudados encontramos uma realidade multicultural bastante significativa como nos descreve á Eco3 *“(...) Temos aqui na nossa escola alunos de várias nacionalidade”* Pelo princípio da qualidade educativa estes alunos filhos de imigrantes é lhes proporcionado apoio no âmbito psicopedagógico, económico políticos espelhando a valorização do multiculturalismo, diferentes mais iguais em direitos. Através do principio da cidadania e da participação que promove o exercício participativo, associativismo e cooperação como membro ativo sujeito da ação educativa ensinar os alunos a exercerem a sua cidadania (Lages, 2006; Trindade, 2004).

O princípio do saber e saber-fazer as práticas pedagógicas são realizadas em sala de aula e permitem a convivência numa realidade multicultural abordando temas transversais nas aulas explicando que existem culturas diferentes e que devemos aceitar que existem diferenças que precisamos valorizar, as diferentes formas de viver de diferentes (culturas) através do respeito pelos outros como uma forma de

ver o outro em nós em igualdade de oportunidade (Seabra et al., 2011). O princípio da equidade social, princípio da inclusão do respeito pela diferença e o princípio da cooperação da abertura do meio. Este princípio leva adoção de estratégias educativas que distanciem a exclusão social. Possui uma ampla visão que oferece currículos escolares flexíveis, abertos a multiculturalidade que refletem sobre as culturas dos alunos principalmente na disciplina de cidadania. Em função da condição de cada aluno forma e tem uma missão inclusiva, incluir todos independentes do seu contexto. Estes alunos filhos/ descendentes de imigrantes são matriculados e integrados nas turmas em função da equivalência dos anos de escolaridade e são colocados em turmas regulares com alunos portugueses (Declaração de Salamanca de 1994). As dificuldades vão sendo sanadas à medida que aparecem por meio do apoio com base e em valores como a realização pessoal, justiça social, igualdade, cooperação, tolerância, solidariedade, próprios de uma escola multicultural (Pereira, 2004; Vieira, 2011).

A multiculturalidade neste projeto é representada por pontos fortes, as escolas aceitam e respeitam pacificamente os alunos imigrantes e suas famílias (diversidade cultural), o pessoal docente e não docente apoia estruturalmente, psicopedagogicamente, emocional social e economicamente estes alunos nas suas necessidades, são apoiados na formação português língua não materna, dispõem de respostas, prevê recursos materiais e humanos para a concretização. Percebemos que se trata de um agrupamento com um número significativo de estabelecimentos, no qual se verifica a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, sem esquecer o ensino profissional e o ensino vocacionado para adultos. Neste último caso, reportamo-nos aos Cursos de Educação e Formação de Adultos, de dupla certificação, em funcionamento no Estabelecimento Prisional de Castelo Branco.

O RI rege o funcionamento do agrupamento e a relação família escola e promove um ambiente escolar democrático de modo a que os seus intervenientes convivam de forma harmoniosa num contexto multicultural na base da aceitação e do respeito. Implicando que os alunos podem conviver dentro do que estipula o RI no âmbito da relação 'família - escola', professor, aluno, aluno colegas e família funcionários de escola. A professora coordenadora de curso (Eco 3) afirma que "(...). Na *escola os alunos podem expressar as suas manifestações culturais desde as vestes, alimentação e religião. Duas alunas na época do ramadão solicitaram uma sala para rezar e foi-lhes concedida uma sala*"

O interesse em analisar o RI possibilitou perceber o regime de funcionamento principalmente de atividades e ações de intervenção que promovem a aprendizagem e a adaptação/integração no sentido de melhorar o percurso escolar num contexto de multiculturalidade escolar, pois trata-se de um documento que estende à sua ação até ao seu exterior em que os seus membros estejam sujeitos as suas normas. O RI é extensivo aos membros da comunidade educativa assim como os que se apresentem nos estabelecimentos de ensino na qualidade de visitantes ou convidados explicado

no art.º 3º. Permitiu conhecer os direitos e deveres dos alunos as ofertas formativas, os serviços e as estruturas de apoio, os órgãos de administração e de gestão, as estruturas de orientação educativas e os responsáveis pelos diversos espaços. Também permitiu perceber a regulamentação das atividades pedagógicas e não só para que servem como apoio e reforço das competências linguísticas para estes alunos, as funções/ papéis dos dirigentes, professores e técnicos alunos e família na resolução dos problemas vividos na escola, os apoios prestados e se beneficiam. Em conformidade com o estabelecido no RI do AENACB, na subsecção II do Departamento de Educação Especial, no artigo 49º no conceito demonstra e apresenta que o departamento de educação especial é um serviço especializado que, em articulação com outros serviços e estruturas do AENACB, e da comunidade, tem como objetivo de identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de cada criança e jovem ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação, promovendo os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos em particular.

O Plano Anual de Atividades (PAA) 2020/21, do Agrupamento AENACB é um documento que programa as atividades do agrupamento, identificando os recursos materiais e humanos envolvidos, com o objetivo de dar cumprimento ao Projeto Educativo, mas cumprindo sempre as orientações da Direção, estas atividades promovem o multiculturalismo na escola. O plano de atividades anual (PAA) do Agrupamento Nuno Álvares de Castelo Branco, para o ano letivo 2020 / 2021 foi o resultado de uma reflexão que integrou todos os estabelecimentos escolares do agrupamento e envolveu toda a comunidade escolar. No âmbito do apoio durante a pandemia o agrupamento desenvolveu ações de apoio material aos alunos mais vulneráveis como a distribuição de computadores para as aulas vídeo aulas. Todas as atividades integram-se nas áreas de intervenção priorizadas e respetivas ações: Eixo 1: Apoio à Melhoria das Aprendizagens / Prevenção do Abandono, Eixo 2: Gestão e Organização, Eixo 3: Relação Escola-Famílias-Comunidade-Parcerias.

Dentro principalmente do eixo 3 realizam – se atividades onde aos alunos é ensinado a diversidade cultural, são explicados que todos somos diferentes e devemos respeitar o outro independente da sua classe social, cor da pele ou dos olhos condição económica, no sentido de evitar o preconceito e a exclusão social e escolar. Os encontros com os pais/encarregados de educação, as atividades de animação sociocultural, os jogos na disciplina de cidadania abordam as culturas e suas vivências os gostos, as roupas o estilo de comida, os penteados, a língua diferente e tem valor como qualquer cultural, constitui momentos de enriquecimento cultural para todos alunos e professores, todas essas atividades promovem o multiculturalismo na escola. É um plano cuja participação pretende valorizar os alunos nas diferentes áreas do saber, numa escola inclusiva e que pretende promover um ensino de qualidade em

interação com todos os membros da comunidade educativa. Através das atividades desenvolvidas pretende-se motivar os alunos para as aprendizagens, aumentar o interesse pela escola, aumentar a responsabilidade e a assiduidade e autonomia. Todas as propostas foram recolhidas junto das diferentes estruturas: Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, Coordenação dos Diretores de Turma do 2º, e 3º Ciclos do Ensino Secundário, Coordenação das Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, Coordenador da Equipa de Projetos Educativos e PAA.

Efetivamente, através das análises aos dossiers de turmas retiramos que são turmas heterogéneas realmente multiculturais, pois a escola matricula crianças de qualquer cultura classe social e género. A escola faz este acompanhamento do dossier dos alunos a partir da sala de aula, feito pelo professor diretor de turma ou titular de turma que trata os processos com igualdade, os documentos são os mesmos exigidos aos alunos portugueses, ou seja os alunos gozam dos mesmos direitos. Os dossiers de turma foram importantes porquê são os documentos individuais dos alunos onde se apresenta a sua trajetória educativa, o histórico dos alunos os documentos correspondendo à turma em que estão inseridos. Os alunos filhos e descendentes de imigrantes estão matriculados e frequentam as aulas em turmas regulares estão integrados em turmas e são acompanhados pelos diretores de turma e professores titulares de turma, os disseres refletem a heterogeneidade em sala de aula.

Neste sentido retiramos da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro que estabeleceu as Bases do Sistema Educativo em que o princípio da universalidade, o acesso e a permanência na escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens em idade escolar, como forma de valorização do contexto de diversidade cultural que atualmente as escolas vivenciam para responder a problemática de integração escolar destes alunos filhos e descendentes de imigrantes.

2.-ANÁLISE ESTATÍSTICA AOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

Neste ponto realizaremos análises estatísticas aos questionários dos alunos e dos pais/encarregados de educação que foram realizadas tendo em atenção as características das variáveis em análise, perguntas abertas, fechadas dos espaços e opções. A obtenção dos dados a partir dos questionários permitiu constatar que a maior parte dos alunos do estudo (10) são do sexo feminino (66,6%) e do sexo masculino (5) (33,3%), com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos de idade.

Os dados e a identificação dos sujeitos da amostra realizaram-se na etapa da caracterização dos sujeitos do estudo e foram codificados com as letras (de Na1 ao Na15). O tratamento de dados encontra-se no Anexo 8 - Pais/encarregados de educação e no Anexo 9 o dos alunos filhos de imigrantes.

➤ **Variável 2-Contexto Familiar (5 itens) (4 - 8)**

Estas famílias dos alunos filhos, e descendentes de imigrantes são caracterizadas como famílias extensas em média possuem 4 filhos. (66,6%) (Na4 á Na15) destas famílias vivem em conjunto, partilham a mesma casa com outros membros da família como os avôs, tios e primos, o que torna estas famílias mais vulneráveis socioeconomicamente. Quando se encontram na convivência do ambiente familiar preservam a sua cultura, confeccionam os seus alimentos e receitas gastronómicas dos seus próprios países, continuam e falam a língua materna, continuam a vestir-se da mesma forma e seguem a sua cultura o uso da língua e a alimentação. É notório no ambiente familiar existem poucos aspetos de aculturação. São geralmente as mães, na sua maior parte que assumem o papel de encarregada de educação dos seus filhos e descendentes e imigrantes. Algumas destas famílias são monoparentais e nestas famílias a mãe ou pai é que se encarrega de todas responsabilidades relacionadas a educação dos filhos e ao lar. Deste modo (53,3%) 8 das mães (Na1 á Na14) assumem este papel de encarregada de educação e (40%) 6 (Na4 á15) pais são encarregados de educação (Na4 á Na15). Este fator, influencia significativamente a escolarização, no desempenho escolar, no sucesso e na adaptação/ integração escolar destes alunos. A situação socioprofissional e socioeconómica destes encarregados afeta diretamente o desempenho e a integração escolar destes alunos. São geralmente trabalhadores que estão em setores desqualificados e desenvolvem trabalhos precários nomeadamente agente ou auxiliar de geriatria (cuidador de idoso), empregada de balcão, costureira agricultor, auferindo baixos salários funcionário de loja, doméstica, desempregados empregada de limpeza e vivem em condições de sobrelotação e precariedade (Cunha, 2003). Diz o professor (EPTT1): “(...) “Sinto que são todos muito unidos tanto que esta família aqui são eles são tantos irmãos eu nem sei quantos é que eles são, mais sei que é uma família muito numerosa” (EPTT1). A condição de vulnerabilidade em que se encontram estes imigrantes, desde o desconhecimento língua, dificuldades na comunicação, habitação condigna, oportunidades de trabalhos, desvalorização das suas qualificações e ilegalidade são fatores que contribuem para uma vida precária com salários baixos tornando-se vítimas para os empregadores oferecendo salários baixos em função da sua condição de vulnerabilidade (Brito, 2008).

➤ **Variável 3- Impacto das práticas escolares nos percursos escolares (23 itens) (9 - 31)**

Relativamente os anos de escolaridade destes alunos filhos e descendentes de imigrantes temos no 1º Ciclo EB no 4º ano (4 alunos) (26%) e 5º ano (1 aluno) (6,6%), no 2º Ciclo EB 6º ano (10 alunos) (66,6%). Assim naquele AENACB (53,3%) dos alunos filhos, descendentes de imigrantes frequentaram o jardim-de-infância, e também frequentaram outras escolas para além do (AENACB), por motivos de mudança dos pais para lugares onde encontram emprego (Na2 á. Na 14). Estas situações familiares agudizam, cada vez mais, as dificuldades sentidas no seu percurso escolar e no seu processo de adaptação/integração destes alunos, imigrantes, onde muitas vezes já tinham criado laços de amizade e boas relações

interpessoais e são novamente interrompidos e retirados das escolas. Este fator levou a que alguns alunos (Na=5) experimentassem a retenção (Na=11), no 1º ano (Na=4) no 2º ano (Na=3) no 6º ano (Na=1,2,), no 3º com duas retenções. No 1º ano 1 aluno (6,6%), 2º ano 1 aluno (6,6%), no 3º ano 2 alunos (13,3%) e no 6º ano 1 aluno (6,6%), num total de 33,3% de alunos que já experimentaram a retenção. São vários os motivos que justificam as retenções destes alunos. As dificuldades linguísticas a falta de adaptação a nova escola, as equivalências, a chegada tardia à escola, os contextos familiares vulneráveis são uns dos principais motivos de retenção dos alunos filhos e descendentes de imigrantes. Como nos descreve a professora coordenadora, os *contextos familiares e as dificuldades que já trazem da sua trajetória migratória e académica* (Eco2). Os alunos também apontam alguns motivos para as retenções, por exemplo: “(...) *É por ter chegado a meio do ano*” (Na1); “(...) *Não estava adaptada à nova escola*” (Na2); “(...) *porque cheguei demasiado tarde à escola*” (Na3). Como nos descreve: estão sempre desenraizados do seu lugar de origem, ou não vivem com os pais, tal como afirma a professora coordenadora da escola básica (Eco2): “*Aconteceu-nos isso, quando a criança estava a integrar-se os pais foram para outra localidade*”. A falta de integração escolar de alunos, imigrantes leva a um desempenho escolar negativo ou insucesso escolar. (Eurydice, 2019: 8). Os filhos dos imigrantes têm frequentemente uma escolaridade difícil na escola elementar; entre eles, a reprovação é a situação mais frequente. A distância deve-se muito a um forte efeito da estrutura, ligada, sobretudo, às diferentes posições sociais das famílias, do nível de educação dos pais e do número de filhos (Seabra 2006: 60).

➤ **Variável 4-Práticas e competências linguísticas Domínio de língua como fator de integração (17 itens) (32 - 49)**

A barreira linguística é apontada como a principal dificuldade sentida por estes alunos filhos e descendentes de imigrantes é um fator que interfere diretamente na aprendizagem, e no processo de adaptação/integração e tem consequências diretas no rendimento e desempenho escolar destes alunos, pois têm dificuldades em comunicar-se em termos de leitura escrita e gramática. Esta dificuldade em comunicar interfere diretamente no estabelecimento de relações interpessoais e de socialização. (60%) 9 alunos no ambiente de convívio social e familiar utiliza a língua portuguesa (Na1, 2, 4, 5, 7, 9, 11, 14, 15), os 40% (Na 3, 8 10, 12, 13) de alunos imigrantes no ambiente familiar utiliza a língua materna e o português para se comunicar também como forma de manifestação cultural. Apesar de já se sentirem integrados na sociedade recetora através da assimilação e a aculturação em função as mudanças que ocorrem fruto da interculturalidade, e no contato das duas culturas a utilização da língua materna no ambiente familiar é um indicador de que estas famílias preservam a sua matriz cultural através da língua os costumes os hábitos a alimentares, o vestuário, mesmo estando no país recetor (Seabra 2010). No processo de socialização de assimilação e de aculturação aprendem a língua de instrução para melhor interpretar compreender e se integrarem e mantêm a sua língua materna

como forma de preservação da sua cultura, costumes, hábitos, modos alimentares do seu país e cultura. Os alunos filhos, e descendentes de imigrantes enfrentam o insucesso escolar devido às dificuldades que têm do domínio das línguas, das novas regras escolares, da adaptação ao novo currículo de disciplinas geralmente diferentes das da sua proveniência. (Seabra & Guerra, 2016).

A utilização e as competências linguísticas representam um fator de integração social e escolar, 9 alunos (60%) utilizam o português, socialmente como língua de convivência no ambiente familiar, na realização de todas as suas tarefas escolares, já 2 (13,3 %) alunos utilizam a variedade do português brasileiro como língua de convivência principalmente no ambiente familiar, também 2 alunos (13,3%) utilizam o paquistanês como língua de convivência, mas na escola utilizam o português, 1 (6,6%) aluno utiliza o ucraniano no ambiente familiar e o português na escola 1 (6,6%) aluno utiliza o chinês na convivência com a família e na escola o português. A utilização da língua materna indica preservação cultural das minorias, tem impacto na aprendizagem e adaptação/ integração destes alunos.

A aprendizagem e a utilização da língua portuguesa fundamentam-se no processo de integração através da aprendizagem da língua e a incorporação na cultura do país recetor, ou seja, ele preserva a sua cultura através da língua materna e aprende o português para melhor se integrar. Os desempenhos escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrante são caracterizados como os piores em relação aos seus pares nacionais autóctones, nesta caracterização é tida em consideração o domínio da língua portuguesa, e quanto maior desejo de integração do aluno imigrante menor o desempenho escolar (Guerra, 2019). O sucesso escolar dos imigrantes apresenta especificidades de ordem familiar e comunitária, tendo um papel preponderante (Gillbor, 1990, citado por Hortas (2013). Em relação ao fenómeno de insucesso nos alunos de famílias imigrantes lembramos o que referem alguma fonte da literatura (Ramos, 1993, p. 58, citado por Ramos 2007: 232):

“O insucesso escolar das crianças originárias da emigração não pode reduzir-se ao problema linguístico e à categoria de estrangeiro. Ele depende também da pertença destas crianças às categorias socioprofissionais e económicas mais desfavorecidas (...) As crianças pertencentes a estas categorias, sejam nacionais ou migrantes, são de alguma forma “estrangeiras ao meio escolar e estes fatores têm certamente consequências nos resultados escolares e no futuro destas crianças”

Todos estes aspetos contribuem para a promoção da multiculturalidade na escola.

➤ **Variável 5-Integração Escolar (10 itens) (50-60)**

A integração enquanto processo dinâmico, interativo e complexo, que permite a incorporação de indivíduos ou grupos numa sociedade de acolhimento respeitando os valores individuais. Assim dos 15 alunos da amostra 13 alunos (86%) se sentem-se integrados e 2 (14%) não se sentem integrados no AENACB, porque não estão ainda bem-adaptados ao novo contexto escolar, na convivência com os pares e professores, na aprendizagem nas regras da escola. É notório o grau elevado de integração destes

alunos a maior parte, 10 alunos (66,6% respondeu na opção integrados (Na1, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15) porque se comunicam em português já percebem a língua e estabelecem boas relações interpessoais com os colegas, professores e funcionários, participam em atividades escolares realizam os trabalhos em grupo. O processo de integração escolar e o desempenho escolar de alunos, filhos de descendentes de imigrantes nos países de acolhimento é uma problemática que encerra complexidade PISA (2015) verificou que as relações interpessoais entre os alunos filhos e descendentes de imigrantes suas relações interpessoais são facilitadas com os seus professor, funcionários, e colegas designando " FÁCIL " (Na1, 6,7) ou seja como diz o professor de turma: "(...) *"Eles funcionam bem lá fora uns com os outros, não se envolvem em problema eles são extremamente educados"* (EPTT1). O aluno imigrante adequadamente integrado no sistema educativo academicamente e socialmente tende a alcançar o seu potencial, os alunos de proveniência migrante enfrentam um conjunto de desafios que podem afetar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento colocando em risco o seu desempenho e sucesso escolar (Eurydice, 2019: 8). Geralmente estes alunos filhos e descendentes de imigrantes enfrentaram dificuldades linguísticas e de integração quando chegam ao país de acolhimento, assim (53,3%) 8 alunos (Na1, 3, 4, 5, 12, 13, 14 15) sentiram dificuldades de integração de natureza linguística e adaptação e 7 alunos (38, 8%). Embora tais dificuldades (66,6%) (Na1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10) expressaram que foram bem tratados na escola e 5 (33,3%) alunos reconhecem a importância da cultura dos outros colegas.

3.-ANÁLISE AOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS

Realizaremos a análise estatística aos dados recolhidos nos questionários aplicados aos pais/encarregados de educação dos alunos. Os pais/encarregados destes alunos, filhos e descendentes de imigrantes, foram codificados com as letras (Npe1 à Npe14). Os dados de identificação dos sujeitos do estudo foram apresentados na etapa da caracterização dos sujeitos e exercem o papel de pais/encarregados de educação. Obtivemos dados de (57,1%) são 8 mães que desempenham a função de encarregadas de educação, 6 pais (42,8%) que desempenham a mesma função.

➤ **Variável 1-Informações sociodemográficas (18 itens) (1 - 18)**

Os pais/ encarregados de educação (Npe=14) destes alunos filhos e descendentes de imigrantes são relativamente casais jovens com idades entre os 31 e 68 anos de idade. É possível observar que a maioria dos pais/ encarregados de educação (57,1%) 8 são do sexo feminino e 6 (42,8%) são do sexo masculino. (8) (57,1%) estão entre os 31 e 40 anos de idade, (4) (28,5%) pais / encarregados de educação entre 40 e 50 anos de idade, e (2) (14,2) pais / encarregados de educação entre 50 e 68 anos de idade. Dados que são confirmados pela Eco2 (...) " *Que estes imigrantes se tratam sempre de casais muito jovens*" (Eco2), estes pais/encarregados de educação pertencem a várias nacionalidades. Segundo os dados do SEF (2020), o Brasil é a

nacionalidade com maior número de imigrantes a solicitarem autorização de residência em Portugal, e a seguir estão os países dos PALOP, depois os da Europa do Leste e Ásia. 6 (42,8%) Npe são de nacionalidade brasileira, 3 (21,4%) de nacionalidade angolana, 2 (14,2%) são de nacionalidade paquistanesa, 1 (7,1%) de nacionalidade cabo-verdiana, 1 (7,1%) indiana e 1 (7,1%) de nacionalidade chinesa. Quanto aos anos em Portugal, estão a residir entre 1 e 16 anos. São famílias geralmente numerosas com mais de um filho, não nascidos em território Português, onde (100%) dos filhos, vieram com seus pais no processo de imigração. Np1 possui (2) filhos, Npe2 possui (3) filhos, Npe3 (2) filhos, Npe4 possui (4) filhos, Np5 possui (8) filhos, Npe6 possui (2) filhos, Npe7 possui (3) filhos, Npe8 tem 4 filhos, Npe9 possui (2) filho, Npe10 possui (6) filhos, Npe11 Possui (4) filhos, Npe12 possui (4) filhos, Npe13 possui (3) filhos, e Npe14 possui (3) filhos. Assim, averiguamos que 4 (28,5%) das famílias possuem 2 filhos, outras 4 (28,5%) possuem 3 filhos, e outras 4 (28,5%) possui 4 filhos e só uma (7,1%) possui 8 filhos e outra (7,1%) possui 6 filhos.

➤ **Variável 2-Situação Socioprofissional (5 itens) (19 ao 23)**

É mediante o trabalho (emprego) que os pais/ encarregados imigrantes sustentam os seus agregados familiares, estes pais/encarregados de educação imigrantes, são caracterizados principalmente como imigrantes laborais sem qualificação ou desqualificados. (Cunha 2003), desenvolvem trabalhos desqualificados e por isso os salários também são baixos, aumentando a vulnerabilidade do agregado familiar. Os imigrantes são cuidadores de idoso, empregadas de balcão, costureiras, agricultores, agentes ou auxiliares de geriatria, funcionários de loja, domésticos, desempregados, empregadas de limpeza, vivem em condições de precariedade (Cunha, 2003).

Quanto à sua situação socioprofissional temos 3 (21,4%) (Npe5,4,13) em função dos baixos salários pais / encarregado de educação desempregados, 2 (14,2%) desempenham a função de agentes de geriatria, (Npe1, 8) 1 (7,1%) Npe6 desempenha função de empregada de balcão, 1 (7,1%), Npe13 desempenha função de pedreiro, 1 (7,1%) Npe12 desempenha função de entregador (Empresa Uber), 1 (7,1%) Npe11 desempenha função de lavador de carro, 1 (7,1%) Npe7 desempenha função de costureira, 1 (7,1%) Npe10 é reformado, 1 (7,1%) Npe9 desempenha função de agricultor, 1 (7,1%) Npe14 desempenha função de vendedor. Estes pais/encarregados de educação possuem habilitações desde do 4ºano de escolaridade até ao mestrado. A localização geográfica é um fator de vantagens para estas famílias de imigrantes, quanto mais próximos estiverem dos serviços nas cidades metropolitanas encontram maiores oportunidades de emprego e de fixar residência. A população imigrante está dependente do nível de desenvolvimento que económico da região e constituem elementos que obriga a população imigrante a deslocar-se frequentemente de região para região, que do ponto de vista económico e social possam oferecer melhores oportunidades de trabalho ou emprego e escolas, no sentido de fazer face às suas inúmeras necessidades e dificuldades. (Cunha, 2003). As grandes cidades são mais atrativas em termos de oportunidades de empregos, muitos têm de arranjar mais de um emprego para suportar as despesas da família extensa,

devido aos salários baixos que não respondem as necessidades familiares e do domiciliares.

➤ **Variável 3-Situação de legalidade em Portugal e o acesso à nacionalidade (9 itens) (24 - 33)**

A situação de legalização destes pais/encarregados de educação constitui um processo com etapas e tarefas muito difíceis de se resolver, pois, á falta de documentos dificulta e tem efeitos diretos na integração social. Sem direitos sociais encontram-se em situação de ilegalidade. O acesso ao emprego/ trabalho, matricular os filhos na escola e de solicitar qualquer outro serviço, constitui uma tarefa extremamente difícil as famílias encontram inúmeras dificuldades para solucionar esta fase, pois a documentação e a legalização constituem os primeiros passos para o processo de integração da família na sociedade, seguido de um emprego e outros serviços sociais que possibilitam uma boa integração social e escolar. A observância destas dificuldades sociais apresentadas pelos pais/encarregados de educação, foram tão reproduzidas na escola, influenciando o desempenho escolar e adaptação destes alunos. Segundo a teoria da reprodução, de Bourdieu (1985:422 citado por Linares 2011, p.30), grande parte destas famílias imigrou para Portugal, para melhorar as suas condições de vida e só depois os outros motivos como nos descrevem (...)” qualidade de vida melhorar a minha família” (Npe1, 2, 3, 4,6). Por isso (71,4%) 10 pais/encarregados para qualidade de vida), 2 (14,2%) estudos, 1(7,1%) saúde e 1(7,1%) reunificação familiar. O principal objetivo em comum da maior parte dos imigrantes é a melhoria das condições de vida, ou procura de qualidade de vida, para o imigrante e a sua família. Ravenstein (1885 e 1889 citado por Castro 2012). A condição de vulnerabilidade em que se encontram estes imigrantes, desde o desconhecimento da língua, dificuldades na comunicação, habitação condigna, oportunidades de trabalhos, desvalorização das suas qualificações e ilegalidade são fatores que contribuem para uma vida precária com salários baixos. Brito (2008, p43).

➤ **Variável 4 -Participação dos pais na escola (7 itens) (34 - 40)**

A participação dos pais/encarregados de educação na vida académica dos alunos/ filhos tem um papel preponderante para o seu desenvolvimento e sucesso escolar. Estes encarregados participam, reconhecem o papel e o valor da escola no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento pessoal e intelectual e na adaptação/integração social e escolar dos seus educandos. Assim grande parte dos pais/encarregados de educação frequentam a escola, relacionam-se com a mesma, envolvem-se em atividades, participam em reuniões e contatam os professores para cumprir na íntegra o papel de encarregados de educação. A participação e comunicação família-escola com recurso às reuniões, correio eletrónico, avisos, recados como nos descreve “São pais muito participativos” (EPTT1). Normalmente o que a experiência nos tem dito, é que de um modo geral, há um grande interesse pela

escola, um grande interesse no sentido que as coisas corram bem, que a integração se faça de uma forma adequada. (ED). (Npe1) “atividades escolares”, (Npe3) “todas as informações necessárias, informações relacionadas a escola”, “notas e comportamento” (Npe10),” ligadas a aprendizagem, comportamento e os apoios sociais.” (Npe8). Dado a qualidade do ensino e a proximidade da escola 12 (85,7%) dos pais/ encarregados de educação pretendem que seus filhos ou educandos frequentem a mesma escola (Npe4 eNpe10) e 2 (14,2%) dos pais responderam que pretendem que seus educandos frequentassem outra escola na mesma jurisdição. Como diz o diretor (ED):

“(…) eu acredito que muito por via de outro tipo de preocupações, porque são pais que estão muito preocupados com muita coisa, porque estão a chegar a um país diferente, os problemas do emprego, os problemas da habitação, quer dizer, enquanto não veem as primeiras necessidades resolvidas para poderem ter uma vida condigna, nem sempre conseguem acompanhar depois os filhos também da melhor forma, nós percebemos isso, entendemos isso, e, portanto, aquilo que fazemos é fundamental “.

➤ **Variável 5-Participação no percurso escolar (5 itens) (41 - 45)**

O apoio, a realização dos trabalhos de casa por parte dos pais é importante para um bom desempenho escolar dos seus educandos. Nesta tarefa outros membros da família auxiliam como neste caso nos descreve “meu marido” (Npe3), (...) “meu amigo Npe9,” (...)”as suas irmãs” (Npe2). O fato de muitos pais/imigrantes trabalharem muitas horas e ficarem muito tempo fora de casa, obriga que muitos solicitem ajuda a outros membros da família e até amigos na realização dos trabalhos de casa dos seus educandos. O desempenho escolar de filhos e descendentes de imigrantes dependem de três dimensões: bem-estar socioeconómico, bem-estar psicológico, incluindo emoções positivas e satisfação de vida (Guerra,2019, p.47). Assim 12 (85,7%) pais/encarregados de educação participam e acompanham o percurso escolar dos seus educandos, participam nas reuniões e encontros com o diretor de turma ou professor titular de turma onde é informado o aproveitamento, (rendimento), a metodologia da avaliação, o comportamento e o desempenho escolar e 2 (14,2%) devido a dificuldade linguística, ao seu trabalho que fica muitas horas fora de casa e delegam esta função aos irmãos, tios primos ou amigos que percebem melhor o português. Os 100% (pais/encarregados não participou em atividades com os filhos, este aspeto justifica-se pelas medidas de segurança devido a (Covid-19), não permitiu o desenvolvimento de atividade com grandes aglomerados no sentido de se evitar o contágio no ambiente escolar preservando a sua saúde e integridade, plasmado no plano de contingência da DGS da Covid-19. 100% dos pais/encarregados de educação escolheram a escola em primeiro lugar pela proximidade e segundo pela qualidade do ensino. Na ausência dos pais / encarregado de educação, 2 educandos são apoiados pelos avôs outros 2 educandos na realização dos seus trabalhos, de casa são apoiados pela mãe, os outros dois educandos são apoiadas pelas irmãs mais velhas, 1 educando na realização dos seus trabalhos de casa é apoiado pelo pai, irmã e avó, 1 educando é

apoiado pelos seus tios, 2 educandos na realização dos seus trabalhos de casa ninguém os apoia, 2 educandos são apoiados por amigos e 2 não responderam esta questão. A importância da participação direta e o papel dos avôs, presentes neste processo educativo, é notório a vulnerabilidade destes agregados, outros membros da família como avó, tio, tia, vão auxiliando os pais a exercer cabalmente esta função para minimizar algumas das muitas dificuldades sentidas pelos alunos na realização dos trabalhos de casa.

“O insucesso escolar das crianças originárias da imigração, não pode reduzir-se ao problema linguístico e à categoria de estrangeiro. Ele depende também da pertença destas crianças às categorias socioprofissionais e económicas mais desfavorecidas (...) As crianças pertencentes a estas categorias, de migrantes, são de alguma forma “estrangeiras ao meio escolar e estes fatores têm certamente consequências nos resultados escolares e no futuro destas crianças” (Ramos, 1993, p. 58 citado por p.232 Ramos 2007, p.232).

Os pais/encarregados de educação contam com outras pessoas no apoio aos filhos na realização dos trabalhos de casa, delegam esta responsabilidade a outros membros da família e amigos para apoiarem os seus educandos. 2 Alunos são apoiados pelas irmãs, 1 pela avó ou 2 são apoiados pelos tios, 2 são apoiados por amigos dos pais assim, (54%) dos alunos são apoiados pelos pais e (46%) 7 alunos (são apoiados por outras pessoas). O apoio dos pais/encarregados de educação na realização dos trabalhos de casa é importante para um bom desempenho escolar dos seus educandos nesta tarefa outros membros da família também auxiliam, (...) “meu amigo Npe9,” (...) “as suas irmãs” (Npe2). O fato justifica-se porque muitos pais/imigrantes trabalham excessivas horas e estão muito tempo fora de casa que os obriga a solicitarem o apoio de outros membros da família e até amigos na realização dos trabalhos de casa dos seus educandos.

➤ **Variável 6-Uso da língua na comunicação (12 itens) (46 - 57)**

Geralmente os imigrantes na convivência familiar tendem a usar a sua língua materna, também por questões culturais e quando estão em ambiente familiar comunicam-se na sua língua onde estão mais familiarizados, pois também influencia na sua integração na escolar. *Paquistanes (Na10), português do Brasil (Na12), Na13 Ucrainiano, Brasileiro (Na3)*. Assim, (64%) 9 pais/encarregado de educação usa as duas línguas o português e a língua materna. Socialmente, na escola e no ambiente em casa com os familiares os filhos aprenderam a língua materna e depois o português, (Npe1,3, 4,6, 7 9,5, 13,14) e 5 pais/encarregados de educação (35,7%) (Npe 2, 8, 10, 11, 12) apenas fala o português social e academicamente. A alta cultura, a língua, o código jurídico, as concepções morais, a organização política, social e religiosa e os produtos artísticos constituem tudo aquilo que se pode ensinar sobre essa cultura. Cada comunidade ou sociedade procede de maneira diferente e possui comportamentos diferentes, porque isso lhes dá prazer (Abraão 2013: 1).

4.-ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS

Seguidamente à realização das entrevistas, surge o momento em que os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo que consiste num conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos objetivos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de receção das mensagens, inferências essas que recorrem a indicadores quantitativos ou não (Bardin, 2011). Trata-se de uma técnica que permite interpretar o conteúdo de todas as classes de documentos pois favorece o conhecimento de fenómenos da vida social e serve de suporte para captar o valor simbólico, na perspetiva qualitativa. Assim o papel da interpretação da realidade social configura ao método de análise de conteúdo como uma importante ferramenta de análise na pesquisa qualitativa nas ciências sociais aplicadas. A análise de conteúdo fundamenta-se na inferência realizada tendo em conta indicadores de frequência, pois favorece os resultados e as suas causas. (Silva, 2005, citado por Câmara 2013: 190).

Para compreendermos os percursos escolares e a adaptação/integração escolar dos alunos filhos e descendentes de imigrantes no AENACB realizamos 15 entrevistas semiestruturadas uma ao diretor do agrupamento, a três coordenadoras de escolas CEB, três técnicos especialista do GAAF, a oito professores titulares e diretores de turma que integram o agrupamento em referência.

A análise de conteúdo é utilizada para produzir inferências acerca de dados, verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador (Bardin, 1977, citado por Barbosa 2021: 25). Permite interpretar os dados das entrevistas e consiste num processo que possibilita estabelecer comparações, e observar semelhanças e contrariedades nos discursos dos entrevistados. Para (Bardin 2011, citado por Câmara 2013). É uma técnica de investigação que se utiliza para interpretar dados oriundos da pesquisa qualitativa (Godoy, 1995: 58, citado por Câmara 2013). Bardin (2011) propõe para a interpretação metodológica dos dados qualitativos recolhidos das entrevistas a utilização da técnica da análise de conteúdo e prevê três fases fundamentais. A pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação. Na primeira fase o pesquisador prepara o material, organiza e faz a categorização que suscita questões que norteiam a abordagem e a organização dos indicadores destes temas, observando os temas com muita frequência e que se repetem muitas vezes, na segunda fase são escolhidas as unidades de codificação, na terceira fase o pesquisador procura torná-los significativos e valiosos.

Nesta perspetiva entendemos que consiste numa metodologia de investigação que obedece e considera um conjunto de fases que atribuam validade, uma vez que se trata de uma técnica que implica a experiência, motivação e competências do pesquisador. A técnica possibilita analisar adequadamente os dados qualitativos em que o pesquisador vai absorver conhecimentos e informações credíveis e valiosas e

interpretar a verbalização dos entrevistados e que também são registadas diariamente nos seus registos de notas.

No estudo realizamos quinze (15) entrevistas semiestruturadas de quatro amostras de sujeitos (Diretor, professoras coordenadoras das escolas básicas dos professores diretor/ titulares de turma e os técnicos do GAAF). Para a compreensão dos percursos escolares e dos processos de adaptação/integração de alunos filhos e descendentes de imigrantes neste agrupamento (AENACB), utilizamos a análise de conteúdo de Bardin, (2011), assim possibilitou-nos seguir as três fases onde organizamos as entrevistas transcritas, categorizamos, codificamos posteriormente tratamos dos resultados e fizemos a interpretação dos dados de modo a transformá-los em conhecimento científico e em conteúdos importantes para a compreensão da problemática. Na Tabela nº1 indicamos o número de categorias (processo categorial da análise de conteúdo) das entrevistas aos sujeitos entrevistados.

Tabela 1: Categorização das 15 entrevistas do estudo

Entrevistados	Categorias
Diretor	8
Professoras Coordenadoras de eEscolas Básicas	8
Professores diretores e titulares de turma	7
Técnicos do GAAF	5

4.1. -Diretor

Fizemos uma entrevista semiestruturada, baseada em perguntas para obter informações importantes para o nosso estudo. A pesquisa em educação/diversidade cultural na escola tem demonstrado que as escolas recebem um número significativo de alunos de origem imigrante e enfrentam dificuldades em comunicar-se, compreender, interpretar a língua. Este fator dificulta o seu processo de adaptação/integração destes alunos de diferentes origens culturais e linguísticas no mesmo espaço escolar, porém estas diferenças culturais constituem obstáculos para uma convivência pacífica entre os alunos imigrantes, seus professores, pares funcionários e comunidades escolar. Por isso, urge a necessidade por parte das instituições governamentais, escolas a adoção e implementação de políticas educativas interventivas de combate ao insucesso escolar, a exclusão, à discriminação e preconceito étnico em contexto escolar como medidas centrais para integração social e escolar de crianças e jovens imigrantes. Nas escolas, adoção de estratégias educativas só resulta se os professores e a comunidade educativa traçarem ações que promovam a interculturalidade e a multiculturalidade na escola. Diante do diretor do (AENACB) codificado como (ED), procuramos compreender “Sobre o impacto do projeto educativo **“Juntos Construimos o Futuro”** 2015/2021 na promoção do percurso escolar e da multiculturalidade adaptação /integração escolar de alunos filhos e descendentes e imigrantes, procurando já a partir da entrevista que abarcou oito categorias de perguntas com maior enfoque e conforme o guião que se encontra

no anexo (Anexo 4): **Categoria 1-** com as informações sociodemográficas e a **Categoria 2-** sobre informações profissionais e experiências do sujeito.

Na categoria 3- Dados Estatísticos dos Alunos

Conhecer o número de alunos genericamente e em particular os alunos filhos e descendentes de imigrantes, o dirigente máximo daquele agrupamento (AENACB) pronunciou-se sem adiantar números exatos, porém apresentou uma estimativa onde referiu o número de alunos filhos e descendentes de imigrantes no agrupamento constitui um número significativo e volátil apesar, de se viver tempos atípicos da pandemia. Averiguamos pela listagem disponibilizada pela secretaria que existem nas escolas que integram o estudo, 185 (8,1%) alunos filhos e descendentes de imigrantes, que estão matriculados e frequentam a escola, todos os anos naquela instituição pública de ensino, entram e saem estes alunos. Acrescentou que nos últimos anos o fenómeno tem se intensificado, apontou como causa deste crescimento os movimentos migratórios que trouxeram famílias inteiras de imigrantes para Portugal, em busca de segurança, bem-estar e qualidade de vida. O dirigente referiu que a instituição que dirige está preparada e comprometida com a inclusão escolar destes alunos e que o agrupamento promove a inter/multiculturalidade na escola, através de uma conjugação de esforços por parte da família escola e comunidade educativa e parceiros contribuindo para a melhoria do desempenho escolar, das aprendizagens, através da implementação de estratégias educativas e interventivas, das equivalências dos anos de escolaridade, ações e atividades extracurriculares, artísticas culturais, desportivas promotoras de desenvolvimento intelectual e pessoal de integração. O dirigente caracterizou os seus percursos escolares e o seu processo de adaptação e integração como um fenómeno desafiador, apesar dos esforços e do árduo trabalho e do empenho que se tem desenvolvido para colmatar tais dificuldades sentidas pelos alunos e famílias e imigrantes, pertencentes ao AENACB.

De acordo com os dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) indicou que entre 2013 e 2014 tiveram acesso ao sistema de ensino português e frequentaram o Ensino Básico e Secundário mais de 40 mil estudantes imigrantes com idades compreendidas entre os 5 e 18 anos de idade com a média da população escolar. (Guerra, 2019). Este indicador é revelador das grandes dificuldades sentidas pela escola na integração linguística destes alunos e os esforços em resolver outras problemáticas (Guerra, 2019) refere que no processo de caracterização da interação entre o imigrante e o sistema educativo deve considerar-se dois aspetos da mesma realidade que o contexto escolar tende a mesclar: primeiro o fluxo migratório de alunos imigrantes, ou seja os imigrantes que chegam à sociedade de acolhimento por razões educativas e considerar que é através da via política que se promovem a captação de estudantes internacionais e os alunos imigrantes que integram a escola por acompanhar seus familiares. Internacionalmente aponta-se que o estudante imigrante tem maiores dificuldades em atingir a performance escolar dos alunos do país de acolhimento. (Guerra,2019 p.11). A adaptação/integração de alunos imigrantes no sistema educativo e o seu

desempenho escolar em países de acolhimento é uma problemática bastante referenciada em vários relatórios da OCDE que demonstram que de um modo geral os imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter resultados escolares quando comparados com os seus pares do país de acolhimento. A escola inclusiva é aquela instituição que permite o acesso de todas as crianças e jovens de escolaridade obrigatória independente do seu status que cria condições adequadas de permanência promovendo de forma integral o seu sucesso escolar, a igualdade de oportunidades e o respeito pela diferença. Assim, o diretor do agrupamento avançou que o AENACB é um agrupamento inclusivo, pois não só possibilita o acesso a estes alunos como proporciona-lhes condições adequadas para apresentar sucesso escolar, desempenho ao nível dos seus pares.

Na categoria 4- O Projeto Educativo e Percurso Escolar

O impacto do projeto educativo é determinante na melhoria do percurso escolar e promoção da multiculturalidade, o dirigente do (AENACB) assegurou que o referido projeto apela à diversidade cultural, neste âmbito implementa e desenvolve ações concretas e atividades curriculares e extracurriculares que garantem a inclusão escolar destes alunos imigrantes na comunidade escolar. Reforçou o dirigente que o projeto educativo tem um modelo capaz, oferece a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas as suas necessidades, promovendo a diversidade e é aberto a pluralidade como um dos princípios, a participação. O diretor (ED) do AENACB afirma:

(...) “Tanto juntos e com todos não queremos, nem permitimos que haja exclusões, evidentemente que dentro de um número tão vasto de alunos, e que vai desde o Pré-escolar até o 12º ano, é evidente que, nos temos muitas características diferenciadas temos problemas muito diferentes necessidades muito diferentes e responder á isso é de fato é também uma tarefa árdua.”

(...) considero o projeto educativo é flexível coerente e satisfaz as necessidades educativas quanto a diversidade cultural o projeto estabelece um conjunto de atividades do currículo e extracurriculares que promovem a adaptação/integração e a inclusão escolar vem resolver desafios problemas atuais de integração de alunos filhos de imigrantes a escola vive.”

O projeto educativo constitui o fio condutor para compreensão da problemática, por essa razão o dirigente referiu que o projeto é inclusivo pois contempla ações e atividades educativas de intervenção prioritárias que melhoram a aprendizagem e tem um carácter integrativo. O Projeto Educativo “Juntos Construimos o Futuro” é um importante documento que orienta as dinâmicas, as ações e atividades do mega agrupamento é um instrumento que contribui decisivamente para construção da matriz identitária que irá permitir a sua afirmação no contexto educacional e social que se encontra. Foca-se numa identidade que promova espaços de múltiplas experiências educativas, que proporcione um ensino de excelência acessível a todos os alunos de acordo com as finalidades de cada percurso educativo. Com uma estrutura organizativa onde todos os atores educativos têm um sentimento de pertença que induz as ações a que se propõe.

Categoria 5- Serviço Social Ação e Escolar

Quanto o serviço social e ação escolar, o dirigente máximo daquele (AENACB), assegurou que dentro da autonomia enquanto agrupamento presta todos os apoios necessários no âmbito interno e com outras entidades parceiras, prestam apoios aos alunos filhos e descendentes de imigrantes e as suas famílias e outros alunos sempre que apresentem esta necessidade. O SEF, a associação Amato Lusitano, também asseguram os apoios em termos de legalização, alimentação, material e mobiliário para as habitações, apoios psicopedagógicos que abarcam principalmente apoio linguístico e os clubes de atividades livres, realça que tais atividades extracurriculares são orientadas e desenvolvidas para melhoria das aprendizagens e da integração escolar destes alunos considerando o contexto socioprofissional dos pais e encarregados de educação imigrante

Tabela 2: Categorias da entrevista ao Diretor do AENACB

Categorias	Subcategorias
Categoria 1-Informações Sociodemográficas	1.Váriaveis (3) Caracterização dos sujeitos
Categoria 2-Informações Profissionais	1.Grau académico 2.Área de formação 3. Anos de Experiência na docência e na escola 4. Anos de gestão da escola
Categoria 3-Dados estatísticos dos alunos	1.Qual o nº de alunos imigrantes que compoe o agrupamento 2. Como avalia o aumento do nº destes alunos 3. Que estratégias implementa para promoção da interculturalidade
Categoria 4- Projeto educativo e percurso escolar	1.O impacto do projeto educativo "Juntos Construámos o Futuro" 2. Estratégias educativas num contexto de diversidade cultural 3.Eficácia do Projeto 4. inclusão de alunos filhos e descendentes de imigrantes
Categoria 5-Serviço Social e Ação Social	1.Serviço de ação e escolar apoios prestados no agrupamento 2. quais a dificuldades e necessidades que alunos apresentam 3. Instituições parceiras no apoio aos alunos e famílias do AENACB 4.
Categoria 6- A participação dos pais na escola	1. modalidades de contacto com os pais/encarregados 2. Frequencia as aulas participação dos pais 3.Relação família escola e comunidade educativa imigrante e dos seus pares
Categoria 7-Estratégias para melhoria das aprendizagens e a integração escolar	1.Estratégias escolres para envolver as famílias imigrantes 2. Atividades educativas para alunos imigrantes 3.Programas de educação parental 4.grau de aceitação e participação 5.Atividades extracurriculares 6. Nível de adaptação e integração dos imigrantes
Categoria 8- Educação intercultural	1. Formação intercultural da comunidade escolar 2. O impato da pedagogia intercultural no sucasseso escolar destes alunos 3. A pedagogia diferenciada e pedagógica no contexto multicultural

O dirigente também apresentou o Projeto “Juntos Podemos Ler “como uma estratégia educativa de intervenção e de apoio a estes alunos imigrantes que o (AENACB) possui para melhoria da aprendizagem e desenvolvimento das suas competências ao nível da língua portuguesa efetivada em parceria e cooperação com

outras instituições que apoiam os imigrantes e tem realizado atividades inter/multiculturais a nível cultural e a nível da gastronomia, os clubes de atividades extracurriculares, artística, culturais e desportivas desenvolvidas pelo GAAF, em articulação com todos os técnicos especialistas como o mediador comportamental, animadora sociocultural, psicóloga que trabalham arduamente para proporcionar uma melhor integração aos alunos, filhos e descendentes de imigrantes. A teoria defende que a aprendizagem da língua portuguesa é um fator de integração destes alunos (Hortas, 2013).

Categoria 6-Participação dos pais na escola

No âmbito da participação dos pais/encarregados de educação o dirigente informou, que são participativos a sua participação é ativa, demonstram interesse e valorizam a ação da escola e a escolaridade dos filhos, e as escolas estabelecem frequentemente contato com as famílias dos alunos imigrantes através do professor diretor de turma e titular de turma no início de cada ano letivo e em todos os períodos. Semanalmente possuem horários para o atendimento aos pais/encarregados de educação, que por razões dos contextos diferenciado são atendidos em função da situação e da disponibilidade que cada um apresenta. Estes contatos são estabelecidos por via do correio eletrónico e reuniões presenciais. O acompanhamento às famílias de filhos e descendentes inicia no momento em que chegam a escola, a partir da documentação que trazem do seu país de origem as equivalências o dossier do aluno traduz a sua trajetória escolar, o ano de escolaridade, as escolas que eventualmente o aluno tenha frequentado, retenções e comportamento. O dossier apresenta o relatório do aluno , após estes procedimentos é atribuída a equivalência, são matriculados nas turma regulares, onde lhes é dado a conhecer o sistema de funcionamento da escola promovendo a boa relação entre família e escola “Essa competência é atribuída ao diretor de turma, ou ao professor titular portanto o diretor de turma e o professor titular de turma recebe o encarregado de educação, e dá-lhe a conhecer os aspetos principais do Regulamento Interno, do Projeto Educativo, e estabelece com os encarregados de educação aquilo que de fato é mais relevante no sentido do processo ensino-aprendizagem e todos os procedimentos sejam bem sucedidos para o sucesso escolar ,a adaptação/integração, inclusão escolar portanto a comunicação é estabelecida por essa via”(...) *as famílias desde logo ficam a saber que têm um interlocutor, privilegiado que é o diretor de turma, onde o educando está inserido e matriculado*”, (ED).

Categoria 7-Estratégias educativas para melhoria das aprendizagens e integração escolar.

Relativamente às estratégias educativas e interventivas de melhoria de aprendizagens o dirigente do (AENACB) informou que apesar dos desafios a escola reinventa-se para os novos e atuais desafios (Martins, 2021), para melhorar as aprendizagens a integração adequada deste alunos, a escola portuguesa está preparada para o efeito, são reforçados todos os (apoios) à língua portuguesa não

materna e o apoio pedagógico, de bens materiais e especializado do GAAF onde são mobilizados professores do 1º Ciclo para apoio individualizado em pequenos grupos, nos horários que não interferem no horário normal, das aulas nos espaços como a biblioteca e outras salas onde são trabalhados conteúdos transversais para estas melhorias.

Categoria 8- Educação intercultural

Neste âmbito o dirigente máximo informou que a educação intercultural é prioritária no (AENACB), os professores recebem permanentemente ações de formação, os professores da disciplina de cidadania partilham, a nível nacional, no sentido encontrar caminhos e respostas longas e duradouras que nos levem a melhoria das aprendizagens destes alunos. As ações formativas no âmbito da pedagogia diferenciada pretendem fornecer aos professores competências para desenvolver formas educativas diferenciadas diante do contexto de diversidade cultural permitindo a aceitação e o respeito pela diversidade.

4. 2. -Professoras Coordenadoras das escolas básicas

Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas as professoras coordenadoras das escolas básicas EB1, EB2, EB3. Os dados de identificação destes sujeitos em estudo apresentamos anteriormente, na etapa da caracterização da respetiva amostra, exercem funções de professoras coordenadoras, no 1º Ciclo e 2º Ciclo e foram codificadas com as letras Eco1, Eco2, Eco3 com 8 categorias. **Categoria 1**-variáveis com as informações sociodemográficas e a **Categoria 2**- variáveis sobre informações profissionais e experiências dos sujeitos.

Tabela 3: Categorias de entrevistas às professoras coordenadoras EB

Categorias	Subcategorias
Categoria 1- Informações Sociodemográficas	1.Váriaveis (3) Caracterização dos sujeitos
Categoria 2- Informações Profissionais	1.Grau académico 2.Área de formação 3. Anos de Experiência na docência e na escola 4. Anos de gestão da escola
Categoria 3- Dados estatísticos dos alunos	1.Qual o nº de alunos imigrantes que compoe o agrupamento 2. Como avalia o aumento do nº destes alunos 3.Que estratégias implementa para promoção da interculturalidade
Categoria 4- Projeto educativo e percurso escolar	1.O impacto do projeto educativo "Juntos Construimos o Futuro" 2. Estratégias educativas num contexto de diversidade cultural 3.Eficácia do Projeto 4. inclusão de alunos filhos e descendentes de imigrantes
Categoria 5- Serviço Social e Ação Social	1.Serviço de ação e escolar apoios prestados no agrupamento 2. quais a dificuldades e necessidades que alunos apresentam 3. Instituições parceiras no apoio aos alunos e famílias do AENACB 4.
Categoria 6- A participação dos pais na escola	1. modalidades de contacto com os pais/encarregados 2. Frequencia as aulas participação dos pais 3.Relação família escola e comunidade educativa imigrante e dos seus pares
Categoria 7- Estratégias para melhoria das aprendizagens e a integração escolar	1.Estratégias escolres para envolver as famílias imigrantes 2. Atividades educativas para alunos imigrantes 3.Programas de educação parental 4.grau de aceitação e participação 5.Atividades extracurriculares 6. Nível de adaptação e integração dos imigrantes
Categoria 8- Educação intercultural	1. Formação intercultural da comunidade escolar 2. O impato da pedagogia intercultural no sucasesso escolar destes alunos 3. A pedagogia diferenciada e pedagógica no contexto multicultural

Categoria 3- Dados estatísticos dos alunos

As representantes das escolas básicas, EB1, EB2, EB3, informaram que o número de alunos imigrantes aumentam todos os anos letivos, devido o grande número de famílias de imigrantes que chegam ao distrito de Castelo Branco, e matriculam os seus filhos no agrupamento (AENACB) e são distribuídos em função das vagas que cada escola tem disponível, referem-se que projeto educativo é aberto e promove a inclusão, a pluralidade e diversidade cultural, respeita e aceita a multiculturalidade na escola por receberem alunos de várias nacionalidades proporcionam a sua integração através das atividades educativas, clubes de atividades extracurriculares e clubes desenvolvidas para melhor integrar os alunos de diferentes culturas.

Categoria 4- Projeto educativa e percurso escolar

Caracterizam os percursos escolares como desafiadores devido à barreira linguística que os alunos filhos de imigrantes apresentam no inicio, logo no momento que chegam a escola e as dificuldades socioeconómicas. As representantes garantem

que as escolas possuem condições adequadas de apoio a todos os níveis para estes alunos, imigrantes diante do contexto de vulnerabilidade e de multiculturalidade na escola. Todos os apoios têm sido prestados no sentido melhorarem as suas aprendizagens e terem sucesso escolar para uma adequada integração e inclusão social e escolar. (...)” *tem sido dado apoios em todos os sentidos para que estes alunos tenham sucesso escolar. (Eco2).*

Categoria 5- Serviço social e ação social

As representantes garantiram, que o serviço social e de ação escolar é assegurado após o momento da sinalização dos alunos e suas principais necessidades que é realizado pelo professor diretor de turma e titular de turma é através do SASE. Presta-se apoio as necessidades sociais dos alunos e suas famílias, por exemplo nas refeições escolares, quando estes alunos não estão legalizados e não possuem o escalão são beneficiados e por isso recebem estes apoios de bens materiais, roupa (loja Solidária) e material escolar, livros, assim como computadores. Os professores de apoio de 1º Ciclo prestam apoio pedagógico ao português língua não materna e outras disciplinas onde os alunos filhos de imigrantes apresentam maiores dificuldades, o GAAF, através das equipas multidisciplinares presta apoio especializado, psicopedagógico, na mediação comportamental e socioeducativa, na animação sociocultural, e também contam com o apoio de outros parceiros, como o SEF, Associação Amato Lusitano na tradução e bens alimentares.

Categoria 6-Participação dos pais na escola

As representantes escolares informaram que a participação dos pais/encarregados de educação não se trata de um modelo uniforme, pois alguns pais participam, são interessados, frequentam a escola e quando são convocados comparecem na escola. Estão diretamente envolvidos na vida escolar dos filhos, mas os outros não, por indisponibilidade de tempo e por motivos profissionais porque trabalham distante das suas áreas de residência e excessivas horas. As representantes explicaram que a comunicação escola – família é sempre estabelecida através do professor diretor de turma e titular por via de reuniões periódicas, possuem um horário de atendimento semanal para os pais/encarregados de educação e, por via telefónica a escola (professor), e os pais/encarregados se estabelecem contatos recíprocos é um trabalho articulado com a equipa do GAAF. Como afirma a professora coordenadora de escola básica (Eco 2):

“Realizamos a nível ambiental atividades como a marcha pelo coração em que os pais são envolvidos e têm o dia dedicado as expressões só de contos atividades em que os pais fazem conferências para a turma e muitas vezes falam da sua profissão o diretor dos Serviços de Estrangeiros e Fronteira fez algumas palestras para, os alunos onde explicou o processo de integração de quem vem de fora e sessões em que os imigrantes contam a sua experiência, de imigrante dentro dos currículos das disciplinas são pais muito presentes.”

O desenvolvimento pessoal, social, escolar e profissional dos alunos depende fortemente da participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos

seus filhos. Para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem é fundamental que os pais/encarregados participem ativamente na escola sendo dedicados e frequentes na escola estabelecendo relações com os professores, principalmente dos diretores de turma e titulares de turma tendo contato com o conteúdo das disciplinas ajudando nas tarefas e acompanhar de perto o desenvolvimento dos filhos. A escola tem promovido ações e eventos que proporcionam a participação das famílias na escola como estratégias educativas para a aprendizagem e para melhor adaptação/integração.

Categoria 7–Estratégias para melhoria das aprendizagens

Em relação a melhoria das aprendizagens e adaptação/integração dos alunos filhos e descendentes de imigrantes. As representantes garantiram que as escolas que dirigem possuem e prestam todos os tipos de apoios psicopedagógicos, especializados, individualizados e em grupos pequenos do português língua não materna e outras disciplinas em que as dificuldades são mais significativas, pois tem sido prioritárias e o seu impacto é frutífero, quando se observa que no fim do período os alunos imigrantes são capazes de se comunicar e sentirem –se integrados na comunidade educativa, manifestadas pelas aprendizagens e comportamentos gerados nestes processos de assimilação e aculturação.

Categoria 8 –Educação Intercultural

As representantes das escolas realçaram a importância da escola na formação a nível da educação intercultural no âmbito da pedagogia diferenciada, para uma preparação diferenciada para os professores e a comunidade educativa na promoção de projetos multiculturais, diante dos novos contextos escolares de diversidade cultural como forma educativa interventiva participativa democrática, ativa dinâmica e de implementação de uma escola inclusiva, onde a inter/multiculturalidade seja bem gerida.

4.3. -Professores diretores e titulares de turma

As categorias 1 e 2 (identificação sociodemográfica e experiência profissional) foram tratadas na etapa da caracterização da amostra dos sujeitos no Capítulo II. Vejamos a análise de conteúdo às outras categorias estabelecidas nas entrevistas aos professores diretores de turma e titulares de turma entrevistados.

Tabela 4: Categorização das entrevistas aos professores diretores/titulares de turma

Categorias	Subcategorias
Categoria 1- Informação Sociodemografica	Variáveis (3) de caracterização dos sujeitos entrevistados
Categoria 2- Experiencia profissional e Processo de integração	1.Experiência profissional dos professores 2. Tempo que leciona no 1º Ciclo de ensino básico 3.Principais dificuldades enfrentadas com os alunos filhos e descendentes de imigrantes 4.Experiências de trabalho 5. Experiencia em turmas heterogeneas com alunos imigrantes e autoctenes 6.Avaliação a integração dos alunos filhos descendentes de imigração em sala de aula.
Categoria 3-Relações Interpessoais	1.Comportamento dos alunos descendentes de imigrantes no contexto escolar 2.A aceitação da mediação do professor e os alunos imigrantes
Categoria 4- Processo de Ensino de aprendizagem	1.Alunos filhos e descendentes de imigrantes tem de aprender como os autóctones 2.aprendizagem ,em sala de aula os alunos imigrantes realizam as mesmas tarefas que os seus pares. 3.Estrategias específicas para alunos imigrantes em sala de aula
Categoria 5-Participação parental	1.contato como os encarregados de educação 2.Horarios de atendimento individualizado para o encarregados de educação 3.Participação dos pais 7encarregados de educação dos alunos imigrantes na escola 4.O sucesso educativo e de integração de alunos descendentes imigrantes do seu contexto familiar do que as estratégias educativas implementadas pela escola
Categoria 6-Educação Intercultural	1.Informação em educação intercultural 2. Formação academica e a possibilidade de ferramentas para trabalhar em turmas multiculturais 3.Considera que os professores que trabalham diretamente com os alunos imigrantes precisam de formação educação intercultural 4.O s professores do AENACB possuem preparação para aceitar e incluir alunos imigrantes.O sucesso de integração escolar de alunos imigrantes depende da pedagogia intercultural
Categoria 7-Currículo e diversidade	1.Currículo e projeto educativo do AENACB face a diversidade cultural 2. Diversidade e a flexibilidade do currículo implementação de projetos pedagógicos sociais que abarcam a multiculturalidade e diversidade cultural

➤ Categoria 3 - Relações interpessoais

Quanto as relações interpessoais os professores entrevistados caracterizaram os comportamentos e as relações interpessoais dos alunos filhos e descendentes de imigrantes com os seus professores, pares, e funcionários como boas, os professores realçaram que são alunos educados, e lidam pacificamente com os seus pares e estabelecem boas relações sociais também cultivam um bom ambiente de convivência, e são bem aceites pela comunidade educativa como os discursos dos professores entrevistados confirmam observamos que estes alunos estabelecem no seu dia –a- dia boas relações com os seus pares e com os professores, não são conflituosos” (...) “Eles funcionam bem lá fora uns com os outros não se envolvem em problema eles são extremamente educados” (EPTT1). “Eles brincam entre eles, não há distinção se os meninos são portugueses ou se vieram de outros países e

respeitam-se uns aos outros” (EPTT5). Geralmente as relações são boas, porém existem alguns casos que nem sempre as relações são pacíficas “um aluno queixou-se que os alunos eram maus com ele (EPTT4). Têm boas relações com as pessoas (EPTT4) “(...)2 não tenho tido assim pessoas altamente perturbadoras que viessem a desacatos) (EPTT4).

➤ **Categoria 4 - Processo ensino-aprendizagem**

Os professores entrevistados asseguraram que os alunos filhos e descendentes de imigrantes, apesar das dificuldades linguísticas e de outras disciplinas, como a matemática, na sua maior parte conseguem aprender e com o apoio dos pais/encarregados de educação e os apoios pedagógicos ao nível escolar proporciona-lhes condições para uma melhoria significativa dos seus rendimentos escolares, são bem aceites pela comunidade educativa, por isso têm uma boa integração escola. A aprendizagem em contexto de sala de aula para os alunos imigrantes é efetivada através de atividades que são desenvolvidas dentro dos programas curriculares, flexíveis, as dificuldades são trabalhadas nas salas de apoio depois do horário regular das aulas geralmente semanalmente, com 120 minutos disponíveis na escola para os alunos imigrantes.

➤ **Categoria 5- Participação parental -Família- escola**

Os professores explicaram que a comunicação escola – família se estabelece de forma célere e eficaz e feita por diversos meios como a caderneta do aluno, via telefónica, correio eletrónico reuniões extraordinárias e ordinárias. Os pais/encarregados de educação são informados do comportamento, rendimento, em alguns casos acompanhamento vocacional acerca de toda a trajetória dos seus educandos. Os professores caracterizam a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos filhos de imigrantes como boa. Os pais participam normalmente, como os outros pais, os professores consideram uma participação normal, tanto a nível de reuniões, como a nível de material, como a nível de qualquer coisa que seja necessário (EPTT1)” (...)” bem como as festas multiculturais congregavam todos (EPTT4).

Tabela 5: Categoria-Participação dos pais/encarregados de educação com a Escola

Categoria	Subcategoria	PTT1
<p>Como caracteriza A participação dos pais/ Encarregados na Integração Destes alunos descendentes de imigrantes</p>	<p>Qual o impacto da participação na melhoria da aprendizagem e integração?</p>	Os pais participam normalmente como outros pais.
		PTT2
		Estão sempre contatáveis.
		PTT3
		Os pais veem sempre que pedimos
		PTT4
		Há pais e pais.
		PTT5
		Uns sim outros não.
		PTT6
Os pais participam relativamente.		
PTT7		
Os pais participam.		
PTT8		
É essencial.		

A comunicação entre a família e a escola constitui um elemento muito importante, no processo de ensino e aprendizagem, pois é através dela que os pais acompanham a vida escolar dos seus educandos através da comunicação com o professor diretor ou titular de turma. A comunicação família- escola é estabelecida através do diretor de turma que contacta os pais por via correio eletrónico, telefónica e pelas reuniões virtuais, e presencias durante e no pós Pandemia : *“A comunicação é feita por telefone por correio eletrónico questões burocráticas coisas da dinâmica do agrupamento mesmo em termos de funcionamento”* (EPTT4); *“Trabalhar com estas turmas é desafiante, desafia os professores porque têm que estar mais preparados na procura de novas formas de reinventar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem”* (EPTT3); *“As ações de formação representam uma mais-valia para os professores”* (EPTT2).

Por conseguinte, como nos afirma um professor titular de turma *“Os pais participam normalmente como outros pais que consideramos de participação normal como a nível de reuniões como a nível de material como a nível de qualquer coisa que seja necessário”* (EPTT1); *“(…) estas festas multiculturais congregavam todos* (EPTT4).

➤ **Categoria 6 - Educação intercultural e a integração (alunos)**

A respeito da educação intercultural, grande parte dos entrevistados valorizaram as formações em educação intercultural, pois têm algumas formações neste âmbito que possibilitam intervir, e solucionar determinadas problemáticas,

conviver, e aceitar e desenvolver formas educativas diferenciadas para dar resposta às dificuldades que os alunos imigrantes sentem. Trabalhar com estas turmas é desafiante e enriquecedor afirmam os professores, permitiu uma melhor preparação para utilizar novas formas educativas diferenciadas de aprendizagem em escolas multiculturais. Com a intensificação do paradigma da multiculturalidade como novo contexto escolar a educação intercultural surge para preparar formar e para uma melhor convivência na atual realidade: “(...) A formação intercultural é importantíssima para sabermos aceitar e conviver com pessoas diferentes de nós” (PTT8); “ (...)” A formação é importante, a prática que tenho e de integrar e não discriminar” (PTT5) neste sentido Hortas (2013) recomenda a se desenvolver projetos de educação não formal para rentabilização das suas ações.

Tabela 6: Categoria do papel da educação intercultural com a melhoria integração

Categoria	Subcategoria	PTT1
O Papel da educação Intercultural na melhoria Da integração	Qual a importância da educação intercultural para melhoria da integração?	É importante, tive uma formação agora sobre a interculturalidade
		PTT2
		Temos uma série de formações são da AMATO e da APN, importantes para ajudar a integra-los.
		PTT3
		Os projetos são importantes.
		PTT4
		A prática que tenho permite integrar e não discriminar.
		PTT5
		É uma mais valia para todos.
		PTT6
São bastante enriquecedoras.		
PTT7		
Permite conviver com pessoas diferentes.		
PTT8		
Saber lidar com crianças de outros países.		

➤ **Categoria 7 – Currículo e diversidade (cultural)**

Os professores entrevistados caracterizam o currículo e a diversidade cultural do agrupamento (AENACB) em que trabalham como flexível e inclusivo, os conteúdos de português língua não materna e de outras disciplinas são ensinadas nas aulas de apoio em função das dificuldades que cada aluno imigrantes apresenta, realizado

através dos esforços conjugados das equipas multidisciplinares ao nível da escola para responder eficazmente aos problemas trazidos pela multiculturalidade nos novos contextos escolares.

➤ **Categoria 8 - Projeto educativo/percurso escolar**

O projeto educativo desempenha um papel fundamental no percurso escolar destes alunos, constitui um instrumento normativo que orienta as ações, atividades letivas assim como o funcionamento do agrupamento enquanto instituição de ensino público. Embora o projeto contemple atividades vocacionadas para melhoria de competências educativas, assim como a integração destes alunos e o seu percurso escolar são caracterizados como um processo onde os alunos apresentam dificuldades de diversas naturezas principalmente de ordem comunicacional em que a barreira linguística se impõe na sua aprendizagem e no seu processo de integração escolar e social.

São significativas algumas evidências retiradas das entrevistas dos professores diretores/titulares de turma, por exemplo:

“(...)” tenho uma turma muito intercultural tenho alunos angolanos, tenho um paquistanês dois indianos, e um aluno que é filho de pais cabo-verdianos três brasileiras um quarto que a mãe é brasileira, mas já nasceu em Portugal., alguns alunos por vezes notam alguma dificuldade com a língua, é muito complicado muito complicado” (EPTT5); “Principalmente o entendimento da linguagem, há disparidades nos currículos, alguns dizem que nunca tiveram algumas disciplinas (EPTT8); “(...) a maior dificuldade é em relação à língua” (EPTT7); “(...) “é difícil congregar todos esses alunos completamente distintos com vivências e culturas muito diferenciadas” (EPTT6); “(...)” Quando elas não entendem mesmo o português é difícil” (PTT3).

Conforme Seabra (2012) o processo de escolarização destes alunos é marcado por inúmeras dificuldades de aprendizagem. Apesar das dificuldades que os alunos enfrentam, estes alunos são caracterizados como exemplares, trabalhar em turmas multiculturais é um processo enriquecedor *“(...)” é muito difícil, mas muito rico aprendermos as vivências dos alunos e seus pares “ (EPTT5); “(...) “Desde o segundo ano que tenho uma aluna brasileira, este ano veio transferida uma aluna de Alcains e o no ano passado um aluno do Ladoeiro ,os três alunos são alunos muito empenhados e dedicados” (EPTT2); “(...) A experiência é interessante porque eles são alunos trabalhadores muito interessados muito empenhados porque já dominam o português “(EPTT3); “(...) é um aluno bom, menino cheio de capacidades não tem problemas de aprendizagem” (EPTT4); “ Os alunos que tenho tido têm todas capacidades” (EPTT1). Todos estes alunos nos seus percursos beneficiam de apoios: “(...) “ao nível das escolas há os apoios nas várias disciplinas principalmente no português (EPTT8).*

4.4. -Técnicos do GAAF

Apresentamos os dados destes sujeitos a sua identificação anteriormente na etapa da caracterização da respetiva amostra com 5 categorias e 41 subcategorias, foram codificados como ETg1, ETg2, ETg3. **Categoria 1-** com as informações sociodemográficas, informações profissionais e experiências dos sujeitos que apresentámos no Capítulo II do trabalho.

No GAAF, entrevistamos três técnicos que constituem a equipa multidisciplinar um do sexo masculino e dois do sexo feminino, um técnico (mediador comportamental, uma psicóloga e uma animadora sociocultural). Os técnicos deste gabinete de apoio ao aluno e a família, desenvolvem um trabalho organizado semanalmente, articulado e especializado de apoio ao aluno e a família, (Com vastos anos de experiência no exercício das suas funções) o impacto do seu trabalho é notável á nível das respostas dinâmicas que solucionam problemas, a nível de aprendizagens, comportamentos, da adaptação/integração, o e inclusão a nível social e escolar, progressos na aceitação da comunidade educativa. O GAAF é o gabinete porta-voz para apoiar e solucionar problemas relacionados a vários âmbitos nas necessidades educativas, para apreciar especificamente os problemas como aprendizagem adaptação/integração inclusão que surgem no atual contexto de diversidade e multiculturalidade na escola que funciona como porta-voz entre a família para resolver problemas *“Somos aqui uma ponte de interligação e também de interação e de integração destes mesmos alunos em Portugal, e na nossa comunidade”* (ETg3).

Tabela 7: Categorização as entrevistas aos Técnicos do GAAF

Categorias	Subcategorias
Categoria 1- Informação Sociodemográfica	1.Variáveis 3 de caraterização dos sujeitos entrevistados.
Categoria 2-Relação Intercultural	1.comportamento dos alunos filhos e descendentes de imigrantes no contexto escolar. 2.A postura da comunidade educativa diante da existência de alunos imigrantes na escola.
Categoria 3-Organização do trabalho e soluções dos técnicos	1.Encaminhamento de Serviços de mediação 2.Planeamento das atividades 3.Importância das reuniões de planeamento para desenvolvimento do trabalho 4.O seu trabalho tem impacto na melhoria das relações entre a comunidade imigrante e autóctones 5.Que relação existe entre a integração escolar de alunos imigrantes e das minorias étnicas com a intervenção de técnicos especialistas ?
Categoria 4-Participação dos pais/encarregados de educação	1.Contato com os pais/encarregados de educação de ? 2. A escola possui um horário de atendimento individualizado para os pais 3.Participação dos Pais / encarregado de educação dos alunos filhos e descendentes de imigrantes.
Categoria 5-Educação Intercultural	1. Informações/Formaçãono âmbito da educação intercultural 2.Professores com turmas heterogéneas necessitam de capacitação intercultural 3.O sucesso da integração escolar de alunos filhos e descendentes de imigrantes depende de uma pedagogia intercultural.

➤ **Categoria 2 - Relação interpessoal**

Os técnicos caracterizaram os alunos, filhos e descendentes de imigrantes como respeitosos e educados, são pacíficos e proporcionam boa convivência com toda comunidade escolar. Apesar das dificuldades linguísticas que os mesmos alunos sentem, os técnicos informaram que se tratam de alunos que estão bem-adaptados/integrados e relacionam-se perfeitamente com os seus pares, professores e funcionários, possuem comportamento adequado fruto do trabalho em equipa que tem sido desenvolvido no agrupamento em conexão com os pais/encarregados de educação frutificando as relações família -escola. (...)” *Eu acho que são meninos que são muito gratos, como são crianças que veem de outros países mais pobres muitas das vezes chegam aqui parecem que têm tudo nunca viram este tipo de dinâmica o oferecer deste tipo de atividades e eles ficam tão contentes, tão felizes e tão gratos que nunca tive nenhum tipo de problema com estes alunos”* (ETg2). Apesar das dificuldades de vária índole trazidas, pelos alunos os técnicos do GAAF, reconhecem que existem nestes alunos algumas competências que favorecem no seu percurso e na sua integração, e são motivadores” (...)” *normalmente estes alunos até chegam com algumas competências e gostam de absorver estes conhecimentos e sentem-se motivados para aprender é importante para melhorar o gosto pela aprendizagem pelo conhecimento”* (ETg3).

Do ponto de vista sociológico os vínculos ou ligações que se criam ou se estabelecem entre as pessoas num determinado contexto designam-se relações interpessoais. Estes veículos podem ocorrer em diferentes contextos educacionais, no trabalho, familiar, religioso. Para vivermos em sociedade precisamos relacionar –nos com os nossos semelhantes, este relacionamento permite a união entre pessoas e grupos, é da natureza humana relacionar-se, estes relacionamentos buscam obter conhecimento tornando-se numa das características humanas.

A eficiência do processo de ensino aprendizagem requer que a comunicação e as relações entre escola e família sejam saudáveis para o sucesso escolar. De um modo geral estes alunos, filhos e descendentes de imigrantes cumprem o que estabelece o RI do agrupamento, estabelecem boas relações interpessoais com os professores, funcionários e colegas, apesar de algumas vezes se terem registado algumas situações de comportamentos desajustados, pois na maior parte deles são caracterizados como respeitosos e participativos e que estão bem integrados por conta do trabalho articulado pelas equipas multidisciplinares que o AENACB tem desenvolvido.

➤ **Categoria 3 - Organização e metodologia de intervenção**

Os técnicos do GAAF, possuem uma metodologia de organização o seu trabalho de intervenção socioeducativa em equipas multidisciplinares, semanalmente estruturar-se o plano de ação em função das problemáticas de intervenção existentes, que se inicia com processo de sinalização do aluno, imigrantes com dificuldades. É realizada pelo diretor de turma ou titular que identifica as dificuldades dos alunos, filhos e descendentes de imigrantes e informa a coordenação da escola que por sua vez

encaminha para o GAAF, que realiza uma intervenção especializada. Dentro do horário de atendimento desenvolvem-se as atividades interventivas. Presta apoios desde informações à família do imigrante, a resolver problemáticas como de documentação, tradução para explicar as regras da escola, horários de atendimento escolar, atuam em problemáticas onde os alunos e as famílias apresentam mais dificuldades, dispõe de apoios psicopedagógicos a nível da aprendizagem da língua, na adaptação/integração inclusão tradução, dificuldades de material escolar, refeições e comportamentais. A ação interventiva do GAAF é realizada com recursos humanos e matérias, tem impacto fundamental na resolução das problemáticas escolares com alunos, filhos de imigrantes no referido agrupamento AENACB. Para compreender e apoiar os alunos imigrantes na sua necessidade e especificidade, de cada aluno imigrantes o GAAF, desenvolve um trabalho em equipa prestando um apoio especializado (...) *“é obvio que o nosso trabalho é feito em equipa é feito para todos os alunos percebemos se é preciso apoio psicológico emocional mais diferenciado em termos pedagógicos, como o curso de língua não materna”* (ETg1). Um dos problemas mais trabalhado pelos técnicos é a questão comportamental e situações em contexto familiar de integração *“e aqui a mediação tem um papel importante a trabalhar estes contextos e a minimizar conflitos e a proporcionar maior integração destes alunos e da respetiva família dentro da comunidade onde estou inseridos.”* (ETg3). Estes apoios melhoram o seu percurso escolar e ao nível de sua integração e do seu espaço de socialização que é importante na comunidade educativa. O papel da mediação no sentido de que de ajudar, apoiar e dar as ferramentas necessárias para o processo de integração.

➤ **Categoria 4-Participação dos pais/encarregados de educação na escola.**

Os técnicos do GAAF que forma entrevistados garantem que os pais/encarregados dos alunos imigrantes participam de forma ativa na escolaridade dos seus filhos e reconhecem a importância do seu papel na escola, ao aceitarem a intervenção como forma de solucionar as problemáticas na escola. A participação da família é fundamental para se resolver os problemas dos alunos na escola, a equipa tem reunido com as famílias para que, através de estratégias, se resolvam os problemas dos seus educandos (...) *“muitas vezes tem que se envolver a família porque é fundamental”* (ETg2). *Realçaram que a família participa e aceita o papel da mediação percebe que existe para apoiar os alunos na resolução de problemas, pois a mediação é importante (...) “somos um elemento de apoio e ajuda ao nível da sua autonomia, avaliação é boa”* (ETg3). A ajuda tem grande impacto na sua aprendizagem e no grau da sua integração (...) *“estamos a falar de graus de felicidade que resulta em espaços de maior integração destes alunos, pois reportam melhor o ambiente”* (ETg3).

O gabinete do GAAF, tem por objetivo ajudar para minimizar os problemas enquanto vocacionado para apoiar especificamente o aluno e a família nas suas mais diversas necessidade, ajudam as famílias de um modo geral a resolver as suas maiores dificuldade inerentes ao se processo de integração (...) *“ajudamos também os*

pais, dentro da comunidade educativa, mas também fora dela, dando alguns aspetos no apoio social, apoios logísticos ou de consultadoria para recorrer a alguns serviços que não tem conhecimento para poderem minimizar as suas fragilidades têm também o papel de sensibilização e de apoio para que eles possam ter todos os apoios necessários para que a sua integração seja feita da melhor forma” (ETg2).

➤ **Categoria 5-A educação intercultural e a integração dos alunos**

Os técnicos entrevistados referiram a educação intercultural como uma ferramenta importante de apoio ao trabalho interventivo no contexto de diversidade cultural, valorizam a formação em educação intercultural, o apoio no sentido de dar respostas de aprendizagem, comportamental, integrativo para o seu sucesso escolar. A educação intercultural para estes professores permite o aprimoramento das estratégias e uma mais-valia de recursos técnicos e estratégias de intervenção socioeducativa: *”temos vários percursos de intervenção, vários percursos de formação que vieram possibilitar e melhorar as nossas estratégias e melhorarmos as respostas a estes alunos” (ETg3).*

5. -ANÁLISE AO REGISTO DAS NOTAS DE CAMPO

O nosso estudo, em termos de trabalho de campo, arrancou no mês de novembro de 2020, na sede do Agrupamento AENACB, efetuando os procedimentos formais de Protocolo (regulamentado pelo protocolo existente entre o IPCB e o AENACB) e contactos (presenciais) com o responsável do Agrupamento supracitado, delicadamente exigiu o desenvolvimento do nosso estudo empírico naquela instituição. Apresentámos ao Diretor do agrupamento o projeto e seus objetivos, que aceitou verbalmente com objetivo de formalizar a posterior pelas autorizações, e de forma agradável abriu as portas do Agrupamento para realização do nosso estudo onde solicitamos a autorização para realização da pesquisa empírica, na fase da recolha dos dados, com aplicação de entrevistas e inquéritos por questionário e observação não participante cujos registos verteram para notas de campo, assim como observações e conversas informais com alguns responsáveis de serviços no agrupamento e nas respetivas escolas básicas. Mantivemos ao longo do estudo os procedimentos ético legais, efetuando os Termos de Livre Aceitação dos sujeitos em estudo (diretor, alunos imigrantes em estudo, professoras coordenadoras dos cursos ensino básico, professores diretores/ titulares de turma e técnicos do GAAF), com as respetivas autorizações, tendo esta autorização sendo na globalidade autorizada no mês de abril de 2021 (formalidades procedimentais), com alguns esclarecimentos mais precisos sobre o projeto apresentado e relacionado com os objetivos, métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados e outros procedimentos de aplicação.

Utilizámos muito enquanto pudemos (pré-Pandemia) a técnica de observação natural e observação participante, após as devidas autorizações, a partir de março de 2021 e ao longo do estudo, enquanto houve possibilidade de contactar diretamente

com os sujeitos intervenientes no estudo. Todas estas notas durante os meses de trabalho de campo (dezembro/21 e março a maio/22) permitiu-nos realizar registos e anotações sobre observações não participantes e contactos informais com os sujeitos, no âmbito do mosaico sociocultural e educativo e da diversidade intercultural do Agrupamento, captando a nossa atenção, os interesses e motivações para refletir sobre a problemática apresentada.

Onde registámos algumas anotações foi na Secretaria, quando solicitámos consultar ou adquirir dados/informações e a listagens dos alunos filhos/descendentes de imigrantes a frequentar a escolaridade obrigatório do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, dos sujeitos do estudo, com o intuito de reorganizar o nosso itinerário de pesquisa.

Monitorizados por um mediador comportamental a tutoria da animadora Sociocultural, com ambos os técnicos do GAAF, visitámos os estabelecimentos de Ensino Básico -EB, procedendo à nossa apresentação e esclarecimento às professoras coordenadoras das escolas, tendo adquirido a documentação necessária para o efeito da recolha de dados, anotações sobre os alunos em estudo, assim como da possibilidade de contactar os pais e os encarregados de educação dos alunos e estabelecermos os termos de consentimentos (formulários) e o envio dos questionários por parte da escola para os 15 alunos e os 14 pais/encarregados de educação destas famílias imigrantes (retorno só foram 14). Igualmente agendámos as entrevistas semiestruturadas com a coordenadoras das escolas. Anotámos algumas observações realizadas, no momento das visitas às Escolas Básicas EB1, EB2 e EB3 sobre aspetos relacionados com as condições e recursos materiais e humanos, assim como os apoios sociopedagógicos e educativos aos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, e a prestação de serviços de apoios. Isto é, observámos e registámos, nos nossos contactos informais e formais, que o percurso escolar, a adaptação/integração dos alunos filhos e descendentes de imigrantes é um processo complexo, havendo esforços redobrados pelo AENACB, para elaborar e implementar projetos psicopedagógicos no sentido de dar resposta às dificuldades de integração e inclusão dos alunos em geral. Foi fátual observar os sorrisos, os estados de espírito, o seu semblante a sua expressão facial e corporal, a alegria, a forma como esses filhos de famílias de imigrantes se inter-relacionarem com os seus colegas, a forma de comunicarem uns com os outros, as brincadeiras e o tipo de jogos nos espaços do Agrupamento (pátio de recreio), para além da parte organizativa e de colaborarem com os seus pares autóctones portugueses. Ou seja, registámos momentos de interculturalidade na sua essência provenientes da iniciativa/ação dos alunos dos PALOP, mas também de outras nacionalidades (chineses, espanhóis, indianos, nepaleses, paquistaneses, romenos, ucranianos, venezuelanos).

Do ponto de vista do planeamento urbanístico dessas escolas EB1, EB2 e EB3 que integram o AENACB, localizadas na zona urbana do distrito de Castelo Branco, a EB1 mais a norte da, a EB2 mais a sul e a EB3 a oeste da sede do Agrupamento, havendo alguma delas mais privilegiadas quanto à proximidade a serviços públicos e à

comunidade local. Em relação à organização escolar, devidamente bem estabelecida, e às salas de aula, que são espaços confortáveis para os alunos em alguns casos os professores adaptam os espaços, em função do contexto e dinâmica de aula, destacando-se a boa luminosidade e a localização do quadro, que permite a sua visualização nas paredes, com ilustrações e informações importantes para atividade letiva, os desenhos, os números e o alfabeto, aquecimento adequado das salas de aula no inverno, a amplitude dos espaços permitindo as atividades pedagógicas e educativas, promovendo a aprendizagem e a inclusão socioeducativa, para além da observância do funcionamento e movimentação na aula.

Igualmente, nas entrevistas semiestruturadas realizadas ao diretor, as professoras coordenadoras das escolas básicas, professores titulares de turma ou diretores de turma, registámos, no momento das conversas informais, muitos registos e informações relativas às características dos alunos filhos/descendentes de migrantes no agrupamento. Neste sentido anotámos a vinda no mês de abril/2021 (segundo período) de mais alunos imigrantes, no momento do regresso dos alunos às aulas (período Pandémico) convertendo o Agrupamento numa escola para todos como plasma o Regulamento Interno - Projeto Educativo do AENACB de 2015/2020 e o Plano Anual de atividades.

Consideramos que todo o funcionamento do Agrupamento gravita em torno ao cumprimento do Regulamento Interno (artigo 1.º), regulador do regime de funcionamento do Agrupamento AENACB), articulado com as orientações pedagógicas do Projeto Educativo e do respetivo Plano Anual de Atividades. As professoras coordenadoras das escolas confirmam os desafios da comunidade educativa circundante. De facto, o Projeto Educativo constitui um importante documento de orientação da ação educativa dos professores e de toda a comunidade educativa, sendo também um instrumento que contribui decisivamente para a construção da matriz identitária do Agrupamento, que o distingue, e afirmando-se com um Agrupamento Intercultural, no contexto social e educacional local. O Plano Anual de Atividade -PAA constitui o documento programador das atividades pedagógicas inclusivas do Agrupamento, identificando os recursos materiais e humanos envolvidos na execução das próprias atividades educativas, dando cumprimento ao Projeto Educativo, quanto os contextos de Pandemia foram seguidos às orientações de segurança da Direção Geral da Saúde (DGS).

Registámos por observação, de forma nítida nas Escolas Básicas um ambiente de interculturalidade genuína e de integração bem-sucedida para os alunos filhos/descendentes de imigrantes, assim como, a harmonia na convivência educativa e nas relações interpessoais entre os alunos nos espaços educativos e nos pátios, assim como os seus comportamentos no recreio e na gestão das atividades de aprendizagem do português língua não materna e de comunicação também atividades lúdicas, realizadas nos espaços reservados para eles salas de apoio ,campos polivalentes ,o ginásio e o pátio da escola. Anotámos alguns aspetos relacionados com o movimento interno nas escolas básicas, os postos na receção e portaria principal

das escolas, as ações dos assistentes operacionais prestam um bom apoio escolar e na vigilância dos espaços exteriores às salas de aula.

A visão das coordenadoras das escolas, através da perspetiva socio-histórica da migração e dos alunos de famílias imigrantes nas escolas constitui um acontecimento ainda recente, com bastante incidência nas escolas atuais, ainda não havendo análises avaliativas sobre os percursos escolares dos alunos filhos/descendentes de imigrantes, sobretudo os com idades de pré-escolar ou 1.º ciclo. Nestes casos as escolas apoiam mais assiduamente essas crianças na sua integração e em outros aspetos educativos, sendo algumas vezes mobilizados apoios de outros professores/educadoras em especial no domínio da língua.

Os edifícios escolares das Escolas Básicas encontram-se em ótimas condições arquitetónicas, pedagógicas, adequados recursos materiais e humanos, disponibilizando espaços sociais para os alunos ou para jogos/brincadeiras nos intervalos, existindo espaços verdes com plantas e arbustos. Registámos o empenho das assistentes operacionais estão sempre atentas para o apoio aos alunos, supervisionando os seus movimentos, dentro e fora da sala de aula e nos pátios, por ocasião da realização de atividades, para além de assegurarem a integração e inclusão dos alunos filhos/descendentes de imigrantes. Os edifícios estão protegidos e por um gradeamento, havendo dois portões centrais um de acesso aos veículos e outro de acesso a professores, alunos, funcionários e à comunidade educativa.

Quanto à organização pedagógica cada professor do 1º Ciclo, na sala de aula e nas turmas frequentadas por alunos filhos/descendentes de imigrantes dispõe de cacifo onde é colocado o processo/dossiers da turma, onde constam os processos individuais dos alunos devidamente organizados, com o horário da turma com todas as informações sobre a turma, bem como a hora de atendimento para os pais e ou encarregados de educação. Pedagogicamente esses professores regulares de turma são coadjuvados por uma professora auxiliar e os professores diretores de turma elaboram os seus dossiers e restante documentação sobre os alunos, para além do atendimento aos pais e encarregados de educação e à comunidade educativa, fornecendo-lhes todas as informações da trajetória académica, que é um elemento que funciona como diagnóstico no sentido de acautelar a intervenção aos alunos quando necessitam de apoio.

Não deixamos de referir, como nota de registo, no momento da entrevista ao técnico do GAAF, um aluno precisou da sua ajuda e o mesmo prestou automaticamente, no âmbito de um projeto das equipas multidisciplinares dos técnicos GAAF, que integra apoios psicológicos, de resolução de conflitos, mediação socioeducativa e de atividades de animação sociocultural, como contributo para melhorar a adaptabilidade e a integração desses alunos de famílias imigrantes, numa função de orientação pessoal e o vocacional, acompanhamento ao nível das tutorias, a nível de apoios sociais, na vertente de língua materna/língua portuguesa. É um

registo de como esses técnicos atuam e como estabelecem uma ponte de interligação e de interação com esses alunos e as suas famílias, a parte da escola.

Também foi importante registar na Escola- EB3 (abril e maio de 2021), como a técnica do GAAF, e sob a orientação do técnico mediador que prestam apoios aos alunos com problemas ou dificuldades de integração escolar e, com uma atenção especial aos alunos imigrantes de várias nacionalidades. Tal como registamos na entrevista à professora coordenadora de EB3, verificámos que esses alunos se encontram bem integrados, assim como os que vão chegando, seguem os mesmos procedimentos de integração, alguns com dificuldade especialmente devido à barreira linguística. Apesar dessas dificuldades linguísticas (vocabulário e semântica), no geral os alunos entendem e conseguem acompanhar as aulas, sendo mais difícil para os alunos paquistaneses, indianos ou chineses. De referir que a maioria desses alunos de famílias imigrantes chega à escola sem falar uma única palavra de português, com manifestações de cultura diferente à que encontram na escola.

Registámos, ainda o cumprimento das normas e regras estabelecidas e organizadas, o silêncio e a orientação dos alunos com esses cuidados, desde a higienização das mãos até à desinfeção, assegurando todas as regras principalmente as de saúde impostas.

Por conseguinte, as notas de registo foram úteis para a triangulação com os outros dados/informações recolhidas permitindo-nos compreender que as EB1, EB2 e EB3, desenvolvem atividades que promovem a integração e inclusão de todos os alunos, no sentido de uma interculturalidade autêntica, bem evidente nos relacionamentos que os alunos imigrantes estabelecem com os seus pares autóctones, respeitando os aspetos culturais e os valores da diferença.

6.-TRIANGULAÇÃO E VERIFICABILIDADE DAS PERGUNTAS

Uma das formas de assegurar a validade interna de uma investigação é recorrer à triangulação dos dados, já que esta permite avaliar a sua fiabilidade. O termo “*triangulação*” surge na área da psicologia por Campbell e Fiske (1959, in Tashakkori e Teddlie, 1998), que pretenderam completar/testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas e qualitativas. Ela procura explicar, de maneira mais completa, a riqueza do comportamento humano, estudado sob diferentes pontos de vista e, assim, construir uma visão mais ampla do que foi estudado, protegida dos vieses que geralmente aparece quando um fenómeno é estudado por um observador só com uma única técnica e de um único ângulo de observação, na perspetiva de Báez (1999, citado por Gonzalés 2020: 172). Por isso, a triangulação consiste na comparação e contraste desses dados por meio de procedimentos de controlo cruzado, segundo Denzin (1978), citado por Gonzalés (2020: 172). Ou seja, a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, as abordagens teóricas e os métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que se possa obter como resultado final um retrato mais

fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. Sabemos que quanto maior a diversidade e integração de métodos produz uma maior confiança nos resultados. A racionalidade desta estratégia reside no facto de se poder atingir o melhor de cada um dos métodos, pois os defeitos de um método são, muitas vezes, os pontos fortes de outro, pelo que a combinação dos métodos permite que se ultrapasse as suas deficiências específicas.

A metodologia de triangulação de dados através das técnicas/instrumentos utilizados permite cruzar essa diversidade de informações recolhidas, de modo a responder às perguntas de investigação formuladas para concretizar a sua verificabilidade. Optamos por uma metodologia de investigação mista, com abordagem multimetodológica, utilizámos como técnicas de recolha de dados a observação, complementada pela análise documental, o inquérito por questionário e as entrevistas semiestruturadas.

Consideramos que a verificabilidade das perguntas de investigação constitui a fundamentação de uma afirmação que é significativa se for empiricamente verificável ou tautológica. Este princípio propõe que nessa verificação tende a haver correspondência entre o enunciado e o facto que é descrito (Schlick (1975: 61, citado por Romanini, 2013: 314). Neste sentido a formulação das perguntas de investigação suscitaram, após a triangulação dos dados e das metodologias utilizadas, a comprovação/confirmação, isto é, a veracidade das mesmas de acordo com os dados e informações recolhidas e tratadas estatisticamente e por análise de conteúdo (Flick, 2005).

Peg1.Compreender quais as estratégias educativas implementadas no AENACB promovedoras e estimuladoras da adaptação/integração e do apoio às dificuldades sentidas na aprendizagem dos alunos filhos e descendentes de imigrantes num contexto intercultural e inclusivo?

As dificuldades de aprendizagem fundamentalmente do domínio da língua, da adaptação/integração e inclusão sentidas por estes alunos, filhos e descendentes de imigrantes proporcionou ao (AENACB) a adoção e a implementação de estratégias educativas focadas na intervenção socioeducativa, eficientes e eficazes para o sucesso escolar destes alunos filhos e descendentes de imigrantes no seu percurso escolar e no seu processo adaptativo e integrativo. Neste âmbito, o dirigente máximo o diretor, informou que têm desenvolvidos esforços redobrados, e implementa estratégias educativas para promover e estimular as aprendizagens que permitem uma adaptação/integração adequada dos alunos imigrantes. Com a adoção e implementação do “Projeto “Juntos Podemos Ler” que consiste numa estratégia de dimensão macro a nível nacional e micro a nível do agrupamento para dar respostas imediatas diante do atual contexto escolar de diversidade cultural na escola, devido às dificuldades que as escolas enfrentam de integrar, os alunos de diferentes origens culturais. O objetivo das estratégias educativas de suporte da aprendizagem e a inclusão escolar são no sentido de capacitar, integrar, incluir e potencializar cada

aluno imigrante e garantir as condições necessárias para o desenvolvimento pessoal e intelectual na integração na sua realização plena que promove a equidade e a igualdade de oportunidade no acesso ao currículo à frequência e progressão da escolaridade obrigatória.

Temos atividades de apoio direto no 1º 2º e 3º Ciclo de ensino do português como língua não materna com o objetivo de melhorar as competências linguísticas na comunicação compreensão, interpretação, gramática e promoção da fluência a que se tornem fluentes permitindo a integração e sucesso escolar. Promovem-se atividades extracurriculares através dos 20 clubes, que funcionam uma vez por semana, mesmo no tempo de pandemia com os alunos em casa, realizaram-se ações e experiências *on line*, por exemplo o clube de música, de dança, de artes de teatro, de jornalismo, da tecnologia, do desporto escolar e da ginástica. Destacamos, ainda a ação dos seguintes clubes: o clube do património, que tem por objetivo de levar a conhecer a cidade, com visitas guiadas a lugares históricos e edifícios arquitetónicos da cidade; o clube europeu, que é um clube de rede com objetivos muito claros explorando muitas valências sobre a União Europeia e desenvolvimento de atividades no âmbito da sustentabilidade; o clube do ambiente – ECO com atividades no âmbito da preservação, ecologia e consciencialização dos resíduos de poluição. Todos estes clubes, nas suas várias valências; têm como objetivo ensinar conhecimentos de forma informal e promoverem uma consciência para a cidadania.

Igualmente registámos e recolhemos dados das entrevistas que confirmam os apoios aos estudos no 1º e 2º Ciclo, com intervenções e metodologias orientadas mais para o âmbito do português e matemática, assim como no acompanhamento face às dificuldades de aprendizagem detetadas, tudo com o objetivo de satisfazer as necessidades específicas dos alunos, em várias áreas, como as ciências, as matemáticas, as artes, etc. motivando-os para o seu sucesso escolar. Confirmamos a constituição de pequenos grupos de estudo para promover a diversidade cultural e o inter e multiculturalismo na escola, a convivência harmoniosa, de modo a reestabelecer relações interpessoais entre os alunos de famílias imigrantes e os seus pares. Os apoios individualizados registam-se uma hora por semana com um professor específico, com tutores para a organização do estudo, para as questões disciplinares, para a postura comportamental na sala de aula, conciliando os horários de tutoria com os de aula.

Ora, todas estas intervenções integram-se no âmbito da autonomia das escolas, proveniente do Decreto-lei 139/2012, de 5 de julho e, posteriormente alterado pelo Decreto-lei nº 91/2013, de 10 julho, sobre a afetação de recursos humanos e a definição de estratégias no apoio aos alunos ao estudo e à criação de grupos de homogeneidade relativa. Também o disposto no Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, no seu nº 1 do artº 11º e no Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro (artº 20º) definem as medidas de promoção para o sucesso escolar. Para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem e integração dos alunos Seabra (2011) recomenda maior investimento na orientação escolar, com mais recursos humanos e

mais técnicos para o acompanhamento individualizado, com o reforço de medidas de implementação do ensino do português, como língua não materna (PLM), com o prosseguimento de formação aos professores. Estas estratégias educativas de promoção do sucesso escolar consistem num conjunto de ações e atividades concebidas nas diferentes disciplinas, fundamentalmente em língua portuguesa, que o AENACB, implementa no qual visa contribuir para que os alunos atinjam as metas propostas, de forma a promover o seu sucesso escolar.

De facto, as estratégias educativas adotadas pretendem melhorar a qualidade de aprendizagens, principalmente na linguagem e comunicação, o que possibilita a diminuição do insucesso escolar nestes 1.º e 2.º Ciclos e, também diminuir a taxa de retenção dos alunos, aumentando-lhes as competências na leitura, na escrita e gramática, assim como, no apoio precoce, após o diagnóstico das graves dificuldades de aprendizagem. Os responsáveis do AENACB (diretor, professoras coordenadoras das escolas Básicas) asseguraram que o agrupamento adota e implementa estratégias educativas que promovem, dinamizam e estimulam as aprendizagens dos alunos, melhorando os seus percursos e possibilitando a sua integração socio-escolar, principalmente dos alunos imigrantes. Ora, estes processos de intervenção contribuem para melhorar o desempenho escolar e a convivência educativa, incrementando a autoestima dos alunos com dificuldades de aprendizagem, incrementando práticas de monitorização nos processos e resultados das suas aprendizagens, com apoios ao trabalho pedagógico e às práticas de avaliação, com uma implementação de avaliação de acordo a lógica do Ciclo, para além do aumento das suas capacidades escolares, etc. A este respeito Seabra et al. (2011) refere que a escola representa a construção do projeto de vida de todos os alunos, além de exortar, no dizer de Hortas (2013) o reforço para com a aprendizagem da língua portuguesa e disponibilizando também às famílias essa aprendizagem e, ainda desenvolvendo parcerias com instituições sociais e projetos locais no âmbito da educação não formal.

O próprio Diretor do AENACB (ED) é rotundo em dizer que

“Temos de obedecer a um conjunto muito vasto de diplomas legais, de orientações, de regras que são impostas, mas apesar de tudo temos uma margem de autonomia de flexibilidade, que nos permite fazer algo de diferente, ou diria mais adequado a cada um dos alunos, digamos assim que temos no agrupamento “

Indica que o Projeto “**Todos Juntos Podemos Ler**” pretende atribuir recursos, já que a sua:

“(…) implementação vai decorrer até ao ano de 2023, e a candidatura deste designou-se Português Língua de União, ou seja, através da promoção da língua como fator de comunicação conseguirmos a inclusão.”. Comtempla diversas atividades, e ferramentas digitais, que no fundo o que pretendem é também desenvolver o cariz multicultural no âmbito da cultura, da escrita e da oralidade, porque identificamos um problema, que não é apenas uma questão do domínio da língua portuguesa que evidente, que é muito importante para que os alunos estrangeiros chegados a Portugal,

Este Projeto, aprovado a nível nacional pela rede de bibliotecas escolares, pretende:

“(…) a promoção da língua como fator de comunicação, conseguirmos a inclusão, incluir todos, e portanto o que nós pretendemos através deste projeto facilitar a inclusão de alunos de português língua não materna, e portanto o que é que nós tentamos fazer é para estes alunos que não dominam a língua portuguesa, ou que tenham alguma dificuldade de integração cultural tentamos fazer pela aproximação socio afetiva, proporcionar momentos e experiências enriquecedoras, que promovam exatamente ultrapassar os obstáculos a nível cultural e linguístico.”(ED)

Por conseguinte, o AENACB, é um agrupamento com um número significativo de estabelecimentos e que acolhe alunos de famílias imigrantes, onde se observa a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, sem esquecer o ensino profissional e o ensino vocacionado para adultos. Neste último caso, nos referimos aos Cursos de Educação e formação de adultos de dupla certificação em funcionamento no estabelecimento Prisional de Castelo Branco. A nível das escolas básicas desenvolvem-se atividades extracurriculares nomeadamente os clubes de aprendizagem, atividades lúdicas, de sustentabilidade e enriquecimento pedagógico, em especial do Português, como língua não materna e de outras disciplinas, sob organização de pequenos grupos e/ou de forma individualizada, quando os contextos o exigem com o apoio da direção, dos professores e técnicos especializados. Ora, estas ações visam a melhoria das aprendizagens e da prevenção do abandono escolar, num entrosamento com o que estabelece o RI, no Projeto Educativo e Plano de Atividades. Tal como afirma a professora coordenadora Eco 3:

“Para melhor se adaptarem e integrarem conviveram e partilharam experiências e aprenderam sobre os seus países de origem a realização de atividades em comemoração da festa de Natal de uma festa comum a todo o mundo cristão. Diversidade de atividades das quais se destacam: desenhos e pinturas, elaboração de marcadores e postais. Produção de texto. Decoração de salas de aula, poesias, exploração de histórias, dramatizações, montagem do presépio e de árvores.”

A promoção da multiculturalidade tem sido representada com diversas atividades educativas e interventivas onde todas as famílias autóctones e as famílias de imigrantes são convidadas a participarem nos eventos e são momentos de convivência, reciprocidade entre jogos, no convívio multiculturais dos diferentes grupos culturais onde são partilhados e aprendido novas e diferentes experiências culturais, desportivos, artísticos, no mesmo âmbito têm sido realizadas atividades de gastronomia que são enriquecedoras Também foram apresentadas as atividades realizadas pelas educadoras e assistentes operacionais para o Jardim-de-infância a comemoração do dia mundial da árvore, da floresta e da poesia – Sementeiras, Sensibilização para o respeito pela natureza, Experiências com água. Exploração de textos poéticos e rimas, Abordagem à leitura para as aprendizagens, atividades orientadas pelos educadores e assistentes operacionais. Ao nível dos professores, asseguram para o 1º Ciclo ações como o dia Semana da Alimentação - Sustentabilidade alimentar; 5 medidas para uma alimentação mais saudável e

sustentável; (eixos da Associação de nutricionistas Portugueses), Trabalhos de Expressão Plástica; Elaboração de um folheto com lanches saudáveis que é enviado por correio eletrónico à família, Professor Diretor /Titular de Turma/Professores de Apoio Educativo/ Técnico da AEC. Tratam-se de projetos de intervenções prioritárias que integram os agrupamentos, incluindo o TEIP território de educativo de intervenção prioritária.

Em termos de apoios para os alunos com dificuldades na língua, existem professores específicos de apoio para garantir a sua aprendizagem no sentido de adquirirem as competências linguísticas para a comunicação e integração. Ao nível do GAAP, as equipas multidisciplinares, compostas pelo mediador comportamental, animadora sociocultural e psicólogas, garantem o apoio especializado aos alunos e as respetivas famílias imigrantes, desde a legalização, aos bens logísticos, material escolar e outros produtos que eventualmente necessitem. Quanto as intervenções extrapolam os muros do agrupamento recorre-se às instituições sociais parceiras. Entendemos que às medidas e a implementação de alguns projetos orientam-se para dificuldades de aprendizagem, da escrita, da caligrafia, tal como pretende o projeto *“Juntos Podemos Ler “e ‘Partilhar e Aprender”*, pois, através da escrita eles melhoram a sua comunicação e a integração, na medida em que o domínio da língua na vertente da escrita lexical e gramatical é um desafio que os professores enfrentam diariamente. Há outras ações orientadas para a educação ambiental, especificamente para a reciclagem, a reutilização para reduzir, e reaproveitar, também para as artes e artesanato favorecendo os alunos na sua aprendizagem e aumentando-lhes as suas competências linguísticas, comunicacionais e de convivência socioeducativa.

Por conseguinte, perante as dificuldades linguísticas que os alunos (Na) apresentam os pais/encarregados e os alunos avançaram que têm apoios. Associado a este discurso dos dados recolhidos dos questionários indicam que os pais/encarregados e alunos que têm recebido apoio neste domínio. Os dados recolhidos das entrevistas e as orientações estabelecidas no Regulamento Interno, ao Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e aos registos de notas de campo, confirmam o empenho do AENACB, em satisfazer as necessidades educativas especiais dos alunos, filhos e descendentes de imigrantes. Nesta perspetiva, o Agrupamento tem desenvolvido esforços para a inclusão, no ambiente inter e multicultural e proporcionar momentos de felicidade aos alunos. A adoção de estratégias educativas para alunos de origem imigrante é fundamental para proporcionar a aquisição de competências na língua e comunicação promovendo um ensino de qualidade (Eurydice,2019).

Peg2. Conhecer se os e alunos filhos/descendentes de imigrantes no AENACB têm uma flexibilidade curricular e diversidade de atividades escolares (relacionados com os currículos escolares flexíveis) favorecedores a sua integração?

Tendo em conta os dados recolhidos das entrevistas, os entrevistados asseguram que no agrupamento os currículos escolares são flexíveis por isso, englobam a diversidade cultural escolar. Aborda os conteúdos de maneira transversal o atual contexto e heterogeneidade em sala de aula, para os professores os alunos são todos iguais são tratados a mesma forma e as especificidades culturais de cada aluno são irrelevantes. (...) *“Para mim são todos iguais não há diferenças são tratados todos da mesma maneira, realizam as mesmas tarefas que os autóctones seus pares”* (EPTT3). Assim a escola dispõe de um apoio onde o aluno tem oportunidade de aprender especificamente dentro das suas necessidades.

Ernesto Martins (2021), no âmbito da pedagogia intercultural, reafirma a necessidade da escola se reinventar resolvendo estas problemáticas do tratamento diferenciado a crianças com culturas diferentes que convivem no mesmo espaço escolar. É trabalhado em função a pedagogia intercultural e diferenciada, na sala de aula são trabalhados com os alunos temas transversais na disciplina de cidadania, temas como a geografia, usos e costumes de outros povos (das nacionalidades que existem na escola e na turma para ensinar os alunos a respeitar e a aceitar, coabitar, conviver e partilhar com os outros povos, embora sejam diferentes e com as suas próprias especificidades. A diversidade cultural que nas últimas décadas tem enriquecido a sociedade portuguesa exige atenção na aprendizagem da gestão da diferença e da construção de uma educação intercultural. (Seabra, 2011: 9). Mesmo com os esforços que se têm desenvolvido no âmbito desta temática, ainda persistem condições adversas para a igualdade de oportunidades, de acesso e permanência e o sucesso escolar de inúmeras crianças e jovens de origem imigrante a frequentarem o ensino básico e secundário. Seabra, (2011: 9). O RI, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades cruzados com os nossos registos das notas de campo, permitem-nos concluir que o AENACB satisfaz as necessidades educativas especiais dos alunos, filhos e descendentes de imigrantes. As escolas dispõem de apoio individualizado ou em pequenos grupos (6 a 7 alunos) com um professor de apoio específico.

Estas medidas emergem no sentido de permitirem a integração destes alunos filhos e descendentes de imigrantes na comunidade educativa para adquirirem competências necessárias para incorporação adequada na sociedade de acolhimento de modo a participarem ativamente no desenvolvimento pessoal e da sociedade preservando os seus hábitos culturais, pois, nas salas de aula, atualmente encontramos uma diversidade de alunos com culturas diferentes são totalmente mescladas, multiculturais. O princípio da cooperação e de abertura ao meio do RI estabelece que, o AENACB, deve proporcionar aprendizagens que ocorram em contextos educativos amplos e diversificados, com uma forte ligação à realidade social, cultural e económica em que está inserido.

O artigo 4º do RI, o do Decreto-Lei n. o 75/2008, de 22 de abril, revogado pelo Decreto-Lei n. o 137/2012, de 02 de julho confirmam que o Plano Anual de Atividades se desenvolve no Eixo 1 do Apoio à Melhoria das aprendizagens onde encontramos o apoio mais individualizado aos alunos quando necessário (Individual, tutoria,

pequenos grupos) para assegurar as aprendizagens. Em função dos dados recolhidos através das entrevistas dos professores diretores e titulares de turma os currículos e os programas escolares contemplam a questão da diversidade ética e cultural através dos apoios direcionados e com conteúdos e metodologias que facilitem a aprendizagem destes alunos. No âmbito da disciplina de Educação para cidadania que nós fazemos questão em oferecer no currículo de todas os ciclos do Ensino Básico 1º e 2º Ciclo trata-se de um tema obrigatório de abordagem obrigatória, portanto todos estes alunos têm esta disciplina. Os docentes informam que possuem turmas heterogéneas, mas há alunos que recebem apoio individualizado para aprenderem melhor e se comunicarem.

Os serviços técnico-pedagógicos do AENACB garantem apoios especializados no percurso escolar, onde os desafios de aprendizagem adaptação/ integração e inclusão onde são sanados através de um conjunto de estratégias satisfatórias para os fenómenos que nos propusemos apresentar. A pretensão é a de minimizar as dificuldades sentidas pela escola para com os alunos, filhos e descendentes mediante a flexibilização dos currículos, o AENACB conta com vários serviços, uma equipa das bibliotecas escolares/centros de recursos educativos (BE/CRE); uma equipa de coordenação de projetos de desenvolvimento educativo e atividades do plano anual de atividades (EPAA); equipa de monitorização e avaliação interna (EMAI); equipa Multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI) e serviços de apoio educativo ;serviços de psicologia e orientação vocacional (SPO); Gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAP); tutorias; equipa do plano tecnológico de educação (EPTE); serviços de apoio socioeducativo (SASE); e atividades de animação e de apoio à família (AAAF); componente de apoio à família e as atividades de enriquecimento curricular (AEC). Segundo Ramos, (2016: 189) a globalização e a multiculturalidade verificada nos diferentes países e espaços da vida pública têm conduzido a esforços na reformulação de estratégias e políticas, com o objetivo de promover a integração social, a educação, o desenvolvimento e a comunicação entre os diversos grupos e indivíduos que coabitam no mesmo espaço, assim como, a comunicação e a cooperação transnacional.

Peg.3 – Analisar a relação pedagógica entre os professores e os alunos filhos e /ou descendentes de imigrantes a frequentarem a escolaridade obrigatória do 1º e 2º CEB no AENACB e os seus pares no âmbito da sua integração e convivência educativa?

De acordo com as informações fornecidas pelos professores diretores de turma e titulares as relações pelas professoras coordenadoras de escolas básicas dos alunos pais e encarregados nas entrevistas e questionários os pais/encarregados de educação, os professores desenvolvem atividades pedagógicas subdivididas em sala de aulas, os conteúdos são iguais para todos, e no apoio o professor específico atua com conteúdos diferenciados em função as dificuldades que cada aluno apresenta. Esta relação é marcada por algumas dificuldades alguns pais imigrantes não dominam o português, existem dificuldades na compreensão e na aprendizagem,

devido às barreiras linguísticas e de comunicação que os alunos filhos e descendentes de imigrantes apresentam.

Os técnicos do GAAF, têm participação direta e imediata para intervenção a nível familiar, individual ou em grupo. A equipa do GAAF, tem técnicos especializados, com bastante experiência em matéria de intervenção socioeducativa que têm feito um bom trabalho de intervenção. Nesta perspetiva a escola enquanto instituição vocacionada para a socialização deve criar um ambiente de harmonia tolerância participação e partilha. As relações interpessoais no Agrupamento levaram os professores entrevistados a classificá-los como boas nos comportamentos dos alunos imigrantes, que agem com cordialidade e respeito, na base de princípios e valores propulsionadores de uma boa convivência escolar e o afastamento de comportamentos disruptivos, quando surgem conflitos os alunos aceitam a mediação e compreendem que é necessário a convivência salutar.

Mediante as informações prestadas pelos pais/ou encarregados de educação, os alunos manifestaram relações saudações e de proximidade com a escola através dos professores. Os mesmos garantem que estas estratégias educativas e interventivas têm objetivo da integração e inclusão dos alunos descendentes de imigrantes na escola para serem dotados de competências para a vida social e profissional que os recebe sem perderem de vista a seu essencial cultural. De acordo, com os dados dos questionários dos alunos estes sentem-se bem integrados na escola, e desenvolvem relações de cordialidade com os professores e os colegas, estão bem-adaptados. Por sua vez os professores através da entrevista semiestruturada afirmam que estes alunos se relacionam bem, desenvolvem boas relações com os alunos filhos de imigrantes, estes alunos têm boa relação.

Peg.4-Characterizar os percursos escolares (trajetórias) escolares dos alunos filhos descendentes de imigrantes a frequentarem o 1º 2º Ciclo do ensino Básico no AENACB e a sua repercussão no desempenho e rendimento escolar.

Em função das informações obtidas nas entrevistas do diretor do agrupamento, professoras coordenadoras das escolas básica, professores diretores de turma e titulares e os técnicos do GAAF os pais/ou encarregados de educação e alunos referiram genericamente que os percursos escolares, o desempenho escolar destes alunos imigrantes são bons, tem competências de aprendizagem são trabalhadores, interessados esforçados, apesar e apresentarem dificuldades ao nível linguístico principalmente logo à chegada à escola é difícil de transpô-las, porém os entrevistados e inquiridos reconhecem os inúmeros esforços desenvolvidos em várias dimensões para acautelar esta dificuldade, a título de exemplo, os apoios à língua não materna, traduções disponíveis na escola. Através dos inquéritos por questionário verificamos que o percurso escolar destes alunos que se caracteriza principalmente pelas dificuldades linguísticas, e socioeconómicas, a falta de compreensão dificulta o desempenho escolar e o rendimento destes alunos. Consideraram que estes alunos filhos de imigrantes têm bom ritmo de aprendizagem à semelhança dos seus pares. Os pais/encarregados destes alunos aceitam e autorizam o apoio pedagógico aceitam a mediação. Observamos baixas taxas de

retenção nestes alunos, os inquiridos referiram que a barreira da língua, e o facto de não compreenderem a língua não interpretarem na expressividade a escrita e a gramática a chegada tardia á escola a falta de adaptação à nova escola concorrem como fator que leva a retenção. A falta e acompanhamento nas tarefas de casa por parte dos pais/encarregados de educação também contribui para o insucesso escolar.

Na visão dos professores o facto destes alunos filhos e descendentes de imigrantes não dominarem a língua do país de integração dificulta significativamente o seu processo de ensino- aprendizagem a nível global porque não adquiriram competências de comunicação para superarem as dificuldades em noutras disciplinas e que têm sido apoiados em pequenos grupos e individualmente em função das dificuldades que cada um apresenta. Em termos de competências linguísticas, de acordo as informações obtidas no registo de notas, estes alunos apresentam dificuldades em compreender a língua. A escolaridade destes alunos, filhos e descendentes de imigrantes é marcado por dificuldades. (Hortas, 2013).

Peg.5 - Identificar apoios sociais/educativos e psicopedagógicos prestados no AENACB na promoção da adaptação/integração, dificuldades de aprendizagem da socialização e convivência escolar dos alunos filhos de imigrantes tendo em conta a diversidade cultural étnica e cultural do Agrupamento.

O responsável máximo, as representantes professoras coordenadoras das escolas básicas professores e técnicos, garantiram que o AENACB presta serviços de apoio social do SASE – Serviço de Ação Social e Escolar, tem impacto na promoção da adaptação/integração. Quando estes alunos recebem os apoios de âmbito psicopedagógico, social cultural é satisfatório para eles, manifestam alegria, satisfação, assim como as suas famílias. As refeições escolares gratuitas, apoia bastante os alunos e o apoio aos livros. No sentido de concretizar os apoios sociais e pedagógicos, o agrupamento conta com a direção, diretor, professoras coordenadoras professores a equipa do GAAF, parceiros, Associação AMATO Lusitano, SEF e outras. O AENACB através do SASE dispõe de apoios de bens essencial sociais, bens alimentares, material escolar para beneficiar os alunos e suas famílias. Neste âmbito constatamos que de acordo com os dados do Projeto Educativo (2015/2020, p.11) que dos 825 alunos sinalizados como carenciados, cerca 34% recebe apoios do SASE, estão distribuídos pelos escalões A e B, 357, o que corresponde aos 1º e 2º escalão do IRS. Centenas encontram-se referenciados pelo GAAF. (66,6%) dos alunos, filhos e descendentes de imigrantes recebem como apoio as refeições gratuitas na escola quando não possuem escalão por falta de documentação.

Junta-se ao apoio do SASE o apoio técnico e especializado. Os Serviços técnico-pedagógicos garantem um percurso escolar, onde os desafios de aprendizagem adaptação integração e inclusão são sanados através de um conjunto de estratégias satisfatórias para os fenómenos que nos propusemos apresentar. De facto, constituem os serviços técnico-pedagógicos do AENACB:

- Equipa das bibliotecas escolares/centros de recursos educativos (BE/CRE);
 - Equipa de coordenação de projetos de desenvolvimento educativo e atividades do plano anual de atividades (EPAA);
 - Equipa de monitorização e avaliação interna (EMAI); Equipa Multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI)
 - Serviços de apoio educativo;
 - Serviços de psicologia e orientação vocacional (SPO);
 - Gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF);
 - Tutorias;
 - Equipa do plano tecnológico de educação (EPTE);
 - Serviços de apoio socioeducativo (SASE);
 - Atividades de animação e de apoio à família (AAAF);
 - Componente de apoio à família (CAF);
 - Atividades de enriquecimento curricular (AEC).

Como afirma o ED do AENACB:

“(...)” Exatamente, normalmente identificamos estes problemas, e por isso avançamos com este Projeto que em boa hora ,foi aprovado pela rede de bibliotecas escolares, e a nossa ideia foi precisamente ir através das bibliotecas escolares, e portanto são os professores bibliotecários que vão liderar este processo ,mas no qual depois estão envolvidos todos restantes docentes porque nós temos que trabalhar , de forma transversal, porque depois sob o ponto de vista do bem estar se as coisas estiverem resolvidas.

Essa identificação de problemas e situações sofridas pelos alunos faz com que o Agrupamento tenha uma articulação com outras entidades relacionadas com as suas famílias promovendo programas/projetos de intervenção, segundo o ED:

“Nós temos uma relação de proximidade com o SFE Serviço de Estrangeiros e Fronteiras e com a Associação Amato Lusitano, um parceiro institucional também do nosso agrupamento, que nos ajuda em muitas áreas, nomeadamente na tradução porque muitas vezes são alunos, cujo idioma nos é completamente desconhecido, e portanto, temos logo a primeira dificuldade é o da comunicação, e portanto eles procuram encontrar uma alternativa e uma solução para esse caso, e depois também fazem o acompanhamento de áreas que são fundamentais para o bem estar desses alunos, porque nós não olhamos só para estes alunos como alunos, olhamos para eles como seres humanos, queremos que eles estejam legalizados que estejam bem sob o ponto de vista do bem estar e que passa por questões como a habitação, alimentação, tudo isso para nós é extremamente importante e por isso contamos com os nossos parceiros . A Associação Amato Lusitano tem um programa, Interculturais, precisamente também para fazer face a estes desafios, portanto é nesta base de articulação da conjugação de esforços, que nós procuramos resolver os problemas aos alunos oriundos de outros países.”

Segundo os dados fornecidos pelos técnicos do GAAF estes alunos beneficiam de apoio especializado, a nível das tutorias, da mediação, apoio social, da animação e apoio psicológico após a sinalização realizada pelos professores, diretores de turma e titulares, um trabalho articulado e coordenado das equipas de trabalho entre direção,

o GAAF, o diretor de turma e as famílias, para melhorar a aprendizagem e a adaptação/integração dos alunos, filhos e descendentes de imigrantes, onde a mediação desempenha um papel preponderante neste processo. Segundo os dados obtidos através das entrevistas às professoras coordenadoras e professores diretores de turma e titulares sabemos que estes alunos beneficiam de apoio pedagógico do português língua não materna e outras disciplinas com professores especializados em educação básica num horário compatível ao do horário letivos de modo a não interferir. Os pais/e ou encarregados de educação e os alunos realçaram que recebem apoio nas disciplinas onde apresentam mais dificuldades, principalmente do português.

Peg.6-Identificar as práticas didáticas – pedagógicas que os professores regulares do AENACB promovem para superar as dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos filhos e descendentes de imigrantes no seu desempenho escolar.

Relativamente às práticas-pedagógicas, professores, diretores de turma e titulares desenvolvem e promovem atividades para superar as dificuldades de aprendizagem. Os professores informaram que recorrem e aplicam os apoios focados na necessidade de cada aluno, imigrante que já estão regulamentados, porém em sala de aula os conteúdos são direcionados para todos os alunos. Vindos do programa curricular, RI o apoio que dada a disciplina português língua não materna, trabalham com a família no sentido do reforço em casa para que haja *feedback* entre escola e família, uma atenção centrada no aluno ações que de forma paulatina vão surtindo efeitos positivos no desempenho, no rendimento destes alunos, apesar de se tratar de currículos e o programas que são direcionados para a turma na sua globalidade. Geralmente os professores no início do ano letivo tem contato com o dossier do aluno que lhe permite conhecê-lo e sinalizá-lo precocemente, situação que discutida em conselho de turma depois segue para a coordenação da escola e posteriormente aciona-se a intervenção do GAAF, com o apoio de outras instituições parceiras, para que com a sua intervenção venham a se encontrar caminhos para solucionar estas problemáticas.

A organização escolar desenvolve um papel fundamental na manutenção e no asseguramento do ambiente escolar, o qual se pauta por valores e princípios de convivência social aceites, em que cada ator educativo desenvolve um ambiente de tranquilidade para a edificação de um cidadão com o perfil que a sociedade almeja (Ângela, 2000; Estrela, 2014).

Peg.7-Compreender a relação pais /e ou encarregados de educação imigrantes com o AENACB e escolas básicas, nível de participação e colaboração na vida escolar e no acompanhamento dos percursos dos seus filhos.

As informações que obtivemos dos questionários e das entrevistas por parte dos responsáveis máximos, diretor e professoras coordenadoras das escolas básicas, foi de um modo geral os pais participam, na escola, pese embora existir ideias

divergentes por parte de um pequeno grupo de pais/encarregados de educação que não participam na vida académica escolar e na dinâmica escolar dos seus educandos. Os entrevistados avaliam a participação dos pais/encarregados de educação de duas maneiras uma em que encontramos pais/encarregados totalmente participativos, interessado, preocupado, e por outro lado pais/encarregados ocupados, indisponíveis, despreocupados, com a situação escolar do seu educando. O capital cultural e social que estes pais possuem permite que estes grupos de encarregados de educação frequentem a escola e se envolvam nas suas atividades, que convivam com a comunidade educativa ou escolar (apoios nas tarefas de casa). Quando convocados comparecem, contactam o diretor de turma, especialmente nos casos de insucesso ou fraco rendimento, comportamentos desajustados, absentismo ou ainda abandono precoce escolar (Casa-Nova, 2005; Hortas, 2013).

Todos os sujeitos entrevistados realçaram que os pais valorizam muito a escola e estão atentas as mudanças de paradigma na escola, sendo motivados a aprenderem com os filhos a língua portuguesa. Além disso, reconhecem-se e valorizam-se (diretor, coordenadores de curso e professores) os esforços dos pais/encarregados de educação em envolverem-se com a escola, para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (Seabra et. al., 2011). Estes atores educativos informam que a maior parte dos pais se interessam pela vida escolar e pelo percurso escolar dos seus filhos, para além das dificuldades e indisponibilidades de tempo que muitos deles têm, o que não lhes permite um contacto regular e frequente com a escola, a não ser quando são convocados. Por exemplo, o ED afirma claramente:

“Normalmente o que a experiência nos tem dito ,é que de um modo geral, há um grande interesse pela escola, um grande interesse no sentido que as coisas corram bem ,que a integração se faça de uma forma adequada .Mas, também é verdade que em alguns casos há um certo desconhecimento e portanto, eu acredito que muito por via de outro tipo de preocupações ,porque são pais que estão muito preocupados com muita coisa ,porque estão a chegar a um país diferente, os problemas do emprego ,os problemas da habitação, quer dizer enquanto não veem as primeira necessidades resolvidas para poderem ter uma vida condigna ,nem sempre conseguem acompanhar depois os filhos também da melhor forma, nós percebemos isso, entendemos isso, e portanto aquilo que fazemos”.

Igualmente os técnicos do GAAF informaram que os pais/e ou encarregados de educação participam com alguma regularidade na vida académica dos filhos, estando presentes em todas as intervenções em relação aos seus educandos quando chamados à escola, apesar de muitos deles não terem disponibilidade de tempo porque trabalham fora da residência habitual. Avaliam, pois como boa e positiva a participação dos pais nos percursos escolares dos seus filhos, tal como manifestaram as coordenadoras e professores. Estes indicaram que possuem horários muitas vezes flexíveis de atendimento ou até extraordinário fora do horário estipulado, mas habitualmente fazem-no por outras vias, de modo a tratar de situações escolares. De facto, cabe à escola contactar os pais e encarregados de educação através do telefone, correio electrónico, marcação de reuniões pela caderneta do aluno sempre que a situação justificar. Os professores atribuíram como ‘Boa’ o número elevado de horas

que dedicam aos seus filhos, assim como, reservarem tempo para participar diretamente na vida académica e/ou escolar (Machado, 2005).

Realça-se que é mais elevado o índice de pais/encarregados de educação imigrantes que interage assiduamente com a escola ou com os professores que aqueles que não participam tão regularmente, tal como acontece com os pais de alunos autóctones portugueses. Relativamente às informações obtidas há uma coincidência neste aspeto da participação dos pais, como no processo de adaptação e integração dos filhos/descendentes de famílias imigrantes à escola e ao processo educativo no sistema.

Peg.8 -Compreender o impacto do ensino, condições socioeconómicas, profissionais e culturais dos pais e/ou encarregados de educação imigrantes na adaptação e/ou integração escolar, dos percursos e desempenho dos seus filhos

As professoras coordenadoras, os professores diretores/titulares de turma e os técnicos de GAAF referem que o grau de instrução dos pais/encarregados de educação tem impacto no sucesso/insucesso escolar e no próprio desempenho desses alunos, ou seja, as habilitações e as condições socioeconómicas são determinantes no acompanhamento escolar, no aproveitamento e na superação das dificuldades de aprendizagem, pois, estes alunos são provenientes das classes populares, que geralmente têm rendimentos baixos, fraca qualificação, para além da sua condição social. O AENACB disponibiliza toda a informação necessária sobre as modalidades do sistema de funcionamento da escola aos pais/encarregados de educação, no início do ano letivo. Esta forma de contacto informativo e a divulgação destas informações são o fio condutor para um adequado acompanhamento do educando. Geralmente os pais/encarregados de educação preocupam-se com o rendimento escolar, o comportamento, a assiduidade, a pontualidade e as dificuldades de aprendizagem, segundo os professores, coordenadores de curso e os técnicos do GAAF. Os dados/informações recolhidas confirmam que o nível académico dos pais/encarregados de educação é determinante no acompanhamento adequado ao processo educativo do educando, favorecendo igualmente a relação família-escola. Contudo há um forte efeito da estrutura ligada às diferentes posições sociais das famílias, ao nível de educação dos pais e ao número de filhos (Vallet e Caille, 1996, citados por Seabra 2006: 60).

Segundo os Relatórios PISA (2015) a maioria dos alunos de origem imigrante e descendentes de imigrantes engrossam as estatísticas dos alunos retidos (várias retenções), tendo em conta que a maioria destes vive em contextos socioeconómicos desfavorecidos, com certa vulnerabilidade, o que significa que esses alunos são penalizados nos mais diversos contextos escolares. Por isso, percebemos que quanto menor é o nível de instrução dos pais/encarregados de educação mais afeta o desempenho e rendimento dos filhos na escola. Bordieu e Passeron, (1964:43, citados por Linares 2011) explicaram o insucesso escolar através da teoria da reprodução, referindo-se que são as diferenças culturais entre a escola e os grupos sociais mais

desfavorecidos que explicam o seu insucesso escolar. Esta teoria considera que os filhos destes grupos sociais sentem uma descontinuidade ou mesmo rutura entre o seu universo cultural e o da escola, enquanto os filhos dos grupos sociais mais favorecidos vivem a escolaridade como um prolongamento da sua cultura familiar, uma vez que são estes grupos que definem o que é valorizado pela escola (Vieira, 2011). Ao adotar a cultura das classes dominantes e ao não reconhecer a legitimidade aos modelos culturais diferentes dos que adota penaliza os alunos portadores de uma cultura familiar diferente da cultura escolar. Muitos estudos realizados em diversos países vieram também constatar que a etnicidade influênciava fortemente os resultados escolares dos alunos.

As professoras coordenadoras das escolas básicas/ cursos, os professores diretores/ titulares de turma e os técnicos do GAAF, consideram positiva a participação dos pais/encarregados de educação, promovendo-lhes apoios para participarem nas reuniões de turma, em função as suas disponibilidades quando são chamados respondem a qualquer situação escolar, sendo raros os casos em que eles estão ausentes, o que é crucial para o sucesso e desempenho escolar dos seus educandos.

No que diz respeito à realização dos trabalhos de casa, os pais/encarregados de educação e as famílias de imigrantes envolvem-se muito, sendo curioso que muitas vezes são os irmãos, primos, os tios ou avós a ajudam os alunos nestas tarefas. Igualmente, segundo as coordenadoras e os professores o correio eletrónico/ e o contacto telefónico é muito apreciado pelas famílias imigrantes, quando chamados para reuniões ordinárias/extraordinárias, o que enriquece as relações institucionais entre 'escola-família', as relações interpessoais entre professor-aluno, promovendo e favorecendo uma melhor convivência educativa, participação nos espaços escolares, em atividades curriculares e extracurriculares, passeios ou visitas de estudo (museus, a quintas pedagógicas), o contar histórias dos seus países, a semana da gastronomia, em projetos de interculturalidade no AENACB.

CAPÍTULO IV - PROGRAMA DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVO ‘PARTILHAR E APRENDER ‘(PIS-PA)

Após a nossa análise aos dados/informações do estudo realizado, decidimos propor um **Programa de Intervenção Socioeducativo ‘Partilhar e Aprender’ (PIS-PA)** para ser desenvolvido no AENACB, instituição escolar pública, o qual dispõe de vários estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, sem esquecer o ensino profissional e o ensino vocacionado para adultos e, onde frequentam um coletivo numeroso de alunos filhos/descendentes de imigrantes. A pretensão do PIS-PA consiste em melhorar a adaptação/integração e a inclusão escolar, a convivência educativa, as relações interpessoais e o desempenho e rendimentos escolar daqueles alunos de famílias de imigrantes (Cernadas, Santos & Lorenzo, 2013).

De facto, a proposta do PIS-PA para o contexto escolar, parte da premissa que a educação inclusiva é uma ferramenta para a mudança social e capaz de incluir todos os alunos de várias culturas e línguas, que partilham os mesmos espaços educativos sem discriminação ou exclusão social e escolar. Fomentar a educação intercultural promove-se a interação entre culturas com tolerância horizontal, a convivência e caminhamos para a inclusão (Escarbajal, 2012). A diversidade cultural implica medidas educativas capazes de despertar nos alunos valores que desenvolvam uma convivência baseada no respeito e compreensão pelas diversas culturas (Aguado, 2009). As experiências socioeducativas no seio da interculturalidade coincidem com a promoção de uma educação por projetos, onde deve existir transversalidade de conteúdos e flexibilidade curricular (Guirao & Arnaiz, 2015).

Por conseguinte, a proposta insere-se ao nível social/escolar com o coletivo de alunos de famílias de imigrantes com os seus pares a frequentarem o AENACB, com a participação dos agentes sociais e educativos da comunidade. Pretendemos com este programa de intervenção e de orientação assegurar e melhoria das capacidades e competências interculturais dos alunos, ajudando a integração e a superação das dificuldades sentidas na aprendizagem e no currículo, no sentido de envolver mais as respetivas famílias de imigrantes nas escolas, numa perspetiva de contribuir para uma boa convivência educativa, na promoção do sucesso escolar, ou seja, favorecedor da inclusão escolar social dos alunos (Martínez-Usarralde, 2017). Em seguida iremos abordar a estrutura do programa e a sua fundamentação e componentes de ação na intervenção socioeducativa com os alunos filhos/descendentes de famílias imigrantes e com os seus pares no contexto daquele Agrupamento.

1.-ESTRUTURA FUNDAMENTADA E OBJETIVOS

Sabemos que um plano ou programa de intervenção além de ter uma parte de ação tem uma outra de orientação educativa na dimensão pessoal, social e escolar. Insistimos no aspeto da orientação por considerarmos fundamental, em termos de conhecimentos e fundamentos teórico-práticos, metodologias e técnicas/estratégias, na estrutura vertebral da planificação, design, aplicação e avaliação da própria intervenção ((Escarbajal, 2012). A orientação é um processo que acompanha o processo educativo e a integração dos alunos, com a participação e/ou colaboração de outros atores ou agentes socioeducativos (Martins & Duarte, 2019). Qualquer intervenção e/ou ação constitui-se num elemento importante para as escolas na concretização de objetivos educativos de aprendizagem, relações e convivência educativa, na resolução de problemas existentes ou em dar respostas a necessidades prementes. Ou seja, para que um programa/plano de intervenção seja adequado e eficaz deve seguir uma série de princípios (prevenção, desenvolvimento e envolvimento social e educativo) e ter umas características que permitem ser funcional ao nível da escola. Trata-se de garantir um processo contínuo de apoio, de *'counseling'* pessoal, escolar, social e profissional, promotores de uma boa convivência e desenvolvimento de competências e conhecimentos (Egido & Bertrán, 2017).

De facto, Castaman e Machado (2020: 127) consideram que os programas de intervenção socioeducativo e/ou sociocultural, no atual contexto escolar, devem promover a criação de redes de apoio multidisciplinares, de modo a melhorar a integração, as aprendizagens, o desempenho escolar, a partilha de experiências, a criação de um clima de convivência entre os alunos, professores e a comunidade educativa.

Em termos de fundamentação qualquer programa de intervenção, para ser implementado no contexto da diversidade ou pluralidade cultural deve ter em conta:

*-A educação intercultural é um projeto da escola, onde se reflete a base normativa ou de enquadramento jurídico da própria escola (missão orientada à inclusão), na sua estrutura organizacional, na flexibilidade do currículo, na formação ou adequação dos professores à interculturalidade, na promoção de um bom clima escolar, relações (inter) pessoais e de convivência educativa (Ainscow, 2004; Escarbajal, 2015).

*-A educação intercultural é um projeto comunitário e cultural (Banks, 2008), que promove a convivência social e escolar, envolvendo famílias, os dirigentes das escolas, das organizações e instituições da comunidade (Conselho Municipal da Educação), de modo a haver uma convergência da socialização dos níveis de ensino para os objetivos deste tipo de educação e de adequação ou flexibilidade curricular.

*-A educação intercultural é um projeto pedagógico e de culturalização do currículo, que exige profissionalismo dos agentes de intervenção, o saber fazer, o uso

de técnicas e métodos de intervenção/ação, de recursos materiais e de boas práticas, de modo a gerar uma escola intercultural e inclusiva, tendo em conta as diferenças individuais dos alunos (Ainscow, 2004; Banks, 2008).

*-A educação intercultural é um projeto de desenvolvimento pessoal, escolar e social em que a educação fomenta a autoestima positiva entre os alunos (alunos-professores e comunidade) e boas relações sociais de convivência (James & Saul, 2007; Vieira, 2011). Quando falamos de cultura da diversidade o sentimento de preocupação e responsabilidade para uma cidadania ativa, construindo a educação para a interculturalidade.

*-A educação intercultural é um projeto ético orientado para a convivência e comunicação relacional entre as pessoas diferentes e coletivos minoritários, não só na escola como na comunidade, em que se respeita as diferenças, as crenças, as vivências e concepções e práticas, de modo a aprender a (conviver juntos numa sociedade democrática (Delors, 2003). É que o discurso da educação inclusiva é um discurso eminentemente ético, por se preocupar com as ações sobre as outras pessoas (Mijares, 2009).

A partir destas bases da educação intercultural e do educar para a diversidade, em que a intervenção socioeducativa é importante junto dos alunos e, em especial os de famílias imigrantes, propusemos um programa norteado pelos enfoques socioeducativo, sociopedagógico e psicossocial, no contexto escolar da interculturalidade, o qual apresenta várias fases de intervenção/ação da pedagogia social/educação, social (Martins, 2021: 44), cuja estrutura assenta nas seguintes fases:

1.^a Fase -Justificação/fundamentação e formulação de objetivos para a intervenção socioeducativa e/ou sociocultural aos alunos filhos e/ou descendentes de famílias imigrantes, com a elaboração do diagnóstico do contexto (situação inter e multicultural do Agrupamento) e da caracterização dos sujeitos (alunos filhos e descendentes de famílias de imigrantes), com recurso a dados estatísticos sobre as condições socioeconómicas, culturais e familiares, ao processo de integração na sociedade recetora e na escola, aos apoios sociais recebidos, aos modos de vida relacional, etc. Ter em conta algumas experiências educativas já realizadas no Agrupamento no âmbito da educação intercultural.

2.^a Fase -Elaboração/planificação do programa e nas suas linhas de ação complementares para uma adequada intervenção socioeducativa, no contexto das escolas do AENACB, onde incluímos as componentes relacionadas: contexto; os objetivos, as orientações metodológicas; as técnicas e estratégias a implementar; o leque de atividades diversificadas; os recursos materiais; o envolvimento de professores, dos técnicos e outros agentes educativos (parcerias socioeducativas); dos mecanismos de avaliação, incluindo uma avaliação de análise Swot ao programa com os impactos nesses alunos imigrantes (desempenho e rendimento escolar, supressão de dificuldades e participação das famílias).

3.^a fase -Implementação e execução das ações previstas no projeto e respetivas atividades com os intervenientes (alunos, professores, técnicos, assistentes operacionais, famílias imigrantes e comunidade educativa em geral), em especial na integração escolar e no domínio da língua portuguesa.

4.^a Fase-Avaliação do projeto e dos resultados obtidos em relação aos alunos imigrantes (atividades realizadas pela intervenção), com relevo para os impactos na sua integração e convivência educativa, no desempenho escolar e rendimento ou sucesso de aprendizagens, adequação curricular, nas relações interpessoais, na criação de expectativas de formação, etc.

Os programas socioeducativos são desenvolvidos com grupos de alunos de famílias de imigrantes, de diferentes faixas etárias, para favorecer o seu bem-estar, a convivência e as relações interpessoais, tendo, igualmente por finalidade proporcionar a melhoria da qualidade da educação (Castaman e Machado, 2020:126). Estes programas materializam-se por meio de ações e atividades organizadas, possibilitando a transformação de uma determinada realidade social e escolar (Agrupamento), onde os participantes convivem (Carvalho et al., 2003, citado por Castaman & Machado, 2020: 127).

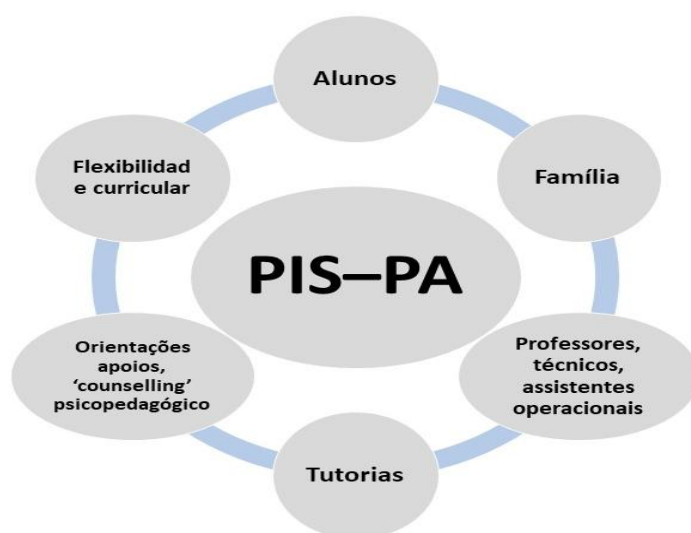
Portanto, o PIS-PA consiste num programa de intervenção socioeducativo para ser desenvolvido nas escolas do AENACB, tendo como ponto de partida a fundamentação e o diagnóstico prévio, relativo à adaptação/inserção dos alunos a intervir, das suas dificuldades de aprendizagem perante uma adequação flexível do currículo de formação, das dificuldades no âmbito do domínio da língua e de outras áreas no percurso escolar dos alunos filhos de imigrantes, de modo a minimizar as assimetrias e/ou diferenças no processo educativo e na convivência entre estes alunos e os seus pares. Recorremos a uma metodologia de educação social e comunitário, através da realização de atividades de carácter contínuo e pontual, com o envolvimento dos professores, técnicos, família e agentes sociais e educativos da comunidade de modo a favorecer a integração, o bem-estar e a formação para uma adequada cidadania na sociedade intercultural.

Um dos vetores a ter em atenção na intervenção é a problemática dos percursos escolares, a adaptação/integração e a inclusão social e escolar que tem sido alvo de inúmeros debates a nível nacional e internacional fruto do fenómeno de migração cada vez mais intenso na atualidade (Escarbajal, 2015). Uma das nossas preocupações com os alunos de famílias de imigrantes será fazer que conheçam e valorizem a cultura e língua de acolhimento, salvaguardando a sua origem, os valores, as tradições, as crenças, costumes e língua materna, de modo a tornarem-se cidadãos com um perfil de participação, exigido pela sociedade europeia, assumindo verdadeiramente a sua essência, no sentido de conservar a sua identidade cultural (Egido & Bertrán, 2017). Por isso, urge a necessidade de implementarmos técnicas/estratégias, capazes de contribuir para o desenvolvimento de

competências linguísticas, sociais e éticas, de promoção de relações interpessoais, adaptativas e integrativas a uma adequada convivência social e escolar.

De facto, a língua portuguesa constitui a primeira e a principal barreira no percurso escolar e na adaptação/ integração social e escolar dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes sendo essencial dominar e utilizar a língua do país de acolhimento, nos diversos contextos do quotidiano escolar e social, já que constitui uma mais-valia na sua formação pessoal, escolar e profissional, com implicação na sua integração na sociedade. Por isso, os cursos de Português e de Língua Estrangeira [PLE] assumem um papel preponderante no Programa proposto, pelo facto de inovar e se distanciar da simples ideia de um curso de português para estrangeiros ao conjugar três áreas indissociáveis na construção de uma comunidade aberta à diferença, a saber: LP, inclusão social e interculturalidade. Neste processo, a LP deve surgir como um facilitador e não como um obstáculo ou fator de discriminação.

No esquema da figura seguinte apresentamos as esferas do PIS-PA em termos de intervenção onde constam os protagonistas do programa. Cada uma destas esferas, com as suas subesferas, estão em conexão têm como propósito um conjunto de esforços, a comunicação, participação ativa na planificação/elaboração e retroalimentação das ações realizadas ou a realizar no Programa, com a finalidade de favorecer a integração escolar e inclusão, especialmente dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes e das seus famílias no contexto do AENACB, promovendo a convivência e os percursos educativos (trajetórias) e as relações interpessoais ideias a uma boa formação para a cidadania e construção da interculturalidade na sociedade.



Esquema do PIS-PA

Os objetivos do PIS-PA estão na base das medidas ou respostas que o AENACB, deve dar à integração e necessidades dos alunos imigrantes na comunidade educativa e, por isso, são medidas de envolvimento e incentivo aos pais/encarregados de educação (imigrantes e autóctones), na sua relação com a escola, medidas/estratégias para a interculturalidade, promovendo o encontro e as relações de convivência educativa entre todos os alunos, e medidas de flexibilização curricular para alunos imigrantes, de modo a ir ao encontro das dificuldades de aprendizagem e na aprendizagem de algumas áreas específicas (língua portuguesa), medidas de promoção de uma cidadania intercultural, ativa e participativa de modo a poderem integrar-se na sociedade. Assim, os objetivos gerais do PIS-PA têm como bússola componentes socioeducativas ou pedagógicas, tais como:

*-Desenvolver a educação para a cidadania e para a convivência (dimensão ética de alteridade), a flexibilidade curricular para a diversidade cultural, ou seja, a adaptação curricular para reflexão sobre a diversidade (local e os imigrantes) e a interculturalidade, com apreciação pela diversidade cultural (etnias, culturas europeias, extracomunitárias e dos PALOP, etc.), pela inclusão curricular da cidadania global nas sociedades democráticas e da ética relacional.

*-Promover no quotidiano escolar a adaptação/integração dos alunos e imigrantes, desde a sua chegada, refletindo as suas necessidades, dificuldades de várias índoles, as suas crenças, modos de vida e valores.

*-Formar os professores, os técnicos e os assistentes operacionais no âmbito da interculturalidade, especialmente na incidência de ações de formação que capacitem e desenvolvam competências nos técnicos da educação, perante os contextos interculturais e nas respostas às necessidades e dificuldades escolares dos alunos de famílias imigrantes, em especial no domínio da língua portuguesa; domínio das técnicas de intervenção/ação na pedagogia intercultural e da ética para a convivência; adequar os currículos (flexibilidade curricular) ao processo educativo desses alunos de famílias imigrantes, promoção de atividades diversificadas valorizadoras dos direitos da pessoa e da convivência social; elaboração de materiais curriculares adequados e adaptados às necessidades educativas desses alunos, de modo a suprir as dificuldades da língua portuguesa, comunicação e de outras áreas curriculares (currículo transversal); etc.

*-Promover a atenção psicopedagógica, sociopedagógica e social aos alunos de famílias imigrantes, através de apoios diversos, a orientação (pessoal, escolar e social), por tutorias, o aconselhamento (*counselling* e o *empowerment*) e outras iniciativas relacionadas com a sua integração e o seu processo educativo/formativo.

*-Desenvolver a socialização informal, a diversidade de redes sociais de amizade, a mediação cultural, a liderança cívica e o envolvimento interpessoal dos alunos.

*-Proporcionar a colaboração de instituições e organismos da comunidade (local) no Programa que vá ao encontro da situação e das necessidades sociais e culturais

das famílias imigrantes e dos processos de escolarização dos seus filhos, incluindo cursos e aulas temporais de adaptação linguística no AENACB.

*-Promover a criação de redes de apoio multidisciplinares para melhorar as aprendizagens, a comunicação, o desempenho escolar e a partilha de experiências educativas entre os alunos, num clima de convivência e cordialidade na escola e comunidade educativa.

Constituem objetivos mais específicos os seguintes:

*-Desenvolver atividades que facilitam a integração linguística, formativa e adaptação/ integração social e escolar dos alunos, filhos e descendentes de imigrantes.

*-Promover o interesse das famílias de imigrantes para com a escola, participando mais ativamente na vida associativa e nos projetos escolares do Agrupamento.

*-Criar vínculos de interculturalidade com a comunidade através das novas tecnologias (redes sociais).

*-Promover a mediação de conflitos interculturais existentes na escola.

*-Criação de atelier de leitura, de comunicação (conversação) da língua portuguesa, de história, de expressões para desenvolver a empatia cultural dentro da diversidade.

*-Desenvolver sessões coletivas com as famílias e a colaboração dos parceiros da escola de modo a fomentar o diálogo, a integração social/escolar, a cooperação e a confiança.

Efetivamente, a realização da intervenção deve em geral: contribuir para melhorar a qualidade do ensino/educação; da comunicação, da integração das minorias étnicas, para a personalização dos processos de aprendizagem, para um currículo aberto e flexível; para as aprendizagens mais significativas; para a criação de tutorias e de processos de orientação não discriminatórios, baseados no princípio de igualdade de oportunidades; para a interação socioeducativa e a convivência social e escolar. Ou seja, os objetivos pretendem construir a interculturalidade na escola (AENACB), para a intervenção com as famílias e para a compensação educativa, proporcionando a melhoria das condições sociais e didático-pedagógicas dos filhos imigrantes e gerando um ambiente social e escolar saudável que garanta a socialização, os direitos de todos e uma escola inclusiva para todos. Só, assim, a escola poderá promover a cidadania e a igualdade de oportunidades para todos (Sanches, 2014).

Lembramos que a aquisição do nível A2 da língua, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência, é indispensável para que o imigrante aceda à cidadania, conheça os seus direitos e cumpra os seus deveres, se desenvolva pessoal, social, familiar, cultural e profissionalmente e até mesmo aceda à nacionalidade ou à autorização de residência permanente e/ou estatuto de residente de longa duração. O desconhecimento ou as deficiências da LP implicam situações de vulnerabilidade e

dependência, de insucesso ou reprovações escolares, de dificuldades de inclusão no país de acolhimento. A aquisição da competência comunicativa em LP surge então como uma ferramenta que contribui para quebrar o isolamento e a diferenciação no acesso à escolaridade, ao emprego e aos restantes direitos assegurados pela sociedade. Sanches (2014: 145). Isto é as necessidades comunicativas desta heterogeneidade cultural assentam sobretudo na falta de destreza oral e a escrita, resultantes das situações da vida quotidiana, das interações com os portugueses, nos múltiplos contactos da vida social e profissional e das tarefas que, têm que executar, numa outra língua que não é a sua materna (Sanches, 2014: 145). Outro elemento coadjuvante a este problema da língua portuguesa, é a promoção do curso de 'Português Para Todos' [PPT], com atuação em três ambientes específicos (sala de aula, escola e comunidade local) e com três responsabilidades básicas: o envolvimento dos alunos imigrante nas situações de comunicação em LP; a sensibilização e dinamização da comunidade socioeducativa; e a promoção da interculturalidade dinâmica, no estreitar de relações 'aluno/família-escola-comunidade', através de atividades diversificadas (Sanches, 2014: 143).

Um outro aspeto a ter em conta na estrutura do PIS-PA é a capacitação formativa dos professores, técnicos e assistentes operacionais para a interculturalidade, de modo a intervirem ou trabalharem em contextos de diversidade cultural (Cernadas, Santos & Lorenzo, 2013). Por isso, é essencial que, a partir, das ações de formação propiciadas pelo Centro de Formação aqueles técnicos de educação possam adquirir conhecimentos, competências e domínio de técnicas/métodos e de investigação-ação para agirem no contexto da diversidade étnica, cultural e da interculturalidade no AENACB.

É óbvio que a inclusão dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e das suas famílias, nas comunidades locais de acolhimento, têm um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades, passando pela exigência do domínio da Língua Portuguesa [LP] associado à sustentabilidade no domínio de outras línguas e ao desenvolvimento de uma cidadania responsável, ativa e participativa.

2. - METODOLOGIAS ATIVAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Propomos metodologias ativas e participativas, em relação as estratégias (psico) pedagógicas de ensino aprendizagem, a comunicação para os alunos filhos e descendentes de imigrantes do agrupamento, que evidenciem dificuldades na integração e de aprendizagem, principalmente da língua portuguesa e formas de organização escolar. Nestas metodologias deve-se dar mais importância ao papel proactivo dos alunos e a sua implicação em termos de capacidades (críticas) e de inserção cultural, cabendo aos professores atuarem como guias e facilitadores das aprendizagens (Aguado, 2009). De facto, estas estratégias focalizadas nos alunos imigrantes e nas suas trajetórias e no desempenho escolar, assentam num processo ativo e construtivo, desencadeando interações de ensino-aprendizagem,

fundamentados na comunicação ativa, na interconexão entre os professores, coordenadores de curso, alunos e material didático-pedagógico e recursos disponíveis (Martínez-Usarralde, 2017). Desta forma deverá dar mais protagonismo aos alunos imigrantes no ambiente educativo e interagindo com os seus pares autóctones.

Na verdade, o PIS-PA deve nortear-se metodologicamente nos interesses, necessidades e dificuldades sociais e escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes, de modo a serem resilientes na adaptação/inserção e de forma gradual adquirirem, construírem e analisarem os conhecimentos, e podem valorizar as aprendizagens, a consecução dos objetivos e competências curriculares, destacando a autoavaliação e autocrítica com os professores e seus colegas (Egido & Bertrán, 2017).

Neste programa valorizam-se determinadas ações e atividades de programação didática, dentro da flexibilidade curricular, satisfazendo as necessidades de cada aluno filho e descendente de imigrantes, atendendo à sua diversidade cultural e à concretização curricular (Estrela, 2014). Daí que a programação didática deve começar por selecionar e organizar elementos do currículo educativo e o que devem aprender essencialmente, focando-se em diferentes experiências de aprendizagem por períodos temporais (Leite, 2012). Para tal é preciso ter em conta o ambiente sociocultural da escola e as circunstâncias e problemáticas dos alunos de famílias imigrantes (Cernadas, Santos & Lorenzo, 2013). Ou seja, as programações didáticas provenientes dessa flexibilização curricular para esses alunos devem concretizar ações práticas do ensino, em geral, a adaptação às suas circunstâncias e necessidades, estabelecendo temáticas atrativas e de sequenciação didática com materiais de apoio (materiais interativos, jogos educativos, *online*, vídeos, etc.) e, ainda, atividades extracurriculares de livre iniciativa (Escarbajal, 2012).

Em todo o conjunto de programação e metodologia utilizada deve-se privilegiar a diversidade cultural, a realidade sociocultural e psicopedagógica dos alunos, pois serão eles que darão ideias e temáticas para o trabalho de intervenção intercultural (Guirao & Arnaiz, 2015). Pode-se incorporar as necessidades de cada aluno, pois aumentará os seus interesses pelos conteúdos e temas relacionados com a inter e multiculturalidade, contribuindo para a formação do cidadão. É fundamental reconhecer que a cultura se aprende, constrói-se e é um todo integrado, mas também partilhado para promover mais riqueza nos conhecimentos adquiridos (Escarbajal, 2015; Martínez-Usarralde, 2017). Ou seja, as metodologias de intervenção do PIS-PAS devem suscitar uma atitude positiva, de modo a que os alunos filhos e descendentes de imigrantes possam assumir, aprofundar e apreciar a sua própria cultura; acolher e valorizar as outras culturas e, em especial a da sociedade recetora; dinamizar a interação entre culturas, permitindo a cooperação e partilha entre todos os alunos; consciencializar o fundo cultural comum de valores, metas e enriquecimento para uma cidadania ativa.

Não nos esqueçamos que a educação intercultural na escola tem que ser uma educação para a compreensão, para a comunicação e para a interação e, isso só é possível se compreendermos as diferenças e a igualdade fundamental de todos, descobrindo a complementaridade entre os outros conduzindo à construção da cidadania participativa na sociedade democrática (Escarbajal, 2015; Leiva, 2013).

Como critérios de avaliação teremos em consideração as motivações nas atividades realizadas pelos alunos imigrantes, a sua participação, interesse/motivação, a criatividade, as atitudes, o poder de iniciativa, o respeito e os valores para com os outros, no âmbito do relatório de J. Delors (2003) em saber ser, saber aprender a fazer, saber estar ou agir, saber, querer e saber conviver.

Para o desenvolvimento do projeto em primeira instância iremos diagnosticar e avaliar a população alvo e destinatária que será beneficiada. Nesta perspetiva implementar um conjunto de atividades com o objetivo de obter resultados orientadores. Os projetos sociais são realizações que não transformam a realidade sozinhos, pois estão em interação com diferentes modalidades de planos/programas complementares, numa visão mais holística (Castaman e Machado, 2020: 131).

Por outro lado, recorreremos às potencialidades da mediação para facilitar a ligação entre a 'escola-família-comunidade educativa' valorizando a comunicação, com vista ao (r) estabelecimento das relações e interações inexistentes ou fragilizadas, à aceitação das diferenças e, simultaneamente desenvolver competências socio-comunicacionais e sinergias mútuas. De facto, as práticas de mediação para a inclusão social estão associadas à crescente diversidade social e cultural, à democratização da educação, à importância de elevar os níveis de inserção e integração escolar e de promover o sucesso educativo, de modo a contribuir para uma maior coesão social e promoção duma cultura de participação para a cidadania, apelando às boas práticas que ocorrem na fronteira entre a comunidade, a escola e a família (Pedroso, Trincão & Dias, 2001), procurando construir alternativas socioeducativas entre os diferentes participantes de diversas culturas (Silva 2010: 121).

3. -IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PIS-PA

Em função do diagnóstico realizado sobre os percursos escolares, a adaptação/integração escolar dos alunos filhos e descendentes de imigrantes estabelece-se o programa de intervenção e respetiva implementação no contexto escolar. Ora, todos os programas de intervenção socioeducativos na escola exigem a colaboração relacional entre 'escola-família-comunidade' e a reconstrução de uma pedagogia social inclusiva, equitativa e promotora da formação para a cidadania, a resolução de conflitos e de dificuldades ou problemas sociais e educativos (Martins, 2021: 41). Sabemos que a escola enfrenta desafios incontornáveis de integração e inclusão social dos alunos filhos e descendentes de imigrantes, das minorias étnicas e luso-africanos,

perante a diversidade cultural e a vulnerabilidade destas comunidades, fruto da multiculturalidade. (Seabra,2012).

O PIS-PA terá uma abrangência a nível escolar e comunitário, participação das famílias de imigrantes, dos professores, do pessoal assistente operacional, das equipas multidisciplinares de técnicos especializados e a colaboração das entidades locais, que fazem parte das parcerias socioeducativas do Agrupamento. Neste sentido, os programas de intervenção socioeducativa exigem a colaboração entre ‘escola-família-comunidade’ e a construção de uma pedagogia social inclusiva, equitativa, de formação para a cidadania e de resolução de conflitos e de problemas sociais e educativos dos alunos filhos e descendentes de imigrantes (Merino,2005, citado por Martins2021: 44).

Há atividades fundamentais que devem ser trabalhadas para alcançar os objetivos estabelecidos, como por exemplo: a aquisição de competências linguísticas e curriculares; competências de comunicação interpessoal orientadas à convivência e relações sociais; a participação das famílias imigrantes no projeto educativo de escola, articulado com os apoios da comunidade local (Costa 2012: 145). Assim, surge a necessidade de situar a escola no novo contexto de diversidade cultural, compreendendo as necessidades e problemas das famílias e filhos de imigrantes em idade escolar na diversidade cultural no âmbito da escola.

Efetivamente, algumas atividades dirigidas aos alunos e famílias imigrantes terão carácter continuado (ao longo do ano), como por exemplo, a da aquisição de competências no domínio na língua portuguesa, apoios psicopedagógicos às dificuldades de aprendizagem e apoios psicossociais e ainda outras atividades de carácter pontual como sejam por exemplo: Semana do Imigrante (charlas ou tertúlias de café e gastronomia); Dia da criança/infância imigrante na escola (atividades intergeracionais); atividades lúdicas, musicais, artísticas e desportivas, de tecnologia e da ciência (clubes); a comunicação e o jornalismo sobre os fluxos de imigração; dinâmicas e consciencialização para os problemas ambientais e ecológicos; História das culturas africanas, europeia e asiática; etc.

Deste modo, os procedimentos de implementação dessas atividades integrantes do PIS-PA seriam:

a) -Divulgação da cultura dos alunos de origem estrangeira através de palestras, debates e exposições em conjunto com a divulgação da cultura dos alunos portugueses. Ou seja, programas de atividades culturais que incluam todos os alunos, quer portugueses quer de origem estrangeira, para o conhecimento da história, da cultura, dos costumes, das tradições e crenças dos alunos imigrantes a frequentarem a escola, em que o objetivo é levar esses alunos a conhecerem a cultura do outro, analisando as semelhanças e as diferenças;

b) - Organização de atividades de carácter cultural, artístico (musical), recreativo e desportivo (provas desportivas) durante as férias.

c)-Organização de grupos de apoio à receção e acolhimento (primeiros dias na escola) e de acompanhamento dos alunos de famílias imigrantes, com participação

dos alunos portugueses e de origem estrangeira que já se encontram integrados na escola.

d) -Realização de aulas de apoio aos alunos e familiares de imigrantes sobre a língua portuguesa, principalmente para os que não tiveram o Português como língua materna.

e) -Organização de campanhas de sensibilização na escola sobre a valorização dos direitos, da aceitação das diferenças e da integração dos imigrantes na sociedade recetora, com participação das famílias e entidades da comunidade.

f) -Criação de ateliê de leitura e escrita e comunicação do português e cursos de formação linguística com materiais didático-pedagógicos de apoio.

g) -Organização de ateliê de expressão emocional e de desenvolvimento de habilidades socio-emocionais para os alunos das diversas culturas.

h) -Organizar grupos de mediação inter e intraculturais nas situações de conflitos escolares.

i) -Ginásio de treino inter e multicultural para os alunos e famílias perante a diversidade de culturas existentes no Agrupamento de Escolas.

As atividades propostas no PIS-PA devem relacionar-se com as necessidades reais do espaço social e escolar vivido pelos alunos e famílias imigrantes (zona habitacional ou localidade, instituição escolar, imigração), de forma que a intervenção seja comunitária (intervenção de ação participativa) e escolar (Partilhar e Aprender na escola).

Em relação às técnicas e estratégias ativas de dinamização das atividades assentam na realização das atividades individuais e em pequenos e grandes grupos, com material de apoio; dinâmicas de comunicação leitura escrita interação e avaliação em *focus group*; dinâmicas de grupo, dinâmicas de trabalho de equipa multi de alunos de diferentes culturas; sessões de '*brainstorming*', técnicas comunicacionais de debate sobre temas específicos de inter e multiculturalidade; etc.

4. -VALORIZAÇÃO DO PIS-PA

Dissemos que a metodologia do programa é caracterizada por uma atitude de cooperação, participação ativa, interação baseada na comunicação, de modo a permitir a interação de diálogo aberto e fluido e o feedback entre os sujeitos envolvidos no âmbito da intervenção no Agrupamento AENACB. O PIS-PA pretende promover o sucesso escolar e valorizar a aprendizagem, a adaptação/integração e inclusão social escolar dos alunos, filhos e descendentes de imigrantes para uma convivência em tolerância e solidariedade. Outra pretensão é valorizar os vínculos socioculturais dos alunos de famílias imigrantes promovendo a consciencialização para uma cidadania global na diversidade cultural.

A realização das atividades propostas, insere-se no âmbito da pedagogia intercultural e da pedagogia social e educação social para trabalhar dinâmicas de relacionamento interpessoais para a convivência, de empatia, de dinâmicas de grupos de trabalho escolar em equipa e/ou de grupo para aprender a respeitar as diferenças pessoais, de colaboração na primazia dos direitos dos seres humanos. Essas atividades devem produzir materiais artísticos e práticas de produção e divulgação (gravuras, desenhos, portfólios, cartazes de sensibilização) em função das atividades realizadas.

O PIS-PA tem a duração de um ano letivo, reatualizado mediante a avaliação global do mesmo, após a implementação das atividades e respetivas avaliações pontuais, das autoavaliações dos intervenientes e à metodologia avaliativa de análise SWOT. O programa prevê no fim de cada ano letivo uma exposição das obras produzidas pelos alunos imigrantes e seus pares sobre a interculturalidade e diversidade cultural na escola.

Podemos sugerir o Modelo educacional RTI ‘Respostas à Intervenção’ de multiníveis/multicamadas, muito difundido nos Estados Unidos, onde as atividades são fornecidas a todas as escolas básicas, como uma instrução de leitura de alta qualidade baseada em pesquisas realizadas pelos alunos, dentro da própria sala de aula (Machado e Almeida, 2014). O RTI permite a identificação precoce direcionada às escolas que apresentam dificuldades de aprendizagem e comportamentos disruptivos nos alunos, que necessitam de intervenções mais específicas. Os benefícios do RTI incluem a eficiência e eficácia na redução das dificuldades escolares (leitura, escrita e matemática), diminuição do fraco desempenho escolar, diminuição da má interpretação dos conteúdos curriculares por parte dos alunos (imigrantes), que exige apoios especiais. Trata-se de um modelo de carácter psicopedagógico e sociocomunitário que permitem ultrapassar os desafios enfrentados pelos alunos, estando orientado para a prevenção dos problemas educativos, favorecendo as práticas inclusivas, como modelo preventivo (Machado e Almeida, 2014). Por isso, pode ser aplicado às dificuldades de aprendizagem (em especial da leitura e escrita da língua portuguesa) e da integração escolar, em termos de inter e multiculturalidade.

Contextualizamos o PIS-PA 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, mas também da pedagogia social e escolar. A necessidade urgente do resgate do espaço escolar no processo de reconfiguração da pedagogia social, voltada para uma intervenção no âmbito da educação não-formal, converte esta pedagogia num campo de reflexão da intervenção sobre os problemas sociais e educativos que ocorrem aos alunos de famílias imigrantes (Martins, 2021: 39). Daí contribuímos para a revalorização e reconfiguração da pedagogia social e da ação da educação social na escola, em articulação com a intervenção comunitária na realidade atual com algumas evidências que exigem respostas socioeducativas no âmbito da pedagogia social e/ou da educação social; reconfigurar a pedagogia social como uma pedagogia social escolar, no âmbito das ciências da educação, de modo a

compreender a intervenção escolar; compreender a inter-relação entre a pedagogia social e a educação social no âmbito da prática; determinar o papel da pedagogia escolar nos desafios e nas respostas socioeducativas a dar. A pedagogia Social está intimamente relacionada com a necessidade de abertura da educação à vida em toda a sua diversidade na comunidade, inclusive no espaço escolar. (Martins 2021: 43).

Vivemos atualmente num cenário de rápidas e difíceis mudanças e impactos na socialização e educação dos indivíduos, sobretudo das novas formas de aprendizagem e sustentabilidade de novas possibilidades pedagógicas, segundo os desafios e a complexidade da própria sociedade. A Pedagogia Social e a Educação Social devem refletir sobre o surgimento de novas questões, situações e conflitos sociais humanos (Martins, 2021: 41). A educação social assegurada na conceção do social, como um domínio ou campo de problemáticas sociais e necessidades que afetam a escola, como é a pluralidade cultural, já que convergem para o espaço escolar essas problemáticas sociais trazidas da comunidade e que necessitam de intervenção e ações de mediação para a inclusão e ambiente intercultural, como forma de legitimação de cidadania (Escarbajal, 2015).

M. March, (2007, citado por Martins 2021: 43) considera que a pedagogia social e a educação social analisam os impactos socioeducativos nos sujeitos da educação, a sua socialização, as consequências do insucesso e abandono escolar, as problemáticas sociais (indisciplina, violência, inadaptação escolar e questões de inter e multiculturalidade), as quais devem ter respostas da escola. Por isso, Martins (2021) defende que tendo em conta essas problemáticas sociais na escola, deve-se reivindicar o papel da pedagogia social e educação social no espaço intercultural da escola. Na verdade, os espaços educativos, marcam a pedagogia no âmbito social, seja ao nível escolar, não-escolar e comunitário. A própria globalização fez proliferar 'espaço e o tempo' no aprender e nas formas de conviver, produzindo novas características e áreas de ação ou de intervenção, o que fez desviar os discursos pedagógicos da escola e centralizá-lo (s) na satisfação e necessidades sociais e culturais de formação do indivíduo (Martins 2021: 44).

É relevante que as escolas básicas do agrupamento obtenham resultados positivos por se tratar de um trabalho que tende a consciencializar e a formar para a cidadania, com a mobilização de todos os alunos e famílias, em especial as imigrantes, de modo que o esforço por parte dos participantes e os resultados obtidos refletiam a intervenção socioeducativa e comunitária de criar uma sociedade mais solidária e respeitadora dos valores da identidade da cultura dentro da diversidade.

À guisa de conclusão constatamos que a integração escolar é uma problemática complexa e multidirecional, que exige um conjunto de processos bem-sucedidos que favoreçam a inclusão social e escolar. A mobilização da escola através das equipas multidisciplinares é necessária para dar respostas às dificuldades que os alunos filhos e descendentes de imigrantes apresentam no ambiente escolar. Daí o PIS-PA ser uma proposta de modelo interventivo, ao abranger uma multiplicidade de aspetos a nível

psicopedagógico, sociopedagógico e comunitário, especificamente em termos didáticos nas aprendizagens da leitura e escrita da língua portuguesa. Pensamos ser relevante que cada instituição escolar tenha um posicionamento de acordo com a realidade do que devem ser escolas inclusivas e multiculturais, destacando o papel dos professores e do pessoal técnico e assistentes operacionais nesse processo, de modo a detetar, identificar e triar as dificuldades apresentadas na escolaridade pelos alunos de famílias imigrantes e, paralelamente contribuir para uma convivência na base dos valores. Nesta perspetiva, pensamos ser relevante a formação no âmbito da educação intercultural e das metodologias ativas de intervenção, no sentido de preparar os professores, técnicos e outros profissionais para os atuais desafios da inter e multiculturalidade (Martins & Duarte, 2019). De facto, a experiência e a colaboração, desses profissionais constitui a base observacional e de análise comportamental dos alunos nas suas necessidades e dificuldades ou problemas e, conseqüentemente para adotar estratégias para a resolução de problemas, relativos à integração e inclusão escolar (Aguado, 2009; Egado & Bertrán, 2017).

A realidade de diversidade cultural vivenciada nos dias de hoje, exige um perfil reformado de todos os intervenientes sociais e escolares, em que a escola, que é agente de socialização por excelência, promova projetos diversificados que funcionem como bússola na atividade profissional de todos que se lançaram na escola e educação inclusiva e no seio da diversidade cultural. A convivência pacífica relacional entre família-escola e comunidade educativa, deve ser reforçada com uma boa integração e inclusão social escolar. Estes desafios com que a escola se debate remete-nos para o reposicionamento da pedagogia social e/ou da ação da educação social, no contexto escolar, e nas matrizes da pedagogia intercultural (Martins, 2021).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1.-ALGUMAS IDEIAS A RETER

A partir do início do século, após a consolidação da imigração, de origem europeia e dos PALOP, o país atraiu outros imigrantes (económicos) de múltiplas origens culturais, incluindo de países com os quais Portugal não tinha laços privilegiados, por exemplo: romenos, ucranianos, russos, chineses, etc. associada à maior expressividade da imigração e à diversificação das nacionalidades implicaram a representatividade estatística dos grupos culturais /nacionalidades no sistema educativo português e, em especial nos Agrupamentos de escolas em Castelo Branco. As famílias imigrantes e/ou os jovens imigrantes enfrentam desafios e dificuldades específicas de integração (social, económica, escolar, cultural) na comunidade local e, principalmente, na escola do país de acolhimento. Estão perante uma nova realidade associada a não dominarem a língua portuguesa.

O nosso estudo pretendeu analisar e compreender os percursos escolares e os processos de adaptação/ integração escolar dos alunos filhos e descendentes de imigrantes a frequentarem o 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico no AENACB, o qual integra um considerado número de alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes tal como referimos em termos de dados estatísticos como da entrevista ao Diretor, dirigente máximo da instituição. Cingimo-nos a alunos imigrantes a frequentarem três escolas de ensino básico, conhecer e interpretar as medidas/respostas, estratégias e/ou apoios dados a esses alunos em termos da sua integração social e escolar. Ficámos a saber que o AENACB, promove algumas estratégias e projetos promotores dessa adaptação/integração e dificuldades de aprendizagem dos alunos filhos e descendentes de imigrantes, no contexto de interculturalidade. É, pois, um facto incontornável e desafiante a pluralidade cultural e a educação intercultural, cabendo ao Agrupamento adotar-medidas e mecanismos para transpor esses desafios da diversidade, assente num novo paradigma de escola inclusiva e para todos, em função do atendimento e orientação específica das necessidades educativas resultantes de uma escola inclusiva.

A literatura por nós consultada sobre a temática evidencia que a integração é razoavelmente conseguida pelos alunos de famílias imigrantes, que o desempenho e percursos escolares, por um lado, tem como base fatores diversos que vão desde as características individuais, diretamente relacionados com o próprio aluno, passando por aspetos associados ao contexto e situação familiar (social, económica, habitacional, profissional) até aspetos mais externos relacionados com a comunidade onde o aluno vive ou atua, ou seja, a escola e a comunidade local. Por outro lado, apurámos que existem vários tipos de abordagens metodológicas em relação ao tema da multi e interculturalidade, da escola cultural e inclusiva, mas há poucos estudos que enfatizem o sucesso escolar, os percursos escolares e a integração de alunos filhos/descendentes de imigrantes a frequentarem o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O modelo conceptual utilizado no nosso estudo alude que o desempenho nos percursos escolares desses alunos imigrantes é um processo longitudinal, marcado por quatro dimensões fundamentais: o aluno (caraterísticas), a família (origem cultural), a escola (projeto educativo com projetos ou programas relacionados com a interculturalidade) e a comunidade local (apoios sociais).

A análise detalhada dos dados/informações, através da triangulação, provenientes dos questionários (alunos e pais/encarregados de educação imigrantes) e entrevistas semiestruturadas (diretor, professoras coordenadoras das escolas, professores diretores/titulares de turma e técnicos do GAAF) e das observações (notas de campo) mostram que o nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação dos imigrantes são um fator importante na explicação dos percursos e desempenhos escolares dos filhos no AENACB, apesar de eles terem mais anos de escolarização, mas com deficiências no domínio da língua portuguesa. O desempenho dos percursos dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes relaciona-se de forma positiva com a sua pré-disposição para as aprendizagens que são trabalhadas em contexto familiar (coincidentes com o nível de escolarização dos pais/encarregados de educação), mas com muitas dificuldades na língua portuguesa e na matemática (Seabra, 2010). As representações sociais dos pais/encarregados de educação em relação à escola e à escolarização têm um papel muito importante relativamente ao desempenho escolar dos seus filhos (Hortas, 2013; Machado, 2005). Ou seja, o capital cultural o *modus vivendi* e *habitus*, especialmente o nível de escolaridade desses pais/encarregados de educação imigrantes é, de acordo com as tradições e a sociologia, um fator explicativo para o sucesso ou não dos jovens alunos, já que propicia a reprodução social (Vieira, 2011). De facto, a identidade pessoal é desenvolvida pela interação com os outros e neste caso o papel dos pais/encarregados de educação é fulcral nas expetativas dos alunos perante a escola, o currículo e o processo de aprendizagem. Contudo, há alunos que se empenham mais, trabalhando as tarefas e atividades escolares e, ainda os valores culturais transmitidos pelo agregado familiar, em relação à escola e AENACB.

Observamos que a questão da diversidade cultural e a flexibilidade curricular é uma mais valia no Agrupamento e, por isso, merece toda atenção dos responsáveis, das professoras coordenadoras das escolas básicas, dos professores diretores/titulares de turma, dos técnicos (apoios) e dos assistentes operacionais, educadores sociais e de toda a comunidade educativa. É visível, através da disciplina de cidadania, que os professores trabalham esta dimensão formativa a partir dos primeiros anos da escolaridade, segundo os dados recolhidos. Ou seja, incutem aos alunos os princípios e valores do respeito pelas diferenças culturais, sociais, económicas, de género, etc. Nesta perspetiva o Projeto Educativo contempla um conjunto de atividades, consonantes com o Plano de Atividades 2020-2021, em que todas as atividades se integram nas áreas de intervenção prioritária e das respetivas ações distribuídas em eixos: 1- Apoio à melhoria das aprendizagens prevenção do abandono; 2- gestão e organização escolar; 3- relação 'escola-família-comunidade' com parcerias

socioeducativas. Trata-se de um plano cuja participação pretende valorizar os alunos nas diferentes áreas do saber, orientada à educação inclusiva e promovendo um ensino de qualidade e uma interação com todas as famílias e membros da comunidade educativa. Essas atividades desenvolvidas motivam os alunos para aprendizagens diversificadas, aumentando-lhes o interesse pela escola, o sentido de responsabilidade e de assiduidade e a formação para a cidadania. O referido Plano está voltado para suprir as barreiras culturais, favorecendo a integração, com muitas ações de âmbito cultural, apesar de naquele ano letivo as atividades que foram planeadas pelas diferentes estruturas educativas do Agrupamento tiveram que respeitar as medidas de prevenção impostas pela pandemia e condições de saúde impostas pela COVID 19.

Ora bem, num contexto de diversidade cultural exige-se que a escola se mobilize em projetos de educação intercultural e de convivência social e educativa, na promoção dos valores e dos direitos de inclusão, para fazer face aos desafios da pluralidade e assegurar a equidade no sentido da igualdade de oportunidades. É crucial que do ponto de vista político que toda a sociedade civil se assuma com seriedade e profunda reflexão para esta questão da multi e interculturalidade e dos fenómenos associados propondo medidas ou mecanismos para garantir a continuidade da diversidade cultural, edificando um mundo melhor com justiça social, dentro dos parâmetros da liberdade, igualdade e solidariedade.

Por conseguinte, o nosso estudo foi ao encontro do que sugerem as produções científicas consultadas, além de ampliar conhecimentos sobre o tema e, assim, contribuindo para preencher a lacuna relativamente à interculturalidade e inclusão cultural dos filhos/descendentes de imigrantes no sistema educativo português e, em particular, no ensino básico. Os resultados obtidos, de forma geral, em que são descritos os percursos ou trajetórias de escolarização, no tocante a esses alunos de famílias imigrantes e à forma com que se integraram no Agrupamento. Além disso, suscitámos um maior aprofundamento dessas trajetórias de alunos no seu desempenho escolar. Dentro disto, a discussão dos resultados revelou aspetos pertinentes a futuras investigações e reflexões das condições que podem garantir uma boa experiência escolar desses alunos e da relação das suas famílias com a escola.

A natureza mista do estudo possibilitou uma compreensão aprofundada das suas experiências escolares. Contudo, mais dados são necessários para a generalização dos resultados, sendo que em estudos futuros seria interessante, focalizar as trajetórias escolares desses alunos de famílias imigrantes que se propaga na escola e, ainda um melhor conhecimento dos seus processos de integração e de rendimento escolar.

De facto, pensamos que foi uma mais-valia o trabalho nesses contributos à pedagogia intercultural, à educação social promotora da convivência social e da formação da cidadania e à diversidade cultural e, em geral à inclusão. Apesar de ter sido uma amostra reduzida (estudo exploratório) possibilitou a vertente

hermenêutica e holístico de pesquisa de literatura, de observação de aspetos intrínsecos e preponderantes à integração ou adaptação escolar dos alunos filhos de famílias imigrantes, compreendendo os seus percursos e desempenhos, as suas emoções, sentimentos, relações interpessoais, momentos de apatia e empatia com os seus pares e do ambiente e clima educativo em que dia-a-dia vivem de forma inclusiva no AENACB . Consequentemente no período das análises aos dados, verificámos que os alunos estão integrados, pois gostam de andar na escola, são alegres e relacionam-se com os colegas, fazem amizades e têm trajetórias educativas de sucesso, apesar de algumas repetições no Agrupamento, o que demonstra o papel importante das professoras coordenadoras das escolas, dos professores diretores/titulares de turma, dos técnicos e assistentes operacionais que vão ao encontro das suas dificuldades (curriculares) necessidades e expetativas.

2.-LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Foi nossa intenção conhecer e refletir sobre as sociedades multiculturais e o papel da escola na integração e inclusão de coletivos étnicos e de famílias imigrantes na diversidade cultural. De maneira generalizada consideramos ter alcançado os objetivos preconizados ou pré-estabelecidos deste trabalho de pesquisa chegando a responder ao problema e às perguntas de investigação. Porém reconhecemos que toda a pesquisa é suscetível de limitações, e a nossa não foge à regra.

A primeira limitação com que nos deparamos no decorrer de todo processo de elaboração do trabalho foi o de coincidir com o período da pandemia COVID 19 impossibilitando aceder às instituições e aos sujeitos de estudo, uma vez que houve período de confinamento. Foi um ano atípico em que tivemos que respeitar a regras de segurança e condições de saúde impostas, o que nos impossibilitou averiguar muitos elementos implícitos que poderiam enriquecer o trabalho e a temática. Ou seja, tivemos dificuldades na recolha o que implicou ter mais dados/informações para a etapa de triangulação e de interpretação.

Outra limitação relaciona-se com o Protocolo e as autorizações para recolher os dados por parte dos responsáveis e sujeitos de estudo no AENACB, assim como dos alunos e dos pais/encarregados de educação. Só no princípio de maio pudemos aceder ao contexto da pesquisa razão que levou à efetivação das entrevistas semiestruturadas a decorrerem em maio e junho, já que muitos desses entrevistados tinham dificuldades de tempo, o que nos obrigou a esforço acrescido para gerir o tempo estipulado para cada etapa do design, articulando com as minhas disponibilidades e outros papéis sociais que dispomos como mãe, de funcionária, mestrande e o estatuto de imigrante. Ou seja, tivemos algumas dificuldades em agendar os horários das entrevistas semiestruturadas e as reuniões para apresentação e esclarecimento da pesquisa, para além das observações de campo, o que constituiu um atraso para o processo de investigação programado.

Uma terceira limitação prende-se com o facto de observar poucas aulas (observação participante e direta) do 1.º e 2.º Ciclo, exceção das aulas de educação Física que foram realizadas no ginásio e campo polivalente e permitiu-nos estar à distância registando sem qualquer tipo de contacto direto com os participantes (alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes). Por isso, não pudemos recolher registos observacionais na modalidade de notas de campo. No caso do 1.º Ciclo observámos, nos intervalos e/ou recreios os comportamentos, as brincadeiras, as relações e interações dos alunos de famílias imigrantes com os seus pares e as assistentes operacionais, devido o contexto de pandemia. No caso das observações nas salas de aula tivemos imensas dificuldades para obedecer às regras segurança imposta pela DGS. Estas condições não nos permitiram conhecer a performance os alunos de famílias imigrantes no contexto de aprendizagem em sala de aula, aquisição dos conteúdos de unidades de aprendizagem, como por exemplo na língua portuguesa e na matemática, que são disciplinas de elencadas com grau de dificuldade acentuado para este grupo de alunos de famílias imigrantes. Entendemos que as observações são relevantes para verificar e confirmar a veracidade das perguntas de investigação.

Uma outra limitação é o facto de a amostra ser muito reduzida, mesmo sabendo que inicialmente pretendíamos que fosse à volta dos 30 sujeitos alunos e pais/encarregados de educação imigrantes. Tratou-se quase de um estudo de caso situacional e/ou institucional. Pensamos ser relevante que possa haver estudos com uma amostra mais extensa e/ou outros estudos focados para o 3.ºCiclo, ensino secundário e cursos profissionais envolvendo mais Agrupamentos da região ou escolas de proximidade, de modo a enfatizar as potencialidades desses alunos descendentes de imigrantes.

Por outro lado, preocupámo-nos em proceder a uma revisão de literatura sobre a temática em estudo, pesquisando no âmbito da emergência das sociedades interculturais e identificando movimentos de imigrantes que têm os seus filhos no sistema educativo português e, ainda das estratégias e respostas que desde a escola e a sociedade se dá a essa integração socioeducativa e da inclusão. Intentámos, de forma heurística selecionar a informação disponível e mais atualizada e abrangente (essencialmente nos Repositórios e na internet), mas sabemos que se trata e uma temática em constante mutação e produção científica. Não podemos, no entanto, deixar de identificar questões chave, tendências, quer numa perspetiva temporal, quer numa perspetiva espacial que nos resultou difícil de analisar hermenêuticamente. Por isso, alguns dos objetivos a que nos tínhamos proposto inicialmente, aquando a idealização deste trabalho, não puderam ser concretizados, umas vezes por falta de fontes documentais e literatura científica, outras vezes por falta de tempo de acesso às bases de dados e outras por escassez de meios.

3.-SUGESTÕES

Ao concluirmos o Trabalho de Projeto percebemos que é problemática a adaptação/ integração no meio social e escolar dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes, o que já por si constitui um processo complexo, um paradigma dominante nas sociedades e nas escolas contemporâneas. O fenómeno multifacetado da multi e interculturalidade resultante na sociedade global e proveniente dos fluxos de imigração abrange uma pluralidade de dimensões relacionadas com a vida desses alunos e famílias, transportadas para o contexto escolar. Algumas ciências dedicam uma atenção especial a estes fenómenos de diversidade e pluralidade cultural, como sejam as ciências sociais e humanas e, em especial a sociologia, as ciências de educação, a linguística, a antropologia, o direito, a demografia, a e economia etc. que são chamadas a contribuir com as suas investigações de modo a explicar e a responder a integração e/ou inclusão dessas famílias e dos seus membros. Neste sentido os alunos filhos de imigrantes ao encontrarem-se num contexto de vulnerabilidade, devido às dificuldades sentidas trazidas dos seus países de origem, associadas ao confronto com outras dificuldades no país recetor. Por isso, aqueles alunos imigrantes partem, na maior parte das vezes, em condições de desvantagem em relação aos seus pares autóctones. Intensificar a parceria entre sociedade-escola e famílias (imigrantes) envolvendo mais entidades sociais podem prevenir e acudir a essas situações em tempo útil.

Nesta perspetiva sugerimos que o AENACB, promova uma educação intercultural e uma mais eficaz inclusão das etnias, com base no princípio da equidade, com uma efetividade na flexibilização curricular na sua formação, mais projetos de intervenção na perspetiva da escola intercultural/multicultural, uma vez que se assiste hoje ao paradigma da busca pelo reconhecimento das diferenças, uma vez que existe a coabitação e a coexistência de diversas culturas e, simultaneamente a existência na escola de alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes que experimentem diariamente os processos de adaptação/integração, reforçando cada vez mais a construção da inclusão e do paradigma da heterogeneidade na escola, tão enriquecedora na formação, na partilha de experiências e nas práticas pedagógicas. Devem os Agrupamentos de escola criar mais projetos, onde as práticas pedagógicas estejam voltadas para facilitar a desmistificação do código linguístico, mais restrito ao código linguístico mais elaborado, adotando medidas integrativas que reflitam a promoção pelo respeito às diferenças e o abandono do paradigma retrógrado como o 'etnocentrismo cultural'. Promover uma educação na diversidade cultural possibilitadora de uma formação que permita uma mobilidade e integração social ascendente, após as suas formações, desenvolvendo trabalhos menos precários.

Por conseguinte propomos a partir do nosso estudo algumas sugestões para reflexão, algumas para implementação outras, tais como:

*-Edificar uma pedagogia social inclusiva, em equidade que se preocupe pela mediação e tutorias orientadas à formação da cidadania, capaz de solucionar questões problemáticas em contextos educativos.

*-Suprir paulatinamente as desigualdades escolares que continuam a reproduzir-se, exigindo uma adequação e flexibilidade do currículo formativo para estes alunos imigrantes. Sugerimos o princípio de equidade na educação e em sala de aula, porque não partem todos nas mesmas condições e competências os imigrantes partem em desvantagens em relação aos seus pares portugueses, e a promoção no ensino do diálogo intercultural.

*Realizar estudos longitudinais desta temática para possibilitar a comparação do desempenho dos alunos filhos de imigrantes (percursos) no momento de entrada e saída do ensino básico (por ciclos) e que permitam isolar o efeito exercido pela escola.

*-Conhecer se o peso do capital cultural parental das famílias imigrantes é ou não superior ao peso do funcionamento/organização da própria escola, sabendo que ambos contextos são importantes na formação dos alunos filhos de imigrantes.

*-Perceber se o desempenho escolar dos alunos filhos e/ou descendentes de imigrantes esta relacionado com a sua história migratória e/ou com as suas competências cognitivas a nível das aprendizagens e se os valores familiares inculcados são transmitidos de pais para filhos e da forma com que se realiza a inserção na comunidade (aceitação).

*-Conhecer melhor os contributos da escola aos desafios de romper barreiras e construir pontes que levem a uma relação harmoniosa entre as pessoas e grupos de diversas culturas, religiões e formas de ver e de viver a diferença, desconstruindo práticas homogeneizadoras que não reconhecem as diferenças, enquanto riqueza, adotando essa flexibilização curricular orientada e privilegia as pessoas de culturas diversas e tantas outras coisas que impliquem uma adequada convivência social e escolar.

*- Adotar espaços e tempos de partilha na escola para todas as famílias a fim de se socializarem e conviverem na pluralidade da comunidade educativa.

*-Promoção do diálogo e convivência intercultural por parte dos responsáveis, dos atores educativos e entidades da comunidade de uma educação/escola intercultural, capacitando os professores para a intervenção e mediação cultural (cursos especializados ou ações de formação) ou de formações específicas em áreas essenciais do ensino-aprendizagem, em contexto de multiculturalidade e diversidade cultural, para além de repensarem as práticas pedagógicas a partir da perspectiva pedagogia intercultural.

*-Capacitar os responsáveis do AENACB, adotarem medidas e respostas mais eficazes para esses alunos de famílias imigrantes, que vão mais além do acesso à escola e dos apoios prestados, uma educação combinada com uma formação de

melhor qualidade, no sentido dos seus percursos educativos corresponder à sua necessidade de aprendizagem e às expectativas. Ou seja, apoios em termos sociolinguísticos, pedagógicos, psicossociais de aprendizagem em todas as disciplinas, que apresentem dificuldades, no sentido de se adaptarem no novo ambiente escolar e possibilitar um melhor rendimento escolar para além de lhes ser garantido um espaço onde todos os alunos de origem imigrante e autóctones convivam em segurança e se valorizem no aprender. Igualmente na sala de aula deve-se trabalhar temas de forma a valorizar todos e todas as culturas e línguas, usando dinâmicas de aprendizagem com outras línguas, aprender de forma lúdica e artística (música, dança, teatro e formas de representação), num clima de participação ativa de todos e onde ninguém se sinta excluído. Sabemos que a partilha de aspetos positivos das suas culturas pode implicar o uso da tecnologia para visitarem estes países e refletirem sobre essas culturas e formas de viver, envolvendo os pais e/ou encarregados de educação. Também os mecanismos de avaliação não se devem cingir às competências linguísticas e de conhecimentos, mas também ao contexto de cada aluno, a fim de se evitar a segregação.

Estamos convencidos que os resultados apresentados podem servir de orientação para outras escolas e Agrupamentos que têm filhos e/ou descendentes de imigrantes. Assim, de forma a poder haver uma generalização dos dados, sugerimos a realização uma amostra maior e/ou mais outras amostras em outras instituições de ensino similares, ampliando e certamente corrigindo algumas das nossas conclusões. É de considerar também que será necessária uma maior investigação para analisar os antecedentes e as consequências à escala de integração desses alunos de famílias de imigrantes. Por isso, sugerimos a análise de outros constructos associados à integração/inclusão (social, escolar, cultural), dos percursos e desempenho escolar, assim como das motivações e expectativas desses alunos, as suas dificuldades sentidas em termos de aprendizagem, no domínio da língua portuguesa, as experiências prévias e as características das famílias imigrantes, as metodologias de aprendizagem e os resultados de aproveitamento escolar.

Devemos destacar que, apesar das limitações, indicadas, tivemos alguns momentos reconfortantes e áureos, relacionados na forma empática com que a direção do Agrupamento e escolas nos recebeu e acompanhou e na amizade desenvolvida com os sujeitos de estudo e confirmou a sua aceitação no âmbito do protocolo existente entre o Instituto Politécnico de Castelo Branco e o AENACB. Desde os primeiros contatos informais até aos formais com o Agrupamento, na pessoa do seu representante máximo, colocou-nos à vontade e disponibilizou todas as condições humanas materiais e temporais para todo processo de recolha de dados decorresse com normalidade, para além das palavras de conforto e encorajamento.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. & Roldão, C. (2019) The (mis)education of African descendents in Portugal: Towards vocational traps? *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), p.27-55.
- Ainscow, Mel (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. In A. García y A. Escarbajal de Haro (coords.). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (p. 167- 182). Badajoz: Abecedario.
- Amado, João. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Angela, M. O. (2000). *Inserção de Jovens de Origem Africana na Escola*. Mem Martins: Associação dos Professores de Sintra.
- Arends-Tóth, J. & Van de Vijver, F. J. R. (2006). Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. In Bornstein, Marc H.; Cote, Linda R. (eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. (pp. 33-62). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Baganha, M^a Ioannis; Marques, J. Carlos; Góis, Pedro. (2004). Novas migrações, novos desafios: a imigração do leste europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, p. 95-115
- Banks, James (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education. In: a *Global Age. Educational Researcher* (Florida, EUA), Vol. 37 (3), p. 129-139.
- Bartolomé, Margarita (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Cândido, Ana Filipa da Costa (2020). *Imigração, Heterogeneidade Migrante e Desempenho Escolar: Uma Análise Extensiva na Área Metropolitana de Lisboa*. Tese de Dissertação de Mestrado em Sociologia – Sociologia e Políticas Públicas no Instituto Universitário de Lisboa da Lisboa. Lisboa
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da investigação, guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carroto, M. A. P. (2008). Ética na pesquisa científica com seres humanos–a dignidade como meta e como realização do estado democrático de direito. *Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR* (ISSN-e 1516-1579), Vol. 11 (1), p. 127-140
- Casa-Nova, M. J. (2005). Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Revista Ensaio*, 13 (47), p. 181-216.
- Cernadas, F. X.; Santos, M. A. & Lorenzo, M. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la educación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), p. 555-570.
- Costa, G. S. (2012). Famílias Imigrantes em Barcelona. Expectativas e Realidades. *Revista Inter. Mob. Hum.* (Brasília), Ano XX, nº 38, jan./jun., p. 141-162.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019) *A Integração de Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.
- Correia, L. M. e Martins, A.P.L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Cunha, I. F. (2003). Imagens da Imigração em Portugal. Instituto de Estudos Jornalísticos da Universidade de Coimbra -Media & Jornalismo, (2), p. 71-87.

Cunha, I. F. (2003). Imagens da Imigração em Portugal. *Media & Jornalismo* (Instituto de Estudos Jornalísticos da Universidade de Coimbra), (2), p. 71-87.

Delors, J. (coord.). (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir*. (8ª edição). Porto: Edições ASA

Duarte, Ulisses (2020). *Integração e inclusão escolar de alunos cabo-verdianos no 1ºCEB: estudo de caso num agrupamento de escolas da Amadora*. Trabalho de Projeto Final do Mestrado em Intervenção Social Escolar apresentada na ESECB do Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco.

Egido I. & Bertrán, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), 29 (1), p. 97-110

Escarbajal, A. (2012). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 29-43

Escarbajal, A. (2015). El derecho a la ciudadanía intercultural. in A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas* (p. 39-52). Madrid: Narcea.

Escobedo, P.; Sales, A. & Ferrández, Mª Reina (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania* (Valencia), nº 41, p. 163-175.

Estrela, Carla Susana Manso (2014). *Multiculturalidade na educação: a integração de estudantes de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira*. Tese de Mestrado em Política Social no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa. Lisboa: ISCSP da ULisboa.

Favell, Adrian. (2019). Integration: twelve propositions after Schinkel. *Comparative Migration Studies*, 7(1), p. 21 (doi:10.1186/s40878-019-0125-7)

Fermoso, P. (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

García Garrido, J. L. (1995). Interculturalismo: el reto de la educación Europea. *Vela Mayor*, 5, p. 6-12.

Gaspar, S. (2019) 'Descendants of immigrants in Portugal'. *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), p.3- 8.

Ginicolo, Mª de Fátima (2021). *Um lugar para chamar de seu: Integração, participação cívica e política e cidadania ativa de alunos imigrantes numa escola de Educação Básica em Portugal*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Porto: UPorto/FPCE

Guirao, J.M. & Arnaiz, P. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. In A. Escarbajal (ed.), *Comunidades Interculturales y democráticas* (p. 39-52). Madrid: Narcea

Helbling, Marc, & Michalowski, Ines. (2016). A new agenda for immigration and citizenship policy research. *Comparative Political Studies* 50(1), p. 3-13.

Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hortas, Mª J. V. (2008). *Territoires of integration: the children of immigration in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, Univ. de Lisboa

Hortas, Mª J. V. (2013). *Educação e imigração: a integração dos estudantes imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: ACIDI.

- Lages, (2006). *Atitudes e valores perante a imigração*. Lisboa: Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Leite, Clarinda M^a F. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Leite, Clarinda M. F. (2012). Contributos da Investigação Científica para Qualidade do Ensino. *Revista Investigar em Educação (SPCE)*, volume 37 (12), p. 49-59.
- Leiva, Juan J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación (Salamanca)*, Vol. 11 (5), p.169-197
- James, Carl E. & Saul, Roger (2007). Urban schooling in suburban contexts: exploring the immigrant factor in urban education. In W.T. Pink & G. W. Noblit (eds.), *International Handbook of Urban Education*, Vol.19 (5), 841-858
- Machado, Fernando L. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, vol. 40, nº 176, p. 695-714.
- Machado, Fernando L. (2009). Quarenta anos de imigração africana: um balanço. *Ler História: Emigração e Imigração (Número especial)*, 53, p. 135-165.
- Machado, Fernando L. & Azevedo, J. (2009). A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas. *Revista Migrações (4)*, p. 7-31.
- Marques, José Carlos & Góis, Pedro (2012). A evolução do sistema migratório lusófono. Uma análise a partir da imigração e emigração portuguesa. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 24, 231-232.
- Martins, C. C. (2017). A migração internacional nos quadros da cooperação transfronteiriça franco-brasileira. *Fronteiras & Debates*, vol. 3(1), p. 37-66.
- Martins, E. Candeias & Duarte, U. (2019). Integração escolar dos alunos cabo-verdianos no 1º Ciclo do Ensino Básico Português. Estudo de Caso. *Revista Intersaberes (Uninter, Br)*, Vol. 14, nº 32 (maio/agosto), p. 334-348.
- Martins, E. Candeias (2021). A Pedagogia do Encontro como uma pedagogia de baixa densidade: Contextos (socio) educativos e relacionais. *Revista Lusófona de Educação (CeIED/ULHT)*, v. 52, nº 52 (novembro), p. 31-45.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitária (Salamanca)*, 29 (1), p. 41-54
- Mesquita, M^a H. F. P. (2001). *Educação especial em Portugal no último quarto do século XX*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Educação - Departamento de Teoria e História da Educação apresentada na Facultad de Educación da Universidade de Salamanca. Salamanca/Espanha
- Mijares, Laura (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa*. Madrid: FETE-UGT
- Milagre, C., & Trigo-Santos, F. (2001). A escola multicultural: O olhar de professores do 1º Ciclo. *Revista de Educação*. p. 21-30.
- Neto, F. (2008). Adaptação Psicológica e Sociocultural de Jovens Oriundos de Famílias dos PALOP. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, nº 2, p. 435-450.
- Oliveira, N.F. (2017) Do multiculturalismo ao interculturalismo. um novo modo de incorporação da diversidade cultural? *Revista Ambivalências*, 5(9), p. 10-35

Oliveira, M. A. C., & Velanga, C. T., & Nichio, E. R. (2021). O projeto político pedagógico e as políticas de ações afirmativas, caminhos e possibilidades em busca de uma educação emancipatória. *Laplage em Revista Internacional*, vol.7 (2), may.-Aug., p.1-12.

Padilla, Beatriz, & Ortiz, Alejandra. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: Do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e Desafios. *Revista Internacional de Mobilidade Humana* (39), p. 159-184.

Pereira, Ana Bela (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: ASA.

Peixoto, João; Tiago de Oliveira, Isabel; Azevedo, Joana; Marques, José Carlos; Góis, Pedro; Malheiros, Jorge; Madeira, Paulo Miguel (orgs.) (2016). *Regresso ao futuro: a nova emigração e a sociedade portuguesa*. Lisboa: Gradiva.

Pires, R. P. (2003). *Migrações e Integração*. Oeiras: Celta Editora.

Pires, R.P.; Machado, F.M.; Peixoto, J. & Vaz, M.J. (2010) *Portugal. Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa: Tinta- da-China

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva

Ramos, N. (2007). Sociedades Multiculturais Interculturais e educação Desafios pedagógicos comunicacionais e político. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41-3, p. 223-244.

Ramos, N. (2009). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão* (Natal – Br), v. 34, n. 20, jan./Abr., p. 9-32.

Ribeiro, Norberto; Neves, Tiago & Menezes, Isabel (2016). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*, nº 221 LI (4º), p. 822-849

Rosa, M^a J. (2005). *Desencontros entre as Migrações Internacionais (laborais) e as Qualificações (escolares): o caso dos europeus de Leste em Portugal*. Lisboa: WorkingPaper, SociNova, FCSH-UNL

Santos. A. & Trevisol, M. (2016). A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. *Revista de Educação PUC* (SP Campinas), vol. 21, nº 1, p. 19-29.

Santos, Boaventura de Sousa (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

Seabra, Teresa (2010). *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos estudantes de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Seabra, T.; Mateus, S.; Rodrigues, E. & Nico, M. (2011). *Trajetos e Projetos de Jovens Descendentes de Imigrantes à Saída da Escolaridade Básica*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.

Seabra, T.; Roldão, C.; Mateus, S. & Albuquerque, A. (2016), *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Alto-Comissariado para as Migrações I.P (ACM, I.P.)

Seabra, Teresa; Carvalho, Helena & Ávila, Patrícia (2019). The effect of the ethnic composition of schools on primary school maths results of pupils of immigrant origin. *Portuguese Journal of Social Science*, Vol 18 (1), march, p. 9-26.

Seabra, T. & Cândida A. F. (2020). *Os alunos de nacionalidade estrangeira no ensino básico e secundário em Portugal Continental (2011/12 a 2016/17): taxas de aprovação*. Lisboa: Observatório das Desigualdades Estudos, ISCTE-IUL. CIES-IUL

Schütz, Alfred (2010). O Estrangeiro: um ensaio em psicologia social. *Revista Espaço Acadêmico*, nº113, p.117-129

Trindade, J. (2004). *Práticas Multiculturais, Relativismo Cultural e Guetização*. Porto: Profedições.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural -Notas de Antropologia da Educação* (Vol. I). Porto: Edições Afrontamento.

WEBGRAFIA

Abraão, F. (2013). Pedro D'Orey da Cunha "Ética e Educação" Ue Filed Under: Educação Lisboa: Publ. Universidade Católica 306 p. Consultado em: 21/janeiro/2022. Disponível em <https://filipeabraao.wordpress.com/2013/06/15/pedro-dorey-da-cunha-etica-e-educacao/>.

A.C.M. (2015). *Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020)*. Retrieved from <https://www.acm.gov.pt/pt/-/plano-estrategico-para-as-migracoes-pem>

Belchior, C. A. M. (2015). *O estatuto laboral do trabalhador estrangeiro em Portugal*. Dissertação com vista obtenção de grau de mestre em Ciências Jurídicas Forenses apresentada á Universidade Nova de Lisboa. Consultado em 6 de junho de 2021. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/16498.pesquisado>.

Bircan, Tuba; Purkayastha, Damini; Ahmad Wali, Ahmad-Yar; Lotter, Kathrin;Dello Iakono, Chiara;Göler, Daniel;Yilmaz, Sinem. (2020). Gaps in Migration Research. Review of migration theories and the quality and compatibility of migration data on the national and international level. (Deliverable nº2.1). Leuven: HumMingBird project 870661-H2020. Retrieved from <http://www.hummingbird-H2020.eu>

Candua, V. M. (2005). *Multiculturalismo e Educação: Desafios para uma Prática Pedagógica*. *Leitebom* • 8/4/2014 • 937 Palavras (4 Páginas) . Consultado em 7 de junho de 2021. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1947626/mod_resource/content/1/Texto%203.pdf.

Cassinela, O. I. S. (2016). *Panorama do Sistema Educacional dos PALOP dos países africanos de língua oficial portuguesa desde as suas independências*. Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação em Administração à Universidade Federal de Viçosa Minas Gerais Brasil. Consultado em 7 de junho de 2021. Disponível em <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/24212/1/texto%20completo.pdf>.

Cavalcanti, L., & Simões, G. F. (2013).Assimilacionismo x multiculturalismo: reflexões teóricas sobre os modelos de receção dos imigrantes. *Esferas - Academia edu* nº3, p 155-156. Consultado em 6/ janeiro de 2021. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36964087/5129-20289-1-PB-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1645457620&Signature=Lrt604RMkpVdNi-FHBEw8jwbrMBdO-8EB0ArGY0xbT6~TbGDSkHQxPKR8jpWNIQzrdXSLNy5QUcLzPZQT>

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, pág.51. Consultado á 11 de setembro de 2021 Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800410364610>.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, (2019). *A Integração de Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações União Europeia. Consultado em 30 de junho de 2021 Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=migrantes_sintese.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=migrantes_sintese.pdf).

Corrêa, M. A. M. (2005). *Marcos Históricos internacionais da Educação Especial até o Século XX*. UERJ Course Title Educação 1, p. 24. Consultado em 28 de outubro/21. Disponível

em:<http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula-5>

Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica* Vol. 22 (2), 369-373 consultada em 29/junho/21. Disponível em:https://www.jp.n.up.pt/pdf/problematizacao_crianças_nee_mcorreia.pdf.

Cunha, P. D. (1997). "Entre dois mundos" Consultado em 21 de Janeiro de 2021 Disponível em: https://www.todocoleccion.net/libros-segunda-mano-sociologia/entre-dois-mundos-vida-quotidiana-familias-portuguesas-na-america-pedro-dorey-da-cunha~x200134916#sobre_el_lote.

Declaração Salamanca. (1994). *Princípios, políticas e práticas na área de necessidades especiais*. Consultado em 20 de novembro de 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Declara%C3%A7%C3%A3o+de+Salamanca+principios+de+políticas+educativas+1994&btnG.

Domingues, C. I. (2014). *A Guarda Nacional República e as Redes Sociais Usos potencialidades e Riscos*. Relatório Científico Final do Trabalho de Investigação Aplicada, apresentado á academia militar, Lisboa. Consultado em 10 de outubro 2021. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/7365/1/GNR%20376%20Carla%20Domingues.pdf>.

Emersom, R. et. al. (2014). *Notas de campo na pesquisa etnográfica*. Revista Tendências: Caderno de ..., periodicos.urca.br Consultado em 15 de janeiro. Disponível em: https://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Emerson+%282013+notas+de+campo+&btnG=pesquisado.

Eurydice. Relatório, (2019). *A integração da Alunos de Origem Migrante nas Escolas da Europa Políticas e Medidas Nacionais Lisboa*, EC-06-18-260-PT-N pág.8. Consultado em 15 de junho de 2021. Disponível <https://eduprofs.blogspot.com/2019/10/a-integracao-de-alunos-de-origem.html>.

Fati, D. L. (2016). *Trajatórias familiares e Vivências Escolares: Projetos de vida e processos identitários nos descendentes de imigrantes guineenses na Escola Secundária de Odivelas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Portugal Consultado em 11 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/13210/1/Tese_DavidFati_mestrados_iscsp_ulisboa.pdf.

Figueiredo, S., & Silva, C. F. (2006). Criação de uma estrutura de assessoria externa como resposta emergente às necessidades educativas dos alunos imigrantes. *Revista Educare/Educare*, 19, 53-68. Camões Repositório Institucional da Universidade Autónoma de Lisboa. Consultado em 1 de junho de 2021. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/305084127.pdf>.

Figueiredo, M. (2018). *O estudo de caso como método de investigação*. Revista Uilps Vol.6 N.º 2 (2018). Consultado em 25 de maio de 2020. Disponível: <https://doi.org/10.25746/ruiips.v6.i2.16137>.

Fonseca, M. L. et al.,(2005). *Observatório Imigração Reunificação Familiar e Imigração em Portugal*. Lisboa: Edição Alto Comissariado para Migrações e Minorias Étnicas (ACIME) Consultado em 2 de julho de 2021. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo_OI_15.pdf/ac714494-8c6c-434e-b207-1b184a4331f4.

Fonseca, M. L. et al. (2007). *Saúde e integração dos imigrantes em Portugal: uma perspetiva geográfica e político* Centro de Estudos Geográficos, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa p 27-50. Consultado em 1 de julho de 2021. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/migracoes1_art2.pdf.

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão Instituto Superior D. Afonso III*. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 - 20. Consultado em 3 de agosto de 2021. Disponível

em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%20%a3o.pdf>.

Freury, M. T. L. (2000). *Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas Brasileiras*. *Revista de Administração de Empresas*, 40 (3) • Set 2000. Consultado em 23 de junho de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902000000300003>.

Froehlich, C. (2006). *Publicações internacionais sobre sustentabilidade: uma revisão de artigos com o uso da técnica de análise de conteúdo qualitativa* Revista da Administração- UFSM, Santa Maria, v. 7, número 2, p. 178-195, jun. 2014. Consultado em 20/julho/21. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2734/273432264002.pdf,pesquisado>

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa Social*, 6. ed. Editora Atlas S. A São Paulo Consultado em 2 de junho de 2021. Disponível em: <https://biblioteca.unisced.edu.mz/handle/123456789/1036>.

Gomide, J. (2002). *A definição do problema de pesquisa é a chave para o sucesso do projeto*. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC - Ano IV - nº 06 - 1º Semestre - p -1-11. Consultado em 2 de junho de 2020. Disponível em <http://www.fineprint.com>.

Guerra, R. et al. (2019). *Inclusão e Desempenho Académico de Crianças jovens Imigrantes*. O papel das Dinâmicas de aculturação primeira edição Alto Comissariado das Migrações. Universidade de Lisboa pág-11-20. Consultado em 26 de junho de 2021. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/39242>.

Haely, C. (2011). *Cidadania Portuguesa: Nova Lei da Nacionalidade 2006*. Lisboa: Edição Alto-Comissariado para a imigração e diálogo intercultural. Consultado 14/01/22 <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=oLCWTna90wcC&oi=fnd&pg=PP1&dq=carrera+2006++conceito+de+nacionalidade&ots=BHJDnkLEEv&sig=c26oW3FFAbIxSn71oDuaAHOOWjg#v=onepage&q=carrera%202006%20%20conceito%20de%20nacionalidade&f=false>

Hortas, M^a. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Alto-Comissariado para a imigração e diálogo intercultural ACIDI. Consultado em 26/junho/2021. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>.

Jardim, D. F. (2013). *Os direitos Humanos dos Imigrantes: Reconfigurações normativas dos debates sobre a imigração no Brasil contemporâneo, densidades nº14 diciembre 2013*. Consultado em 10 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87204/000911652.pdf>.

Johnson, R. B. Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed methods research: a research paradigm whose time has come*. *Educational Researcher*, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004. Consultado em 10/09. Disponível <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x033007014>

Justo, J., & Paiva, J. (2018). A evolução da aprendizagem dos filhos dos imigrantes em Portugal: O sacrifício com atitude. *Revista Política Internacional LPIS*, n.16. Consultado em 6 de outubro. Disponível em: <http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/444>.

Lima, S. L. B. L. (2015). *Diversidade cultural na escola: o desafio de pacificar as diferenças*. Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação, lato sensu em Educação, em, e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural, da Universidade de .C em Brasília - UNB, Consultado em 15 de junho de 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14482/1/2015_SthellaLaryssaBarrosLoureiroLima_tcc.pdf

Linares, R. M.P. (2011). *Desempenho Escolar de Alunos de Origem Imigrante: os Jovens da Europa de Leste, em Duas Escolas da Região de Lisboa*. Dissertação de mestrado em Geografia - População, Sociedade e Território, apresentada á Universidade de Lisboa Instituto de Geografia e Ordenamento do Território. Consultado em 22 de maio de 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/9340>.

López, V. A. L. (2018). *La escuela Inclusiva El derecho a la equidad e la excellencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. Consultado em 29 de junho de 2020. Disponível em: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>.

Machado, F. L. (1994). Luso-Africanos em Portugal nas Margens da Etnicidade. *Sociologia-Problemas e Práticas* N.16, p. 111-134 em julho Lisboa. Consultado em 10 de outubro de 2021. Disponível em: <https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/925/1/7.pdf>.

Machado, A.C., & Almeida, M. A. (2014). *O modelo RTI - Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita*. *Revista Psicopedagogia* (São Paulo), vol. 31(95), p. 206. Consultado em 1 de outubro de 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006.

Machado, F. M. R. S. (2021). *Processos de ação pública na construção de instrumentos de planeamento municipal em educação: o caso do PEEM de Alvito*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais. Consultada em 10 de outubro de 2021. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/121646>.

Matos, A. S. M. N. (2021). *Identidades no feminino: Narrativas de jovens mulheres afrodescendentes*. Dissertação de mestrado, apresentada a ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. Repositório do ISCTE. Consultado em 11 de outubro de 2021 .Disponível <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/24110>.

Meirinho, M. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol. 2(2), Consultado em 16 de maio de 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/meirinhos.+Journal+editor,+61-193-1-PB.pdf>

Menezes, P. (2019). O que é a Inclusão escolar: conceitos e desafios. *Toda Matéria*. Consultado em 2/julho/2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/inclusao-escolar-conceito-desafios/>.

Meucci, S. (2000). *Os Primeiros Manuais Didáticos de Sociologia no Brasil*. Estudos de Sociologia, vol. 6 (10). Consultado em 4/julho/2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/184/180>.

Modood, T. (2013). Diferença e integração pós-imigração. *Revista Meritun*. Vol. 8, nº 01 - janeiro/junho 2013. Consultado em 12 de julho de 2021 Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/1792>.

Monteiro, B. M. (2012). *Imigração em Portugal e a Comunidade Angolana*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social e Cultural, apresentada ao Departamento de Ciências da Vida da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Consultada em 15 de setembro de 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/25014>.

Morais, L, M & Velanga, C.T. (2021). *Diversidade cultural na escola: Desafios para as práticas docente*. Revista Ensaio de Ciências e Humanidades e Bem Estar –RECH v.5n.1 jan-jun pag.9 .Consultado em 4 de outubro de 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/8463>

Nhasse, C. F. (2019). O ensino básico na Guiné-Bissau após aprovação da Lei de Bases do sistema educativo (2010-2018) .Trabalho final para obtenção do título de Bacharel em Humanidades - Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Campus dos Malês. Consultado em 16 /julho/21. Disponível https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1712/1/2019_proj_colnanhasse.pdf.

Nunes, T. P. B. S. (2004). Colaboração Escola Família para uma escola culturalmente heterogênea. In: *Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas* (Acime), p. 51-65 Lisboa. Consultado a 29/junho/2020. Disponível em <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-1.pdf>.

Nunes, C. S. R. (2013). *A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1º ciclo do ensino básico: o caso de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu*. Relatório Final de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentado ao Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu. Consultado em 12 de junho de 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/1812>.

Oliveira, M. (2011). *Metodologia Científica um manual para realização de pesquisas em administração*. Academia Catalão: UFG. Consultado em 12/outubro/21 Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52313331/Manual de metodologia científica - Prof Maxwell-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1645896822&Signature=XP5YgDE5dsrr1FbjZzMotkbbI8KcbZhKIX7vHFuH4BpAHUtb~qeczM7nsi0Zc6VLsHa773BwXKTWRytBcokhJ2iI40x8nnhmX66FpwuUzs~0VQOqyywFYtNiXHgbHLSXZtruTo40-K~xa4zSIN6C~q4GCSzHn4Bsdylxq6WYOj3~SJI4OmS4inuzsn5RlydJdzUr1kXgBaqzVPUmq8m-Cw81vvfo1TzD0oCDk6XHKLwlcGTSPjB9VnkAsVedr0XLfEHti1~4~IUPUVs7nOk5uoAdDqpCJWIKXdfpNbyxzjLKEWZ54LCKKY0mSPVjpG2M-FWjsN23gDaotbn9Tl-dA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52313331/Manual%20de%20metodologia%20cientifica%20-%20Prof%20Maxwell%20with%20cover%20page%20v2.pdf?Expires=1645896822&Signature=XP5YgDE5dsrr1FbjZzMotkbbI8KcbZhKIX7vHFuH4BpAHUtb~qeczM7nsi0Zc6VLsHa773BwXKTWRytBcokhJ2iI40x8nnhmX66FpwuUzs~0VQOqyywFYtNiXHgbHLSXZtruTo40-K~xa4zSIN6C~q4GCSzHn4Bsdylxq6WYOj3~SJI4OmS4inuzsn5RlydJdzUr1kXgBaqzVPUmq8m-Cw81vvfo1TzD0oCDk6XHKLwlcGTSPjB9VnkAsVedr0XLfEHti1~4~IUPUVs7nOk5uoAdDqpCJWIKXdfpNbyxzjLKEWZ54LCKKY0mSPVjpG2M-FWjsN23gDaotbn9Tl-dA &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Oliveira, J. P. et al. (2012). Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.1, p. 93-112, jan. Mar. 2012. Consultado em 12 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ckMKLwrG63dMDY9Y8cHYFNp/?format=pdf&lang=pt>

Oliveira, C.R., & Gomes, N. (2019). *Estatísticas do Bolso da Imigração. Observatório das Migrações*. Alto Comissariado das Migrações ACMI p. 76 . Consultado em 26 de março de 2020. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/publicacoes-om/colecao-imigracao-em-numeros/estatisticas-e-sensibilizacao/estisticas-de-bolso>.

Oliveira, T. B. (2019). *Saúde, competência cultural e imigração: estudo de caso da Unidade de Saúde Familiar (USF) da Baixa Projeto de aproximação das necessidades em saúde dos imigrantes em Portugal*. Dissertação de Mestrado apresentada á Faculdade de Ciências Sociais Humana, Universidade Nova de Lisboa. Consultado em 5/outubro/2021. Disponível <https://run.unl.pt/bitstream/10362/91701/3/Dissertac%cc%a7a%cc%83oThaiseBagdeve2019.pdf>.

Padilla, B. & França, T. (2020). *Políticas migratórias em Portugal: Complexidade hiatos entre a lei e prática - Sociedade em movimento: (132-153*. Consultado em 16/junho/2021. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/22367/1/2020_Politicasmigratoriasleiepratica.pdf.

Pavia, J. F. L. Z. e J, J.M.M. (2018). *A evolução da aprendizagem dos filhos dos imigrantes em Portugal: o sacrifício com atitude*. [ULL-FCHS] LPIS, n. 16 (2018). Consultado em 20 de julho de 2021. Disponível em <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/lpis/article/view/2616>.

Pasqualotti, A. (2004). *A ética na pesquisa: um procedimento metodológico indispensável*. Consultado a 3/junho/2020. Disponível em <http://usuarios.upf.br/pasqualotti/etica.htm>.

Plano de Atividade do agrupamento de Escolas AENACB (2015/2020) de 23 de janeiro de 2015, Disponível em: <https://www.aenacb.pt/> pesquisado á 2 de maio de 2021.

Peixoto, J. (2004). *País de emigração ou país de imigração? Mudança e continuidade no regime migratório em Portugal* Nº 2/2004 SOCIUS - Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações Instituto Superior de Economia e Gestão Universidade Técnica de Lisboa. Consultado em 23 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2028/1/wp200402.pdf>.

Penninx, R. & Martiniello, M. (2010). *Processos e políticas locais de integração: estado do conhecimento e ilações*. In: Marques, M. s (Coord.), Estado-nação emigrações internacionais (p. 127-159). Livros Horizonte. Lisboa. Consultado em 23 de março de 2020. Disponível em: <https://dare.uva.nl/search?identificer=e5f4ed21-7227-47dd-b087-7ff6048a6c73>.

Pereira, A. R. N. (2021). *A inclusão das populações migrantes em contexto escolar – análise da experiência de estágio curricular numa divisão autárquica de Educação*, Relatório de Estágio de Mestrado apresentada á Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto, Consultado em, 24 junho de 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/134775/2/482285.pdf>.

Pinto, A. V. (2004). Actas do I Congresso Imigração em Portugal: Diversidade-Cidadania-Integração. Lisboa. Editora Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Consultado em 19 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Actas+CongressoIm.pdf/c70e5fde-146b-4a3f-9ae7-6aa1f27868ee>.

Pires, H. S. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Português. Do Acesso à Progressão Évora. Psicologia, Vol. 14(2). Consultado em 24 de outubro de 2020. Disponível em: <https://dare.uva.nl/search?identifier=e5f4ed21-7227-47dd-b087-7ff6048a6c73>.

Ponciano, E., & Carneiro, T. (2003). Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações* (São Paulo), v.8, n.16 dez. Consultado em 14 de janeiro de 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072003000200004.

Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *The Story of de the immigrant second generation*. Consultado em 21 de janeiro de 2022. Disponível em: https://scholar.google.com.ar/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=portes+2001+immigrant+second+generation&btnG=&oq=Portes+2001.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas AENACB (2015/2020). Aprovado em conselho geral em 2013. Disponível em: <https://www.aenacb.pt/15-menu-topo/agrupamento/182-projecto-educativo.html> pesquisado á 2 de maio de 2021

Rebello, C. et al. (2012). A Imigração Africana Em Portugal nos Últimos Vinte Anos: Oportunidades e ameaças no mercado de trabalho. Associação Portuguesa de Sociologia *CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades*, 12 á 22 de junho de 2012 Universidade do Porto, Faculdade letras-Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Consultado em 23 de outubro de 2021. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8886/1/PAP0881_APS_A%20IMIGRA%c3%87%c3%83O%20AFRICANA%20EM%20PORTUGAL.pdf.

Reis, M. (2020). *As vantagens e desvantagens da Imigração*, Revista online. *Curiosidades* Março 25, 2020. Consultado em 23 de outubro de 2021. Disponível em <https://interessantissimo.pt/curiosidades/vantagens-desvantagens-imigracao/>.

Rocha, C. E. F. (2006). *A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural*, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais apresentada à Universidade Aberta Porto. Consultada em 6 de outubro de 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/615>.

Rocha, R. C. L. (2002). *História da Infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes unicentro, analecta* Guarapuava-Paraná v. 3 no 2 p. 51-63 jul/dez. 2002 Consultado em 19 de outubro de 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/historia-da-infancia-reflexoes-acerca-de-algumas-concepcoes-correntes.pdf>.

Rodrigues, D., & Silva, M. (2014). Imigração e Pentecostalismo Brasileiro na Europa: o caso da Igreja Universal do Reino de Deus. *Revista Angolana de Sociologia*, 13, p. 97-113 Consultado em 23/outubro/2021. Disponível: <https://journals.openedition.org/ras/>.

Rodrigues, L. C. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa*, Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. PLE/PL2 apresentada a Universidade de Lisboa faculdade de Letras. Consultado em 30 de junho de 2021 Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/396/1/18317_ulf063639_TM.pdf

Rodrigues, P. C. R, (2013). Multiculturalismo: A diversidade cultural na escola. Relatório de Estágio apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Professores de 1º Ciclo, na ESEJD, Consultado em 5 de 2021. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3683>.

Romero, C. G. (2010). Interculturalidade e Mediação. Lisboa: Edição Alto Comissariado para Imigração e Minorias e Dialogo Intercultural ACIDI, IP. Consultado em 20/01/22. Disponível <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/233158/4.+Interculturalidade+e+Media%C3%A7%C3%A3o.pdf/2c32448e-acee-4788-90f1-483e101f2ff9?version=1.0>.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas*. Revista Lusófona de Educação ,8,2006. Consultado em 27 de junho de 2021. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691_pesquisado.

Sancovschi, B. (2009). Contribuições da abordagem auto-poiética-e nativa ao conceito de adaptação psicológica. *Revista Informática e Educação Teoria e Prática* (Universidade Federal do Rio de Janeiro), v.12, n.2. Consultado em 6 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9552>.

Santos et al, (2017). *Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos*. - enferm. -26(3), 28 Set 2017. Consultado em 15/julho/2021. Disponível <https://www.scielo.br/j/tce/a/cXFB8wSVvTm6zMTx3GQLWcM/?lang=pt&format=htm>.

Samutelela, H. (1996). Análise do insucesso escolar dos estudantes dos PALOP na Universidade de Coimbra numa perspectiva transcultural. *Revista Africana*, nº 16 (Março 1996), p. 91/164 16, 91-163. Consultada em 18 de outubro de 2021. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2642581>.

Saul, R. (2003). *Giddens da ontologia social ao programa político sem retorno*. *Sociologias* n.9 (2003). Consultado em 29 de maio de 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5875>.

Seabra, T. & Mateus, S. (2010). *Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português*. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XX, 2010, pág.9. Consultado em 12 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4265/426539981022.pdf>.

Seabra, T et al., (2016) *Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que acederam o Ensino Superior*. Alto Comissariado para Migrações. Lisboa. Consultado em 12 de junho de 2021. :Disponível <http://hdl.handle.net/10071/15560>. em: https://books.google.pt/books?hl=es&lr=&id=4RI0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=seabra+caminhos+escolares+2016&ots=1GwSQ1XNzZ&sig=VAWVnPK5LXqPmN4I_rHJZsV2YXI&redir_esc=y#v=onepage&q=seabra%20caminhos%20escolares%202016&f=false pesquisado á 12 de julho de 2021.

SEF. (2006). *Relatórios Estatísticos Anuais*. Consultado em 14 de janeiro de 2022 Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/forms/relatorios.aspx>.

SEF. (2007). *Lei de Estrangeiro Documentada e Comentada*. Consultado em 10 de outubro de 2021. Disponível <https://sites.google.com/site/leximigratoria/lei-de-estrangeiros-texto-atualizado>.

SEF. (2018). *Relatório de Imigração Fronteira e Asilo, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras*. Consultado em 6 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/relatorio-sef-imigracao-fronteiras-e-asilo-2018.pesquisado>.

SEF. (2020). *Relatório de Imigração Fronteira e Asilo, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras*. Consultado em 7 de outubro de 2021. Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2020.pdf>.

SEFSTAT (2020). *Portal de Estatística*. Consultado em 7 de outubro de 2021. Disponível em <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2020.pdf>.

Semedo, M. G. V. (2011). *A política de integração: Ensino /Aprendizagem da Língua portuguesa no contexto de acolhimento e integração de adultos imigrantes*. Dissertação de Mestrado em Migrações, Inter-ectnicidades e transnacionalismo a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Consultada em 27 de março de 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/7255>

Serra, H.(2002) Educação especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. *Saber e Educar*, nº7, p.29-50. Consultado em 26 de junho de 2021 .Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/995>
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/995/2/SeE_7EducacaoEspecial.pdf

Silva, V. L. M. S. (2003). *Estudo comparativo da aptidão física entre alunos portugueses e dos PALOP*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentada á UBIbliorum. Consultado em 2 de setembro .de 2021. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/4179>.

Silva, C. Abrantes, J. L., & Duarte, I. Silva, M. (2009). Da Integração de Social exclusão á inclusão: Conceções e práticas. *Revista Lusófona de Educação* (ULHT de Lisboa), nº 13 Consultado a 1/junho/20: www.scielo.mec.pt>sciELO>pid=51645-72502009000.

Silva, L. (2012). *A Europa e os Imigrantes do Século XXI*. Trabalho realizado na unidade Curricular de fontes de Informação Sociologia, Faculdade de Economia –Universidade de Coimbra. Consultado em 23 de outubro de 2021. Disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2012012.pdf>.

Silva, M. R., & Carvalho, A. (2014). *Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais* Revista Portuguesa de Pedagogia ANO 47-I, 2013, 53-73 pág.3.Consultada em 28 de outubro de 2021, Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/34888/1/1796_Texto_do_Artigo_5309_1_10_20140324.pdf.

Silva, J. C. J. (2014). *A Europeização das Políticas Migratórias Portuguesas para Extracomunitários* Tese de Doutoramento em Ciências Socias apresentada a Pontifica Universidade Católica-São -Paulo Consultada em 10/outubro/21.Disponível em: <https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/3600/1/Joao%20Carlos%20Jarochinski%20Silva.pdf>

Silva, A. M. C. (2016). *Formação, investigação e práticas de Mediação para a Inclusão Social (MIS) em Portugal*. Tese doutoramento apresentada no Instituto de Educação - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da UMinho. Consultado 25/junho/2021. Disponível <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41085>.

Silva, V. A., & Rebolo, F. (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, v.18 nº (1) 14 Jan-Mar.Consultado em 21 de junho de 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/abstract/?lang=pt>.

Silva, J. (2021). *Educação para a Interculturalidade: percepção dos alunos sobre formas de discriminação potenciadoras de bullying*. Tese Dissertação de Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo de Ensino Básico e Secundário na FLUP. Faculdade de Letras do Porto. Consultada em 12 de janeiro de 2022. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138134/2/518108.pdf>.

Silveira, K.A.; Enumo, S. R. F. & Rosa, E. M. (2012). Conceções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, out.-dez. Consultado em 19/outubro de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sN6wfRgRRg6qMYNpLTHS5tR/?format=pdf&lang=pt>.

Souza, D. (2006). *A imigração, uma visão geral da vivencial Pessoaal*. Tese Dissertação de doutoramento apresentada na Faculdade de Economia/Universidade de Coimbra. Consultado em 23 de outubro de 2021 Disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2006010.pdf.pesquisado>.

Tashakkori, A. Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. Editorial. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 1, n. 3, p. 207-211, 2007. Consultado á 22 de outubro de 2021. Disponível em : <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2345678906293042>

Teixeira, A. M. R. (2019). *Imigração em Portugal: cidadania e integração*. Tese de Dissertação de Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade apresentada a Universidade do Minho. Consultado em 13 de junho de 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/65264>.

Truzzi, O. (2012). *Assimilação ressignificada: novas interpretações de um velho conceito*. Dados 55 (2). Consultado em 8 de junho de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582012000200008>.

Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítica. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, p. 17-59. Consultado em 16/junho/2021. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7389>,

Unesco (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Artigo 3º Diversidade Cultural Fator de desenvolvimento*. Consultado em 20 de janeiro de 2022. Disponível em : <https://iparadigma.org.br/biblioteca/declaracao-universal-sobre-a-diversidade-cultural-unesco/pesquisado>.

Unesco (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*, Editora Mensagem 1ª Edição Portugal, Consultado em 17 de junho de 2021. Disponível em: website do PNUD em <http://hdr.undp.org>.

Valter, L. M. S. (2013). *Estudo comparativo da aptidão física entre alunos portugueses e dos PALOP* Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2º Ciclo de estudos). Apresentado á Universidade da Beira, Interior Ciências Sociais e Humanas. Consultado em 20 de outubro de 2021 Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/4179/1/disserta%20a7%20a30.pdf>

Vaz, J. (2017). *Sucesso - Insucesso Escolar nos Jovens Imigrantes e Descendentes de Imigrantes Cabo-Verdianos no 3º Ciclo do Ensino Básico no Vale da Amoreira*: um estudo de caso de quatro alunos. Dissertação de mestrado em educação e sociedade apresentado ao Instituto Universitário de Lisboa ISCTE. Consultado em 11 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/15073>.

Vieira, F. C. Q. R. (2011). *A Educação Intercultural: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário (2º ciclo de estudos) apresentada a Universidade da Beira Interior Artes e Letras consultado á 18 de fevereiro de 2022, Disponível em <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2039/1/Tese%20Final%20Flora%20Vieira.pdf>.

Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção Psicopedagógica* (São Paulo), vol.26 nº 27. Consultado em 11/ julho/21 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004

LEGISLAÇÃO

Lei 46/86, de 14 Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea d) do artigo 164.º e da alínea e) do artigo 167.º da Constituição, estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Lei n.º 134/99 Lei n.º 134/99, de 28 de agosto. Proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.

Lei n.º 23/2007, de 04 de julho Lei no 23/2007 de 4 de julho aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional. Lei n.º 29/2012, de 9 de agosto Lei n.º 29/2012, de 9 de agosto. Primeira alteração à Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, que aprovou o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território.

Lei n.º 26/2018, de 5 de julho Lei n.º 26/2018, de 5 de julho Regularização do estatuto jurídico das crianças e jovens de nacionalidade estrangeira acolhidos em instituições do Estado.

A Lei n.º 28/2019, de 29 de março Lei n.º 28/2019, de 29 de março estabelece uma presunção de entrada legal na concessão de autorização de residência para o exercício de atividade profissional.

Decreto-Lei N.º 59/93, de 3 de março. A iniciativa apresentada vem dar resposta às novas exigências que a Portugal se coloca como país de imigração situado num espaço comunitário.

Decreto-Lei n.º 219/97, de 20/08. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo - determina no seu artigo 63.º, n.º 3, que cabe ao Governo definir o modelo de equivalência entre os estudos, graus e diplomas do sistema educativo português e os de outros países e criar condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal, filhos de emigrantes, a sua integração no sistema educativo.

Decreto-Lei N.º 244/98, de 8 de agosto Republicado pelo artigo 21.º do Decreto Lei n.º 34/2003, de 25 de fevereiro) A livre circulação de pessoas nos países que integram a União Europeia e o espaço Schengen surge como uma pedra fundamental na construção europeia, assente na concretização de uma ideia potenciadora de um espaço de liberdade, segurança e justiça.

Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de novembro. A Constituição da República Portuguesa consagra no seu artigo 41.º a inviolabilidade da liberdade de consciência, de religião e de culto.

Decreto-Lei N.º 4/2001, de 10 de janeiro. O presente diploma legal visa alterar o Decreto-Lei n.º 244/98, de 8 de agosto, com as alterações decorrentes da Lei n.º 97/99, de 26 de julho, que aprova as condições de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional.

Decreto-Lei no 251/2002, de 22 de novembro Decreto-Lei 251/2002. de 22 de novembro. A integração dos imigrantes na sociedade portuguesa.

Decreto Lei nº67/2004 de 25 de março, Diário da República ,1ª Série, nº72, p.1798) O n.º 1 do artigo 15.º da Constituição da República Portuguesa estende aos estrangeiros e aos apátridas que se encontrem ou residam em Portugal o gozo dos direitos e a sujeição aos deveres do cidadão português.

Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho.

Decreto-Lei nº 54/2018. Diploma para a Educação Inclusiva”, pretende providenciar oportunidades de aprendizagem efetivas para todas as crianças.

Despacho Normativo 63/91, de 13 de março). Despacho Normativo n.º 63/91. A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais. Cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Despacho nº147-B/ME796, de 1de agosto procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária. Define procedimentos a adotar pelas escolas integrantes dos referidos territórios, bem como as prioridades de desenvolvimento pedagógico do projeto educativo em causa.

Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho, Diário da República ,2ª Serie, nº108, pp22467-22473.

ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de Autorização para a Investigação

Anexo 1-Pedido de autorização para investigação

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares

Dr. António Joaquim Duarte de Carvalho

Av. Nuno Álvares,6000-083- Castelo Branco

Email: geral@aenacb.pt

Castelo Branco,30 de março de 2021.

Assunto: Solicitação de autorização, para realização de entrevistas ao Diretor, do agrupamento, professoras coordenadoras de cursos professores técnicos do GAAF, e titulares de turmas, a entrega e a realização do inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação e alunos e ao levantamento de listagens dos dados estatísticos de alunos filhos e descendentes de imigrantes.

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva, de nacionalidade angolana, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Intervenção Social Escolar, no domínio Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), na sequência da autorização anterior, vem através desta solicitar ao Exmo. Sr. diretor do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, que autorize a secretaria do agrupamento e as escolas a ceder dados e informações pertinentes a realização da investigação do TRABALHO DE PROJETO FINAL, nomeadamente, a realização das entrevistas ao Exmo. Sr. Diretor, coordenadores de cursos ,professores técnicos do GAAF, titulares de turmas e a entrega e realização dos inquéritos por questionários dirigidos aos pais e encarregados de educação e aos alunos bem como ao levantamento de listagens e dados estatísticos processos individuais dos alunos e dossier de turmas ,processos de avaliação o projeto educativo, regulamento interno ,planos de atividades e eventos documentos oficiais Decreto lei Decretos lei, Decretos regulamentares ,portarias e Despachos Ministeriais, de alunos imigrantes do 1º ciclo do ensino básico dos 1º ao 4º ano de escolaridade dos 6 anos de idade aos 11 anos de idade e para o 2º ciclo do ensino básico 5º e 6º ano dos 11 anos de idade aos 13 anos de idade alunos filhos e descendentes de imigrantes das Escolas Básicas, Cidade de Castelo Branco, Fária de Vasconcelos e Srª da Piedade para realização da investigação.

A cooperação do ilustre e renomado Agrupamento, é capital com o fito de realizar a recolha de dados para fins de investigação relacionados ao TRABALHO DE PROJETO FINAL de mestrado no curso supracitado na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, sobre a orientação do **Professor Doutor Ernesto Candeias Martins**.

Nesta perspetiva é relevante empreender a nossa investigação nesta instituição de ensino na medida em que o agrupamento contém na sua constituição uma população de, estudantes filhos de migrantes de diversas nacionalidades especificamente PALOP, onde o objetivo fundamental desta solicitação, consiste em analisar e compreender em que medida as estratégias do agrupamento satisfazem as necessidades educativas no âmbito da diversidade étnica e cultura e da escola inclusiva, isto é os Percursos escolares aprendizagem a adaptação /integração e inclusão de filhos de imigrantes PALOP e de outras nacionalidades do 1º e 2º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escola Nuno Álvares na senda da investigação ,associada ao tema: Os Percursos Escolares do alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração do 1º e 2º CEB num Agrupamento em Castelo Branco (AENACB) em que os dados recolhidos na vossa renomada instituição serão cruciais para o desenvolvimento da investigação em causa.

No âmbito dos princípios éticos e deontológicos característicos de uma investigação deste cariz, garantimos o anonimato do agrupamento das escolas dos sujeitos em análise bem como a confidencialidade dos dados recolhidos, os participantes já mais serão identificados assumimos o compromisso de não colocar em causa o prestígio social, e o excelente nome e funcionalidade do agrupamento.

Nesta perspetiva cumpriremos rigorosamente as regras éticas da investigação fica o compromisso de manter informado relativo aos resultados obtidos da investigação pois poderá constituir uma ferramenta crucial para se desenvolver melhores estratégias nos processos de aprendizagem/adaptação integração e inclusão da população estudantil em estudo filhos de migrantes PALOP e outras nacionalidades.

De salientar no referido estudo é nossa pretensão entrevistar o diretor do (AENACB) professores titulares de turmas, técnicos do agrupamento pais e encarregados de educação e os alunos do 1º 2º CEB que constituem a população alvo da nossa amostra.

Seguros de que vossa excelência irá apreciar e de forma honrada contamos com a vossa prestigiada cooperação agradece antecipadamente toda atenção dispensada.

Cordiais Saudações

(Licenciada-Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva)

quidysarapimenta@gmail.com

Anexo 2 - Termo de consentimento e livre aceitação para professores e técnicos do GAAF

. Anexo 2-Termo de Consentimento para Professores e Técnicos do GAAF

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva, Licenciada, de nacionalidade angolana, estou a realizar um trabalho de investigação no domínio do trabalho de dissertação de Mestrado em Intervenção Social e Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Pedimos a sua participação num estudo de investigação para o trabalho de projeto final do curso de Mestrado de Intervenção Escolar Social no domínio Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação Castelo Branco (ESECB) do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) Sob orientação do **Professor Doutor Ernesto Candeias Martins**, onde o principal objetivo é analisar os Percursos Escolares adaptação/integração e inclusão de alunos filhos e descendentes de imigrantes no 1º e 2º CEB no (AENACB) no âmbito da multiculturalidade e interculturalidade.

A sua participação neste estudo é importante, nesta dimensão estimaríamos contar com o seu consentimento para que possamos entrevistá-lo em que os resultados serão incluídos no presente trabalho. Pedimos novamente o seu consentimento para gravação da mesma na mediada em que irá favorecer-nos no trabalho de transcrição da entrevista. As respostas e explicações dadas por si serão extremamente confidenciais e caso decida cessar tem a liberdade de o fazer na medida que sua participação é voluntária. No fim do estudo todo conteúdo gravado será eliminado para preservar o anonimato e a confidencialidade do material.

Segura de poder contar com a seus préstimos e cooperação, agradeço antecipadamente toda atenção dispensada.

Castelo Branco, de maio de 2021.

Entrevistado (a)

Entrevistadora

Anexo 3 - Consentimento informado para pais e encarregados de educação

Anexo 3-Consentimento informando aos pais e encarregados de educação

Pedido de colaboração e autorização aos pais e ou os encarregados de educação

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva, Licenciada, de nacionalidade angolana, estou a realizar um trabalho de investigação no domínio do Trabalho de Projeto Final 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 a sua colaboração na participação de um inquérito por questionário assim como a participação do seu educando para fins académicos apenas para esta investigação. Enviaremos os formulários para o email dos pais/ encarregados de educação a fim de responderem e retornarem pela mesma via ou pelo mesmo meio devido o contexto de pandemia de que nos encontramos e terá a duração de 40 minutos. Todos os dados serão analisados em conformidade com os objetivos do trabalho a conhecer: compreender as medidas e as estratégias do agrupamento nomeadamente, as práticas pedagógicas satisfazem as necessidades educativas dos alunos filhos e descendentes de imigrantes na aprendizagem e inclusão no contexto de multiculturalidade da escola inclusiva que é chamada cada vez mais a prestar apoios sociais e escolares aos alunos e as famílias.

Reitero, que todas as informações serão extremamente confidenciais destinando-se a fins estritamente académicos exclusivos para esta investigação. Aplicaremos o questionário individualmente os participantes já mais serão identificados e conseqüentemente os resultados iremos apresentar na sua globalidade.

A escolha na participação ou não neste estudo é voluntária, toda informação obtida sobre o seu educando neste estudo será disponibilizada assim que pretender.

Aceito participar eu e meu educando (a) neste estudo. Compreendo que esta aceitação irá contribuir e favorecer o percurso escolar aprendizagem adaptação/integração de filhos e descendentes de imigrantes no sistema educativo em Portugal.

Percebo claramente que eventualmente poderei cessar a minha participação em qualquer momento na medida em que não venha causar dano ao seu educando (a).

Aceito participar no inquérito por questionário -----Não aceito participar no inquérito por questionário-----.

Castelo Branco, ----- de maio de 2021.

Assinatura do Encarregado de Educação

Obrigada pelo seu contributo neste estudo

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva

Anexo 4 - Guião da entrevista ao Diretor do AENACB

Anexo 4-Guião de Entrevista Semiestruturada do Diretor do AENACB

Estudante a frequentar o 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social e Escolar – Domínio Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins. O Trabalho de Projeto ora apresentado debruça-se sobre o tema: **Os Percursos escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração num agrupamento de escolas em Castelo Branco**. O objetivo principal do estudo é analisar os percursos escolares em medida as estratégias do agrupamento (AENACB) satisfazem as necessidades educativas, ou seja, qual o impacto na aprendizagem na adaptação/integração de filhos e descendentes de imigrantes no 1º e 2º CEB do Sistema Educativo Português articulado com a Interculturalidade.

Nesta perspetiva estimamos que cooperasse connosco respondendo, algumas questões, uma vez que as suas respostas são preciosas na conclusão do estudo em curso. Reiteramos a rigorosidade na confidencialidade das suas respostas que serão única e exclusivamente para utilização nesta investigação. Obrigada pela sua cooperação.

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

Categoria 1-Informações Sociodemográficas do Diretor do (AENACB).

1-Idade ____ anos (Facultativo)

2-Sexo: M F

3- Lugar de Residência

Categoria 2-Informações Profissionais

4- Qual o seu grau académico? Licenciatura Pós-graduação Mestrado
Doutoramento e outros especificar?

5-Campo de Formação?

6-Quantos anos de experiência nesta escola?

7-Fale dos anos e das experiências enquanto docente concretamente no Agrupamento/Escola?

8- Como assegura a gestão do (AENACB) _____ anos

Categoria 3- Dados Estatísticos

9-Quantos alunos compõem o tecido social do (AENACB) e cada escola em particular?

10- Qual o número ou estimativa dos alunos filhos e descendentes de imigrantes do 1º e 2º do CEB e como a deferência?

11- Como avalia os números destes alunos descendentes de imigrantes em aumento ou diminuição e as motivações?

12- De que forma o (AENACB) promove a educação intercultural e a inclusão destes alunos descendentes de imigrantes?

Categoria 4- Projeto Educativo e Serviços de Apoio a Escolar

13- O tema do Projeto Educativo do Agrupamento o regulamento interno e o plano de atividades «Juntos construimos o futuro» é de opinião que satisfaz os anseios e necessidades e desafios quanto a adaptação aprendizagem integração e inclusão dos descendentes de imigrantes?

14- Aponte concretamente estratégias do projeto educativo que promovem a aprendizagem adaptação integração e inclusão dos filhos e descendentes de imigrantes

15- Na sua visão o novo contexto exige que o projeto educativo prioriza e fomenta a componente educação intercultural e a diversidade étnica e cultural?

16- O que está na base desta exigência?

17- Como classifica os resultados obtidos do projeto excelente bom

razoável mau

18- Que serviços sociais especializados de apoio ao aluno filhos e descendentes de imigração existem no agrupamento?

19- Até que ponto a implementação de projetos pedagógicos sociais que engloba a educação intercultural irá fomentar a aprendizagem adaptação/integração e inclusão de alunos de diferentes culturas no ambiente escolar?

Categoria 5- Serviço de Ação Social e Escolar

20- Os alunos descendentes e famílias de imigrantes são beneficiados pelo Serviço Social e escolar? De que modo?

21- Entende que o Serviço Social e Escolar tem um impacto no percurso escolar desempenho aprendizagem adaptação/integração inclusão dos descendentes de imigrantes no (AENACB)? Positivo Negativo

22- Quais são as instituições associadas ao (AENACB) para colmatar os desafios da comunidade educativa?

Categoria 6 - Participação dos Pais e encarregados de Educação

23- Existe uma relação de proximidade e comunicação entre a família e a Agrupamento/escola?

24- Quais os mecanismos e as vias que escola utiliza para manter a relação comunicação com as famílias

25-Que condições á escola dispõe para promover a assistência ou acolhimento dos pais e encarregados de educação?

26-Que estratégias á escola utiliza para atrair cada vez mais os pais e encarregados de educação e a família?

27- Os encarregados de educação imigrantes preocupam-se com a vida académica dos seus educandos?

28-Quais os critérios que o agrupamento utiliza para determinar o grau de participação e preocupação dos encarregados na escola? Assíduo pouco assíduo falta de assiduidade

29-Comparativamente a participação dos filhos e descendentes de imigrantes e pares portugueses denota-se diferenças?

30- Em que aspetos?

31-Na sua visão os pais e encarregados imigrantes empenham-se ativamente na vida académica dos seus educandos de um modo geral e de um modo particular os

Muito Mínimo Pouco

32-Na sua ótica existem diferenças no empenho dos pais os pares portugueses em relação ao resto dos alunos filhos e descendentes de imigrantes?

33-Quais os critérios que determinam existência de eventuais disparidades e similitudes?

34-Em função a larga experiência que tem como caracteriza a relação Agrupamento /escola e as famílias dos descendentes de imigrantes?

35-Reconhece que o agrupamento/escola tem redobrado esforços utilizando todas ferramentas disponíveis e que está ao seu alcance no sentido de fomentar a comunicação e o relacionamento harmonioso com as famílias dos descendentes de imigrantes?

Categoria 7–Estratégias para melhoria da aprendizagem adaptação/ integração e inclusão

36-Na sua ótica o agrupamento/escola tem as condições criadas para albergar para integrar e incluir alunos filhos e descendentes de imigrantes?

37-Do seu ponto de vista os programas os currículos escolares e medidas integrativas implementadas no agrupamento/escola satisfazem as necessidades educativas dos percursos escolares de aprendizagem adaptação dos descendentes de imigrantes no (AENACB)

38-Quais as áreas com maior enfoque e as de menos enfoque quanto preparação?

Justifique?

39-Conseguiria enumerar concretamente algumas estratégias implementadas pelo agrupamento para promover e melhorar a aprendizagem adaptação/integração e inclusão desta franja de alunos imigrantes?

40-O agrupamento/escola promove iniciativas que possibilita a convivência entre pares alunos imigrantes e os seus pares não imigrantes de modo a se articular a teoria a prática da educação intercultural? Sempre nem sempre nunca

41- Enumere alguns exemplos Práticos.

42-Genericamente o agrupamento/escola promove projetos integrativos na sua globalidade ou existem projetos específicos e direcionados apenas para alunos imigrantes?

43- Qual o grau de concretização e eficácia destes projetos

Excelente Bom razoável Mau

44-Quanto o grau de aceitação dos projetos como tem se manifestado aos alunos filhos e descendentes de imigrantes.

Bom mau péssimo

45-Quais outras atividades extracurriculares disponíveis no agrupamento/escola?

46-Na sua perspetiva e pela larga experiência que tem os conhecimentos adquiridos constituem ferramentas indispensáveis que permitem usufruir de melhores percursos escolares desde aprendizagem e integração e inclusão na vida social através da entrada no mundo do trabalho? Explique?

Categoria 8-Diversidade Étnica e Cultural –Educação Intercultural

47- Aprova a formação contínua em matéria de educação intercultural dos professores que trabalham diretamente e não só com alunos imigrantes? Aprovo Não aprovo nem desaprovo Não aprovo

48-Concorda que a pedagogia intercultural exerce impacto no progresso da integração e inclusão escolar? Concordo plenamente Não Concordo nem desconcordo Não concordo

49- O agrupamento/escola faz o levantamento de algumas preocupações relacionadas com a pedagogia diferenciada em função ao número de alunos oriundo de imigrantes que tem se manifestado? Regular irregular Periodicamente de longo médio curto prazo

Na qualidade de Diretor do agrupamento tem algum aspeto para acrescentar para o nosso estudo?

Muito obrigada, pela sua colaboração!

Anexo 5- Guião da entrevista semiestruturada às Professoras Coordenadoras das Escola Básica do AENACB

Anexo 5-Guião de entrevista semiestruturada às Professoras Coordenadoras do AENACB

Estudante a frequentar o 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social e Escolar – Domínio Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins. O Trabalho de Projeto ora apresentado debruça-se sobre o tema: Os percursos escolares de alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração num agrupamento de escolas em Castelo Branco AENACB. O objetivo principal do estudo é analisar os percursos escolares em medida as estratégias do agrupamento (AENACB) satisfazem as necessidades educativas, ou seja, qual o impacto na aprendizagem na adaptação/integração e inclusão de alunos filhos e descendentes de imigrantes no 1º e 2º CEB do Sistema Educativo Português articulado com a Interculturalidade.

Nesta perspetiva estimamos que cooperasse connosco respondendo, algumas questões, uma vez que as suas respostas são preciosas na conclusão do estudo em curso. Reiteramos a rigorosidade na confidencialidade das suas respostas que serão única e exclusivamente para utilização nesta investigação. Obrigada pela sua cooperação.

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

Categoria 1- Informações Sociodemográficas das professoras Coordenadoras de Escolas do (AENACB).

1-Idade ___anos (Facultativo)

2-Sexo: M F

3. Lugar de Residência?

Categoria 2- Informações Profissionais

4- Qual o seu grau académico? Licenciatura Pós-graduação Mestrado
Doutoramento Outros a especificar?

5-Campo de Formação?

6-Quantos anos de experiência nesta escola?

7-Fale dos anos e das experiências enquanto docente concretamente no Agrupamento/Escola?

8- Há quantos anos está na coordenação ou gestão escolar?: _____anos

Categoria 3-Projeto Educativo

9-Fale dos percursos escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes do 1º e 2º ciclo na escola básica.

10- Fale de atividades educativas concretas que contemplam o Projeto Educativo do Agrupamento «juntos construímos o futuro» promovidas pela escola para adaptação, aprendizagem/ integração dos descendentes de imigrantes.

11- Que impacto tem o regulamento interno na adaptação aprendizagem integração e inclusão escolar dos alunos imigrantes e suas famílias?

12- Fale da coordenação do 1º e 2º ciclo, programas curriculares e plano de atividades que articulam a adaptação aprendizagem e o rendimento escolar destes alunos referenciados.

13-Fale do papel dos serviços técnico-pedagógicos em situações de mediação.

14-Que impacto tem a organização, avaliação e acompanhamento de atividades de turma de alunos e o desenvolvimento de ações com a família para aprendizagem e desempenho escolar dos seus educandos?

15-Que serviços sociais especializados de apoio ao aluno filho e descendente de imigrante existem no agrupamento?

16-Até que ponto a implementação de projetos pedagógicos sociais que engloba a educação intercultural irá fomentar a aprendizagem adaptação/integração de alunos de diferentes culturas no ambiente escolar?

Categoria 4 -Participação dos pais e encarregados de Educação

17-Existe uma relação de proximidade e comunicação entre a família e a Agrupamento/escola?

18-Quais os mecanismos e as vias que escola utiliza para manter a relação comunicação com as famílias?

19-Que condições á escola dispõe para promover a assistência ou acolhimento dos pais e encarregados de educação?

20-Que estratégias á escola utiliza para atrair cada vez mais os pais e encarregados de educação e a família?

21- Os encarregados de educação imigrantes preocupam-se com a vida académica dos seus educandos?

22-Quais os critérios que o agrupamento utiliza para determinar o grau de participação e preocupação dos encarregados na escola? Assiduo Pouco assiduo Falta de assiduidade

23-Comparativamente a participação dos imigrantes e pares portugueses denota-se diferenças?

24- Em que aspetos?

25-Na sua visão os pais e encarregados imigrantes empenham-se ativamente na vida académica dos seus educandos de um modo geral e de um modo particular? Muito Mínimo Pouco

26-Na sua ótica existem diferenças no empenho dos pais os pares portugueses em relação ao resto dos imigrantes?

27-Quais os critérios que determinam existência de eventuais disparidades e similitudes?

28-Em função a larga experiência que tem como caracteriza a relação Agrupamento /escola e as famílias dos descendentes de imigrantes?

29-Reconhece que o agrupamento/escola tem redobrado esforços utilizando todas ferramentas disponíveis e que está ao seu alcance no sentido de fomentar a comunicação e o relacionamento harmonioso com as famílias dos descendentes de imigrantes?

Categoria 5-Estratégias para melhoria da aprendizagem adaptação e inclusão

30-Na sua ótica o agrupamento/escola tem as condições criadas para albergar para integrar e incluir alunos filhos e descendentes de imigrantes?

31-Do seu ponto de vista os programas os currículos escolares e medidas integrativas implementadas no agrupamento/escola satisfazem as necessidades educativas dos percursos escolares de aprendizagem adaptação dos descendentes de imigrantes no (AAENACB)

32-Quais as áreas com maior enfoque e as de menos enfoque quanto preparação?

Justifique?

33- Conseguiria enumerar concretamente algumas estratégias implementadas pelo agrupamento para promover e melhorar a aprendizagem adaptação/integração e desta franja de alunos imigrantes?

34- O agrupamento/escola promove iniciativas que possibilita a convivência entre pares alunos imigrantes e os seus pares não imigrantes de modo a se articular a teoria a prática da educação intercultural? Sempre Nem sempre Nunca

35- Enumere alguns exemplos Práticos.

36- Genericamente o agrupamento/escola promove projetos integrativos na sua globalidade ou existem projetos específicos e direcionados apenas para alunos imigrantes?

37- Qual o grau de concretização e eficácia destes projetos?

Excelente Bom Razoável Mau

38- Quanto o grau de aceitação dos projetos como tem se manifestado aos alunos descendentes de imigrantes?

Bom Mau Péssimo

39- Quais outras atividades extracurriculares disponíveis no agrupamento/escola?

40- Na sua perspectiva e pela larga experiência que tem os conhecimentos adquiridos constituem ferramentas indispensáveis que permitem usufruir de melhores percursos escolares desde aprendizagem e integração e inclusão na vida social através da entrada no mundo do trabalho? Explique?

Categoria 6- Diversidade Étnica e Cultural –Educação Intercultural

41- Aprova a formação contínua em matéria de educação intercultural dos professores que trabalham diretamente e não só com alunos imigrantes? Aprovo Não aprovo nem desaprovo Não aprovo

42- Concorda que a pedagogia intercultural exerce impacto no progresso da integração e inclusão escolar? Concordo plenamente Não concordo nem desconcordo Não concordo

43- O agrupamento/escola faz o levantamento de algumas preocupações relacionadas com a pedagogia diferenciada em função ao número de alunos oriundo de imigrantes que têm se manifestado? Regular Irregular Periodicamente longo Médio Curto prazo

44- Na qualidade de coordenadora da escola deseja acrescentar mais algum aspeto para o nosso estudo?

Muito obrigada, pela sua colaboração!

Anexo 6 - Guião de entrevista semiestruturada aos professores titulares de turma

Anexo-6 Guião de entrevista semiestruturada aos professores diretores/ titulares de turma

Estudante a frequentar o 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social e Escolar – Domínio Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins. O Trabalho de Projeto ora apresentado debruça-se sobre o tema: **Os Percursos escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração num agrupamento de escolas em Castelo Branco**. O objetivo principal do estudo é analisar os percursos escolares em medida as estratégias do agrupamento (AENACB) satisfazem as necessidades educativas, ou seja, qual o impacto na aprendizagem na adaptação/integração e inclusão dos alunos filhos e descendentes de imigrantes no 1º e 2º CEB do Sistema Educativo Português articulado com a Interculturalidade.

Nesta perspetiva estimamos que cooperasse connosco respondendo, algumas questões, uma vez que as suas respostas são preciosas na conclusão do estudo em curso. Reiteramos a rigorosidade na confidencialidade das suas respostas que serão única e exclusivamente para utilização nesta investigação. Obrigada pela sua cooperação.

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

Categoria 1- Informações Sociodemográficas

2-Idade: ___anos (Facultativo)

3-Sexo: M F

4- Lugar de Residência

Categoria 2- Informações Profissionais dos professores

5- Qual o seu grau académico? Licenciatura Pós-graduação Mestrado

Doutoramento e outros especificar?

Campo de Formação?

Categoria 3- Experiência Profissional e Integração Social

6-Quantos anos como docente, e qual as suas experiências no âmbito profissional e na docência?

7-Há quantos anos leciona o 1º ou 2º ciclo do ensino básico?

8-Há quantos anos leciona nesta escola?

9-Como diretor de turma que desafios tem se deparado com os alunos filhos de imigrantes?

10-Geralmente como tem sido a experiência de trabalhar com alunos imigrantes?

11-Conseguiria elencar alguns casos de retenções de alunos imigrantes especificamente?

12-No seu ponto de vista o que está na base do abandono escolar destes alunos imigrantes?

13- Geralmente que justificações são apresentadas para justificação das faltas nas aulas?

14-Qual é o número de alunos imigrantes na sua sala de aula?

15-Enquanto professor fale da sua experiência de trabalho numa turma multicultural heterogénea com alunos imigrantes e não imigrantes?

16- Que avaliação faz da aprendizagem integração/inclusão dos alunos imigrantes na dentro da sala de aula e fora da sala de aula? Positiva Razoável Negativa

17-Existem apoios para os alunos imigrantes com dificuldades beneficiam –se dele? Quais são? Sim Não Não sei

18-Que opinião tem em relação a aprendizagem integração/inclusão de alunos imigrantes? Boa razoável Má

Categoria 4-Relação Interpessoal

19-Geralmente como tem sido o comportamento dos alunos imigrantes no contexto escolar? Positivo Negativo

20-O trabalho de mediação é bem aceite e naturalmente pelos alunos imigrantes em situação de conflito? Sim Não

21-É de opinião que os alunos filhos e descendente de imigrantes comportam-se igualmente como os alunos extracomunitários e não imigrantes sim Não

22-Quais são as reações da comunidade educativa diante de alunos imigrantes Positiva Negativa

Categoria 5-Processo de Ensino e aprendizagem

23-Que opinião tem relativamente a aprendizagem de alunos imigrantes?

24-Na sua perspetivas existem diferenças e similitudes ou não na aprendizagem entre alunos filhos e descendentes de imigrantes e os alunos não imigrantes? Justifique.

25- No que concerne aprendizagem em contexto de sala de aula os alunos imigrantes realizam as mesmas tarefas que os alunos extracomunitários e os não imigrantes ou não? Sim Não

Justifique?

26- Existem critérios específicos para colocação destes alunos nas salas de aula?

27-Quais são estes critérios?

28-É de opinião que o grau de dificuldade de ensino/aprendizagem em sala de aula aumenta com o elevado número de alunos imigrantes?

29-Concorda que existem vantagens na criação de turmas especiais para alunos imigrantes. Concordo plenamente nem concordo nem discordo Não concordo

30-Justifica?

Categoria -6 -Educação Parental

31- A escola relaciona-se com os pais e encarregados de educação? Sim não

32-Quais as estratégias e as vias que utiliza?

33-A escola dispõe de espaço e tempo para o atendimento aos pais e encarregados de educação?

34-Que avaliação faz do envolvimento e da participação dos pais e encarregados de educação de filhos e descendentes de imigrantes?

Positiva nem positiva nem negativa Negativa

35-Defende que os sucessos educativos dos filhos de imigrantes estão intimamente articulados com a influência do contexto da familiar e as medidas integrativas implementadas pela escola?

Categoria 7-Educação Intercultural-Formação

37-Sente-se confortável com nos conhecimentos que possui sobre a educação intercultural? Sim não

38-Tem ou recebeu informação e formação no âmbito de educação intercultural?

Sim Não

39-Que tipo de formação?

No seu ponto de vista a sua formação académica fornece ferramentas uteis e torna-lhe apta e preparado/a para trabalhar com diversas turmas multiculturais?

Na sua opinião os professores do (AENACB) estão preparados para enfrentar os desafios da diversidade étnica e cultural da escola inclusiva.

40-Considera que os professores que trabalham com diretamente com alunos oriundos de imigrantes precisam de formação continua de educação intercultural?

41-Os professores que tem alunos imigrantes precisam ou não de formação em matéria de educação intercultural?

42-Concorda que a pedagogia intercultural desempenha um papel preponderante no processo de adaptação integração e inclusão social escolar de descendentes de imigrantes?

Categoria 8-Currículo e diversidade cultural

43-Como se classifica o projeto educativo do (AENACB) da diversidade cultural em relação aos currículos

Inclusivo Não inclusivo diversificado Não diversificado

44-Enumera alguns temas e domínios que devem ser incluídos.

45-Na sua perspetiva a implementação de projetos sociais e pedagógicos que englobam a multiculturalidade e interculturalidade contribuíram para inclusão de alunos de diferenças étnicas e culturais no contexto escolar?

46-Justifique?

Deseja acrescentar algum aspeto que não foi afluído que seja pertinente para a estudo?

Muito obrigada, pela sua cooperação!

Anexo 7 -Guião de entrevista semiestruturada aos técnicos do GAAF

Anexo- 7 Guião de entrevistas semiestruturadas aos técnicos do GAAF

Estudante a frequentar o 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social e Escolar – Domínio Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins. O Trabalho de Projeto ora apresentado debruça-se sobre o tema: **Os percursos escolares de alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação num agrupamento de escolas em Castelo Branco (AENACB)**. O objetivo principal do estudo é analisar os percursos escolares em medida as estratégias do agrupamento (AENACB) satisfazem as necessidades educativas, ou seja, qual o impacto na aprendizagem na adaptação/integração e inclusão de filhos e descendentes de imigrantes no 1ºe 2º CEB do Sistema Educativo Português articulado com a Interculturalidade.

Nesta perspetiva estimamos que cooperasse connosco respondendo, algumas questões, uma vez que as suas respostas são preciosas na conclusão do estudo em curso. Reiteramos a rigorosidade na confidencialidade das suas respostas que serão única e exclusivamente para utilização nesta investigação. Obrigada pela sua cooperação.

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

Categoria 1- Informações sociodemográfica

Informações pessoais

1-Idade: ____anos

2-Sexo: M F

3-LugardeResidência: _____

Categoria- 2 Informações socioprofissionais

4- Qual o seu grau académico? Licenciatura Pós-graduação Mestrado
Doutoramento Outros especificar?

Campo de Formação _____

5-Fale da sua principal função nesta escola?

6-De um geral a quanto tempo desempenha a função de assistente social, educador social, psicólogo especificamente nesta escola?

7-Habitualmente desempenha funções que não sejam da sua especialidade nomeadamente assistente social, educador social e psicólogo? Sim Não

8-Fale dessas outras experiências no desempenho de outras funções?

9-Justifique as motivações destas outras atribuições?

10-Enquanto profissional na área social tem mantido contato com alunos descendentes de imigrantes? Sim Não

11- Quantos desta experiência?

12-Ao longo desta experiência manteve contato com alunos filho e descendente de imigrante?

13-Enquanto técnico como tem sido a sua experiência de trabalho no agrupamento/ escola quanto a diversidade étnica e cultural com crianças imigrantes e não imigrantes?

14-Que olhar tem em relação a aprendizagem adaptação/integração escolar de aluno filho e descendentes de imigrantes em relação a alunos não imigrantes especificamente nesta escola?

15-Que avaliação faz em relação a integração de crianças imigrantes dentro e fora da escola?
Excelente Boa Razoável Má

16-Existem apoios na escola para os alunos que manifestam dificuldades especificamente os imigrantes?

17-Cite alguns apoios prestados pela escola aos que alunos que carecem de ajuda?

Categoria 3- Relação Interpessoal

18-Geralmente como tem sido o comportamento dos alunos imigrantes no contexto escolar?
Positivo Negativo

19-O trabalho de mediação é bem aceite e naturalmente pelos alunos imigrantes em situação de conflito? Sim Não

20-É de opinião que os alunos filhos de imigrantes comportam-se igualmente como os alunos extracomunitários e não imigrantes? Sim Não

21-Quais são as reações da comunidade educativa diante de alunos imigrantes? Positiva
Negativa

Categoria 4-Organização do Trabalho e Respostas dos Técnicos

22-Para que profissional geralmente são enviados os serviços de mediação?

23-Diretor do Agrupamento, coordenador da escola, professores titulares, funcionários auxiliares?

24-Há encontros para planificação das atividades de intervenção que decorrem do contexto situacional da escola?

25-Qual o período de ocorrência? Anual Trimestral Mensal Semanal Diário
Outras Especifique

26-Enquanto profissional acha que está bem integrado no agrupamento/ ou sente-se excluído?

27-Do seu ponto de vista desempenhado bem as suas funções com respaldo na melhoria e auxilio da vida escolar dos imigrantes e não imigrantes neste agrupamento/escola?

28-Concretamente qual é sua área de apoio centra-se a sua atuação?

29-Admite que a integração social e escolar dos descendentes de imigrantes está intimamente relacionada com a presença dos profissionais nomeadamente assistente social, educador social, e psicólogo? Concordo Nem concordo nem discordo Não concordo

Categoria 5-Participação Parental

30- A escola relaciona-se com os pais e encarregados de educação? Sim Não

31-Quais as estratégias e as vias que utiliza?

32-A escola dispõe de espaço e tempo para o atendimento aos pais e encarregados de educação?

33-Que avaliação faz do envolvimento e da participação dos pais e encarregados de educação de descendentes de imigrantes?

Positiva Nem positiva nem negativa Negativa

34-Defende que os sucessos educativos dos filhos de imigrantes estão intimamente articulados com a influência do contexto da familiar e as medidas integrativas implementadas pela escola?

Categoria 6-Educação Intercultural

35-Quenção tem da educação intercultural?

36- Sente-se confortável com nos conhecimentos que possui sobre a educação intercultural? Sim
Não

37-Tem ou recebeu informação e formação no âmbito de educação intercultural?

Sim Não

38-Que tipo de formação?

39-Considera que os professores que trabalham com diretamente com alunos oriundos de imigrantes precisam de formação continua de educação intercultural?

40- Os professores que tem alunos imigrantes precisam ou não de formação em matéria de educação intercultural?

41- Concorda que a pedagogia intercultural desempenha um papel preponderante no processo de adaptação integração e inclusão social escolar de descendentes de imigrantes?

Concordo Não concordo nem discordo Discordo

Deseja acrescentar mais algum aspeto que acha pertinente para enriquecimento da investigação?

Muito obrigada, pela sua cooperação!

Anexo 8 -Inquérito por questionário aos pais e encarregados de educação

Anexo-8 Inquéritos por questionário aos pais e encarregados de educação

Estudante a frequentar o 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social e Escolar – Domínio Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins. O Trabalho de Projeto ora apresentado debruça-se sobre o tema: **Os Percursos escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração num agrupamento de escolas em Castelo Branco.** O objetivo principal do estudo é analisar os percursos escolares em medida as estratégias do agrupamento (AENACB) satisfazem as necessidades educativas, ou seja, qual o impacto na aprendizagem na adaptação/integração e inclusão de filhos e descendentes de imigrantes no 1º e 2º CEB do Sistema Educativo Português articulado com a Interculturalidade.

Nesta perspetiva estimamos que cooperasse connosco respondendo, algumas questões, uma vez que as suas respostas são preciosas na conclusão do estudo em curso. Reiteramos a rigorosidade na confidencialidade das suas respostas que serão única e exclusivamente para utilização nesta investigação. Obrigada pela sua cooperação.

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

Variável 1-Informações Sociodemográfica (18 itens) (1-18)

1-Idade: ___anos

2-Sexo: M F

3-Lugar de Residência:

4- Qual o seu grau académico/ profissional e outros especificar

5-Campo de Formação

6-Vínculo com o Aluno pai mãe tio tia avó avô outros?
Clarificar

7-Onde nasceu? PALOP ou não Portuga clarificar

8-O ano de nascimento?

9-Qual a sua nacionalidade?

10-Caso nasceu fora de Portugal qual a idade que veio para Portugal?

11-Há quantos anos vive em Portugal:

12-Vive em Portugal sim não

13-Caso não com que frequência vêm os filhos?

Trimestral semestral anualmente

14- Quantos filhos tem?

15- Com quem vivem?

16-Nasceram todos em Portugal? Sim
Não

17-Caso seja não com que idade veio para Portugal?

18-Qual o motivo de optar por Portugal como destino para viver? Como tomou a iniciativa?

Variável 2-Situação Socioprofissional dos pais (5 itens) (19-23)

19- Fez os estudos? Sim não

20-Andou na escola até que ano?

21-Em que país?

22-Atualmente trabalha? Sim não

23- Qual a sua principal profissão e a última que trabalhou?

Variável 3-Situação de legalidade em Portugal e acesso à nacionalidade (9 itens) (24-33)

24-Que dificuldades enfrentou ao chegar á Portugal? Sentiu-se acolhido/a

25-Quais as principais dificuldades que se debateu em Portugal?

26-Tem a nacionalidade portuguesa ou tem dificuldades em obtê-la?

Sim não

27-Se não tem a nacionalidade Portuguesa é sua pretensão adquiri-la/pedi-la? Sim
não

28-Conhece o processo necessário sim não

29- Que tipo de dificuldades espera encontrar?

30-As faltas de documentos têm sido prejudiciais profissionalmente e outros interesses?

Sim Não explique?

31- Relativamente aos seus filhos, têm nacionalidade?

Portuguesa filho imigrante
outras

32-No caso dos que têm foi difícil ou fácil obtê-la? sim não

33-No caso dos que não possuem a nacionalidade Portuguesa quais os motivos para não pedirem?

Variável 4- Participação dos pais na escola (7 itens) (34-40)

34-Encontrar escola e matricular os filhos foi uma tarefa fácil ou difícil? Sim não

35 -Opte por dois motivos que levaram a escolher a escola do seu educando proximidade boas referencias menos custoso por indicação de outras pessoas Falta de opções

36-Estimaria se seu filho ou sua filha frequentasse outra escola nas mesmas jurisdições distritais. Sim Não
Justifique

37-Durante este ano já participou em atividades relacionadas com a escola do seu filho? Sim Não

38-A escola onde o seu filho ou filha estuda fornece informações regulares aos pais? Sim Não

39-Que género de informação recebe da escola?

40-Que tipo de informação não recebe e pensa que podia receber?

41- O seu filho/a frequentou o pré-escolar? Sim Não

42- Se sim em quantos anos frequentou o pré-escolar e em escola do país?

43- Habitualmente apoia o seu filho/a na realização dos trabalhos de casa. Sim Não

44-Na sua ausência quem auxilia na realização dos trabalhos de casa?

45- O seu filho/a tem direito à Internet em casa?

Variável 6-Uso da língua na comunicação (12 itens) (46-57)

46-Em casa que língua é que usa com o seu filho ou sua filha?

Português Língua materna As duas línguas

47-De pequenino na escola o seu filho ou filha que língua aprendeu primeiro a falar fora da escola? português ou a língua materna

48- O seu filho ou filha começou a falar português por iniciativa própria ou pela exigência de um adulto da família?

49-Qual é o seu ponto de vista em relação as línguas nacionais no ambiente familiar dos imigrantes?

50-Quem usa mais ou menos as línguas dos países de origem

51-Na família quem mais usa o português?

52-Quem é que usa menos?

53-Na sua opinião os conhecimentos pelas línguas nativas ajudariam os seus filhos alcançarem melhores resultados escolares?

54-Em medida ajudaria?

55-Tem conhecimento se o seu filho, ou filha em que língua se comunica no bairro?

Sim Não

56-Se for sim, qual?

57-Na escola com os colegas que língua o seu filho ou filha utiliza?

Obrigada, pela sua cooperação

Anexo 9 -Inquérito por questionário aos alunos e famílias imigrantes

Anexo-9 Inquérito por questionários aos alunos de família de imigrantes

Anexo-9 Inquérito por questionários aos alunos de família de imigrantes

Estudante a frequentar o 2º ano do curso de Mestrado em Intervenção Social e Escolar – Domínio Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Estou a realizar o meu Trabalho de Projeto Final orientado pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins. O Trabalho de Projeto ora apresentado debruça-se sobre o tema: **Os Percursos escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração num agrupamento de escolas em Castelo Branco**. O objetivo principal do estudo é analisar os percursos escolares em medida as estratégias do agrupamento (AENACB) satisfazem as necessidades educativas, ou seja, qual o impacto na aprendizagem na adaptação/integração e inclusão de filhos e descendentes de imigrantes no 1º e 2º CEB do Sistema Educativo Português articulado com a Interculturalidade.

Nesta perspetiva estimamos que cooperasse connosco respondendo, algumas questões, uma vez que as suas respostas são preciosas na conclusão do estudo em curso. Reiteramos a rigorosidade na confidencialidade das suas respostas que serão única e exclusivamente para utilização nesta investigação. Obrigada pela sua cooperação.

Quidy Sara Pimenta Lourenço da Silva

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco

Variável 1 -Informações Sociodemográficas (3 itens) (1-3)

1-Idade__anos

2-Sexo M F

3-Lugar de Residência

Variável 2- Contexto Familiar (5 itens) (4-8)

4-Atualmente com quem vive? (Quantas pessoas do grau de parentesco)

5-Quem é/são os teus encarregados de Educação?

6-Qual a situação profissional do teu pai?

Trabalhador Desempregado reformado estudante/trabalhador empresário

7-Qual a situação profissional da mãe?

Trabalhadora estudante trabalhadora reformada doméstica desempregada

8-Qual a principal profissão da tua mãe e qual a última que trabalhou?

Variável 3-Impacto das Práticas Escolares Atuais (23 itens) (9-31)

9-Anos 1º e 2º CEB que frequenta atualmente

10-Chegou a frequentar o jardim de infância/ou pré-escolar? Sim Não

11-Em que escola? Neste Conselho? Neste bairro?

12-Já frequentaste mais de uma escola? Sim Não

13-Caso sim quantas escolas já frequentaste? Quais os motivos da mudança de escola?

14-Repetiste alguma classe? Sim Não

15-Caso sim quantas vezes, e em que ano de escolaridade?

16- Na tua opinião o que te levou a reprovar em cada situação?

17-Faltas as aulas? Muito alguma vezes pouco -Caso sim quais os motivos?

18-Geralmente onde realizas os trabalhos de casa?

19- Em casa tens um espaço apropriado para estudar? Sim não

20-A tua família ajuda-te nos estudos? Sim não

21- Alguém te ajuda a fazer os trabalhos de casa? Sim não

22-Caso sim quem ajuda-te a fazer os trabalhos de casa?

23-Quais são as outras atividades que os teus pais te ajudam a fazer?

24-Na tua escola tens atividades extracurriculares? Sim não

25-Que tipo de atividades artísticas culturais desportivas

26-Quais as atividades que tens participado?

27-Quais as atividades que mais gostas de realizar?

28-Os teus pais te dão apoio na realização destas atividades? Sim não

29-Tem sido fácil a tua relação com os teus professores? Sim não

30-Podes explicar o que mais gostas neles e o que não gostas?

31-De um modo geral quais são as principais dificuldades que encontras na escola? _

Variável 4- Práticas e Competências linguísticas (17 itens) (32-49)

32-Qual é a língua que melhor falas? Língua materna português

34-Em que língua falas com os teus pais e irmãos?

35-Com o pai?

36-Com a mãe?

37-Com os irmãos?

38-Com os tios e primos?

39-Com os colegas na escola?

40-Com os amigos fora da escola?

41-Em que língua realizas as tuas atividades como:

42-Atividade de ler

43-Ver televisão

44-Brincar

45-Na tua opinião, pelo fato de todas as aulas serem em português te dificulta os teus estudos?

46-Já frequentaste aulas de reforço na língua materna na escola ou fora dela? Sim
não

47- Na tua opinião o teu pai fala bem ou mal o português?

Muito bem Razoável Mal

48-E tua mãe fala bem ou mal o português?

Muito bem Razoável Mal

49--E os teus irmãos falam bem ou mal o português?

Muito bem Razoável Mal

Variável 5-Integração Escolar (10 itens) (50-60)

50-Qual o teu nível de integração?

Plenamente integrado Integrado pouco/nada integrado

51-Achas que o aluno imigrante tem dificuldade em integrar-se na escola? sim
não

52-Já te sentiste algum tipo de discriminação étnica e racial na escola? sim não

Muitas vezes poucas vezes nunca outros

53-Em que contexto?

54-Sala de aula Intervalo outros especificar

Caso seja sim

55-Quem foi? Professor colega ou
funcionário

56-Como avalias o teu relacionamento com: Professores?

Muito. Fácil Fácil Razoável Mau

57-Como avalias o teu relacionamento com os funcionários da escola?

Muito. Fácil Fácil Razoável Mau

58-Como avalias o teu relacionamento com os teus colegas?

Muito fácil Fácil Razoável Mau

59-Para ti na tua escola todos os alunos são tratados por igual independente de ser ou não português? Sim não poucas vezes

60-Na tua opinião é importante conhecer a cultura de outros colegas?

Sim Não

Muito obrigada, pela sua cooperação!

Anexos nº 10 a nº24: Análise das categorias das entrevistas semiestruturadas

Diretor do AENACB (Anexo 10);

Professoras Coordenadoras das EB1, EB2 e EB3 (Anexos 11 a 13);

Técnicos do GAAF (Anexos 14 a 16);

Professores Diretores e Titulares de Turma (Anexos 17 a 24)

CATEGORIZAÇÃO AO CONTEÚDO ENTREVISTA AO DIRETOR

Anexo 10 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada ao Diretor do AENACE

Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7	Cat8
Informações sociodemográfica	Informações profissionais	Dados estatísticos dos alunos	Projeto educativo percursos escola de alunos imigrantes	serviço de ação social escolar	Participação dos pais	Estratégias para melhorar a aprendizagem e a integração	Diversidade cultural e educação intercultural
1.Sexo: masculino 2.idade:57 anos 3.Residência : CB 4.Habilitações: Mestrado.	5.Área de formação: professor do 1ºCiclo do Ensino Básico, Pós-graduação em Administração Escolar 6.Experiência profissional. Como docente 35 anos de serviço e como diretor á oito anos 6.1 Na escola á 8 anos	7.Nº total de alunos do AENACB á volta 2250 alunos 7.1Nº de alunos filhos e descendentes de imigrantes o responsável sem precisar adiantou que o nº de alunos é significativo e cresce nos últimos anos 7.2 O responsável	8. Dentro do próprio agrupamento, nós temos sempre muita preocupação em garantir que a inclusão "8.1 "Precisamente também para fazer face a estes desafios, portanto é nesta base de articulação da conjugação de esforços, que nós procuramos resolver os problemas aos alunos oriundos de outros países"	9.E porque nós temos a possibilidade e sempre de ter um apoio pedagógico acrescido apoio direto no âmbito do português língua não materna termos de refeições gratuitas e necessidades educativas 9.1Tanto nós temos uma relação de proximidade com o SFE, também com a Associação Amato Lusitano, um parceiro institucional também do nosso agrupamento, que nos ajuda em muitas áreas e queremos	10.A maioria dos diretores de turma, contata com os pais e encarregados de educação muito para além daquele tempo que está definido na lei, que está definido no calendário e que é do conhecimento de alunos e pais. 10.1 Normalment e o que a experiência nos tem dito, é que de um modo geral, a um grande interesse, pela escola um grande interesse no sentido que as coisas corram bem, que a integração	11.Apoios pedagógicos professores que estão individualmente ,um professor um aluno numa sala de aula ou numa biblioteca ou num centro de recursos em tempos que já estão previamente definidos que não vão colidir com aulas desse aluno precisamente a trabalhar conteúdos que são transversais	12.É um tema obrigatório de tratamento obrigatório no âmbito da disciplina de educação á cidadania.

Anexo 11 Quadro de Categoria á entrevista semiestruturada á Professora Coordenadora da EB1							
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7	Cat8
1.Sexo: Feminino 2.idade:65 anos 3.Residencia : Castelo Branco 4.Habilitações: licenciada em educação	5. Área de formação: Ensino Básico 1ºCiclo do Ensino Básico, 6.Experiência profissional. de 41 anos de serviço Como docente como diretor á oito anos 6.1 .Gestão na escola á sete anos	7.Facilita a integração esta escola sempre recebemos meninos de outros países”	7.1 é mais difícil os alunos que chegam aqui não falam a nossa língua a barreira linguística	8.meninos que não dominam o português temos que dar um apoio de língua portuguesa usamos as tecnologias para ajudar. 8.1 Temos o GAAF Que faz a ponte entre família e a escola e os alunos	9.É muito divergente existem famílias muito participativa com a escola interessadas com a escola	10.Apoios pedagógicos os professores dão apoio e reforço na aprendizagem aos alunos filhos de imigrantes ou não com necessidades e dificuldades linguísticas e em outras disciplinas curriculares .quando as dificuldades são de conteúdos é didáticos e de aprendizagem	11. Juntos somos mais fortes.

Anexo 12 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á Professora Coordenadora da EB2							
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7	Cat8
1.Sexo: Feminino 2.idade:52 anos 3.Residencia : Castelo Branco 4.Habilitações: Mestrado.	5.Área de formação Base Ensino em Geografia 6.Experiência profissional. Como docente 25 anos de serviço e como professora. 6.1.Na gestão da escola á um ano e meio.	7.Estimativa de alunos imigrantes sem precisar adiantou que tem um número significativo desde o pré-escolar até ao 3º Ciclo do EB 7.1 Há o problema da língua	8. São mobilizados apoios para apoiar diretamente estes alunos ,muitas vezes mobilizamos professores do 1º Ciclo para ajudarem	9.Não há uma receita uniforme não é linear há muitas avrições .Há pais muito presentes	10. O diretor de turma que o aluno tem dificuldades e a esse aluno é proposto um grupo de apoio aulas específicas que ocorrem após o horario das aulas em função a dificuldade	11.Com certeza que há formação nesta área.	11.1Temos tido projetos nesta área principalmente agora que agrupamos.

Anexo 13 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á Professora Coordenadora da EB3							
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7	Cat8
1.Sexo: Feminino 2.idade:58 anos 3.Residencia : Castelo Branco 4.Habilitaç ões: Licenciatura em Historia	5.Área de formação: Educação História. 6.Experiênci a profissional. Como docente 33 anos de serviço 6.1 Na gestão da escola é meu terceiro ano.	7.Quanto ao nº total de alunos na EB3 não apresentou números exatos. á volta 425 alunos 7.1 Sem precisar a responsável da EB3 adiantou que têm muitos alunos filhos e descendentes de imigrantes de várias nacionalidades e recebem todos os anos estes alunos e a tendência é aumentar. 7.2 A responsável apresentou um balanço do nº de alunos imigrantes na Escola dos que chegam com	8.O Projeto Educativo enquanto documento orientador tem impacto na evolução do percurso escolar destes alunos Não é fácil, portanto nós aqui na escola temos muitos migrantes de varias nacionalidades alguns já bem integrados outros que vão chegando é para alem temos uma grande comunidade de etnia cigana também neta escola agora quando temos paquistanes	9.Os alunos e as famílias tem o apoio do ASE estes alunos as vezes enquanto demora regularizar a documentação porque as vezes é muito complicado eles não tem propriamente direito da ASE logo porque ainda não estão legalizados não legalizaram a situação documentação	10. os pais participam sim há feedback acompanha me sobretudo os paquistanes e os indianos são pais muito presente A comunicação com os pais é através dos diretores de turma	11. E temos uma situação concreta este ano de dois gémeos que estão no 1º Ciclo que chegaram sem dizerem nenhuma palavra portanto o que se fez é arranjar-lhes um apoio mais reforçado ao nível da língua de fato para começarem a aprender algum vocabulário e começarem a poder comunicar porque na sala de aula é difícil por mais que o professor tente dar um apoio mais específico a estes alunos	OS professor tem formação intercultural sim os diretores de turma no inicio de cada ano tem acesso aos processos individual de cada aluno verificam logo fazem inquéritos levantament o sobre a turma e portanto tem logo a percepção não é se ali alunos a quem tem que dar uma atenção mais especial

Anexo 14 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á ETg1					
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	
Informações sociodemográficas e experiência profissional	Relações interpessoais	Organização do Trabalho e respostas dos técnicos e Planeamento das atividades	Participação dos pais/encarregados de educação na escolaridade dos filhos	Educação Intercultural	
1.Sexo Feminino 2.Idade 42 anos 3.Residência CB 4.Habilitações Mestrado 5.Área de formação em Psicologia 6.Experiência profissional 7.Na escola há 7 anos	8.As relações interpessoais são caracterizadas como respeitadas 8.1	9(...)” é obvio que nosso trabalho é feito em equipa é feito para todos os alunos percebemos se é preciso apoio psicológico emocional mais diferenciado em termos pedagógicos o curso de língua não materna .	10.Eu creio que efetivamente sim pais estão presentes e querem o melhor para eles e os pais autorizam e permitem o apoio aqui na escola	11.sim nós temos associação Amato Lusitano eles tem um projeto de interculturalidade e eles muito frequentemente quando querem divulgar e tá o nosso diretor que nós diz é um projeto que tem uma ação específica para promover a sensibilização	

Anexo 15	Quadro de ca	categorias	á entrevista	ta semiestruturda á ETg2	
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6
Informações Sociodemográficas e experiências profissionais	Relações interpessoais	Organização do Trabalho e respostas dos técnicos planeamento das atividades	Participação dos pais/encarregados de educação na escolarização dos filhos	Educação Intercultural	
1.Sexo Feminino 2.Idade 39 anos 3.Residência CB 4.Habilitações 5.Área de formação Animação Sociocultural 6.Experiência de trabalho 12 anos 7.Na escola 12 anos	8.Eles lidam muito bem Os jogos vão ajudar a socialização. São muito educados Nunca tive um problema com estes alunos portam bem são voluntários. 8.1 Eles se socializam com toda a comunidade educativa	9.Desenvolvemos atividades articuladas com os professores diretores de turma e titulares de turma, e também articulados com o plano de atividades através de encontros semanais	A família é muito importante para resolver este tipo de problema 9.1 Um papel muito importante que a escola sempre faz é de alertar os pais que os pais também acompanhem os seus educandos para que estes tenham melhores resultados e melhor futuro	10. importante na escola porque ajuda no processo de integração destes alunos ajudamos no nosso trabalho, permite que quando eles chegarem também são apresentados aos colegas a turma e há aquela sensibilidade e por parte dos colegas de o receberem bem	

Anexo 16 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á ETg3					
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	
1.Sexo Masculino 2. Idade 45 3.Residencia CB 4.Habilitações licenciatura 5.Área de formação Animação Sociocultural 6.Experiência Profissional de 10 anos 7.Na escola á 10 anos	8.Geralmente o comportamento destes alunos é positivo 8.1 o seu espaço de socialização que é bastante importante dentro da comunidade educativa	9.Nós fazemos o nosso acompanhamento como equipa multidisciplinar que temos desde a parte da psicologia desde a parte da mediação sociocultural e também de parte da animação sociocultural l nós somos uma ponte de interligação de interação e de integração destes alunos. 9.1 O nosso trabalho tem impacto ao nível de melhorar o aspecto do seu processo e do seu progresso educativo	10.Nós temos trabalhos com os encarregados de educação com os alunos e o com a respetivas comunidades no sentido de melhor integração de melhor apoio 10.1 Em termos de participação parental ajudamos no aspecto comportamental dentro da comunidade educativa mas também fora dela.	11.Nós nosso agrupamento já tivemos um projeto em que nós tínhamos essa linha de intervenção e nesse período de intervenção nós tínhamos vários percursos de intervenção e vários percursos de formação 11.1 Os professores tem formação para melhoramos também as nossas estratégias e as respostas a estes alunos é uma mais valia em termos de recursos técnicos que permite dar	

Anexo 17	Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á PTT1					PTT1
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7
1.Sexo Feminino 2. Idade 60 anos 3.Residência CB 4.Habilitações Licenciada	5. Área de formação magisterio primario 6. 1ºCiclo Experiência profissional como professora 7. 37 anos de ensino. 8. Nesta escola estou a 11 anos 9. Eles integram-se muito bem , lidam bem com colegas	8.Eles integram-se muito bem , lidam bem com colegas ,estabelecem relações noramais ,são alunos não se conflituosos não se envolvem em problemas eles são extremamente educados	9.Têm se desenvolvido estratégias diferentes também frequentam o apoio pedagogico estes alunos têm aulas extras de portugues com colegas de apoio em que se fomenta mais a área do portugues e do vocabularário	10.A participação dos pais/encarregados de educação é absolutamente normal, participam normalmente e como os pais que nós consideramos de participação normal. 10.1 Tanto a nível de reuniões como a nível de materias como a nível de qualquer coisa que seja necessario não criam qualquer obstaculo , 10.2 Neste momento tendo em conta pandemia comunicaos por email , telemovel e as vezes lá rua	11.A nossa escola tem um leque de alunos nestas situações houve aqui nesta escola atividades relacionadas este tema mesmo , fizeram-se desfiles de roupa de habitos alimenters. Esses praticas ajudam na integração	11.10 projeto educativo tem como objetivo de incluir o nosso agrupamento tem crianças de varios néis culturais

Anexo 18 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á PTT2						
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7
1.Sexo Masculino 2. Idade 54 3.Residência CB 4. Habilitações Bacharelato. 5.	5. Área de formação professor de 1º Ciclo 6. Experiencia de 27 anos	Nas aulas de cidadania aboradamos sempre estas questoes relacionado s com os direitos humanos com a igualdade e ajuda bastante neste sentido eles perceberem que realmente a outras culturas e outras vivências	A relaçoess das crianças com pares é muito boa até e de uma educação acima da média em relação algumas crianças mais complicadas	Nas aulas de cidadania aboradamos sempre estas questoes relacionado s com os direitos humanos com a igualdade e ajuda bastante neste sentido eles perceberem que realmente a outras culturas e outras vivências .	Há formação nestas áreas nós temos a Associação que é associação Amato Lusitano desenvolve uma serie de Projetos temos também APN que também desenvolve projetos nessa areas são nossos parceiros.	11.1 O projeto educativo tem como objetivo de incluir o nosso agrupament o tem crianças de varios néis culturais

Anexo 19 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á PTT3						
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7
1. Sexo Feminino 2. Idade 60 anos 3. Residência CB 4. Habilitações Licenciatura	5. Área de formação Professora do 1º Ciclo 6. Experiencia Profissional de 39 anos 7. Na escola á 12 anos	8. Eles tem um bom comportam ento na escola 8.1 inicialmente tem algumas dificuldades ,mas depois integram-se bem	9. Talvez a maior ou menor dificuldade m relação à língua, seja o fato que leva a isso. 9.1 Nas minhas turmas o critério é igual para todos realizam as mesmas tarefas que os alunos não imigrantes	10. A escola relaciona-se com os pais atualmente principalmente por via email e a participação dos pais/encargados de educação é boa.	11. Sinto-me confortavel com a formação, atualmente o tema tem muito peso.	11.1 O currículo é inclusivo e a implementação de projetos pedagogicos multiculturais e interculturais são importantes contribuem para o respeito da diversidade e inclusão.

Anexo 20 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á PTT4						
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7
1.Sexo Feminino 2. Idade 54 3. Residência CB 4. Habilitações licenciatura	5.Área de formação de Professora de matemática e ciencias do 2º CiClo do EB 6.Experiência Profissional de 30 anos 7. Na escola á 2 anos	8. O comportam ento deles é otimo não tenho nada a dizer	9.Em sala de aula projetamos manuais eu explico eles acompanha m onde estamos u posso dizer que essas duas meninas são as melhores da turma	10.Sempre que preciso dos pais eles aparecem	11.A prática que tenho é de integrar e não discriminar os projetos interculturais são importantes	11.1Em algumas disciplina cidadania por exemplo já se fez aqui na escola com estes meninos

Anexo 21 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á PTT5						
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7
1. Sexo Masculino 2. Idade 54 anos 3. Residência CB 4. Habilitações Licenciatura	5.Área de formação professor de música do 2º Ciclo EB 6.Experiência profissional de 35 anos 7. Na escola 17 anos	8. Ele dá-se bem com os colegas e a vão se entrozando e a socilização vai se fazendo	9.É um aluno interessado responsável aplicado ,mas tem alguns problemas que a psicologa tem que estar trabalhar agora	10.Há pais muito interessados muito empenhados estão sempre em cima ,e há pais que as vezes não se apercebem do que se está a passar com o filho.	11.Obviamente que toda informação da formação que podemos ter é importante temos ações de formação na nossa área	11.1Obviamente que o projeto educativo é claro e permite que toda comunidade seja integrada

Anexo 22		Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á PTT6					
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7	
1.Sexo Feminino 2. Idade 48 anos 3. Residência CB 4. Habilitações Licenciatura	5. Área de formação Ensino Básico 6. Experiência profissional 26 anos 7. Na escola á 14 anos	8. passou por um período do Agora estou a recrutá-lo para ajudar alunos com mais dificuldades.	9. Ele é um aluno cheio de capacidades é um aluno bom conseguem de uma forma estar lá Em termos de aprendizagem ele é um aluno bom. Eles conseguem de uma forma estar lá.	10. os pais percebem muito tempo falta de tempo	10.1 É importante e incluir na educação básica .Trata de fazer a integração destes alunos através dos apoios que dá, a partir dos reduzido número de aluno	11.1 o projeto contempla pelas atividades e pelos recursos e projetos representados por muitas nacionalidades	

Anexo 23 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á PTT7						
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7
1.Sexo Feminino 2. Idade 57 anos 3.Residência CB 4.Habilitações Licenciatura	5.Área de formação Professora do 1º Ciclo do EB.6. 6.Experiência profissional 36 anos de serviço .7. Na escola 12 anos	8.Eles brincam e não distinção entre eles e os meninos portugueses .Alguns são calmos e outros são mais agitados .	9.Têm capacidades ,mas á nível da lingua portuguesa não .	10.Depende das familias alguns têm ,mas tem o problema da língua Os pais tem o meu contacto pessoal e participam	10.1Eu acho a formação importante é muito focada e promovemos em sala de aula.	11.Temos trabalhado os costumes dos alunos lusofonos com estes alunos é enriquecedor
Anexo 24 Quadro de categorias á entrevista semiestruturada á PTT8						
Cat1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5	Cat6	Cat7
1.Sexo Masculino 2. Idade 58 3.Residência CB 4.Habilitações Licenciatura	5.Área de formação professor de música de 2º Ciclo do EB 6.Experiência profissional 31 anos 7.Na escola 25 anos	8. Eles integran-se bem e conseguem inserir -se perfeitamente	9.em sala de aula individualizo o o ensino dar mais atenção , falar mais pausadamente tentar que eles percebam o que eu digo.	10. Sim os pais participam Na experiência que tenho não tenho tido casos de pais que não liguem aos seus filhos.	11.Eu acho que é importantissimo nós sabermos aceitar e conviver com pessoas diferentes de nós	11.1Éstes projetos são enriquecedores para toda comunidade escolar para estes alunos também.