

**Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas**

**Universidade de Lisboa**



**Multiculturalidade na educação: a integração de alunos  
de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da  
Banheira**

**Carla Susana Manso Estrela**

Mestrado em Política Social

Dissertação orientada por: Professor Doutor Fausto Amaro

Lisboa

2014

*“Nós temos cinco dedos na mão. São todos diferentes, são todos necessários”*

Olga Mariano



## **Resumo**

Os movimentos migratórios originaram a diversidade cultural na sociedade e, particularmente, na escola. Esta instituição tem um papel fundamental na integração dos alunos de origem imigrante pois, além da formação de competências e capacidades cognitivas, desenvolve aptidões sociais através da transmissão de valores que permitem o relacionamento positivo entre os indivíduos, nomeadamente o multiculturalismo (que defende que os indivíduos podem se integrar na sociedade sem perder as características da sua cultura, de acordo com os princípios de liberdade e respeito pela diferença).

Todavia, tanto para os alunos como para a comunidade educativa, o processo de integração e a promoção de uma educação intercultural apresentam alguns desafios pois persistem choques culturais e dificuldades significativas a nível de flexibilidade curricular e pedagógica que impedem a sua concretização efetiva.

Partindo de um caso de estudo, na Escola Secundária da Baixa da Banheira, pretendemos compreender os fatores de integração dos alunos de origem estrangeira e relacionar o processo de integração com o desempenho escolar dos alunos. Este trabalho consiste em demonstrar como é que os próprios alunos encaram o seu processo de integração e o multiculturalismo. Pretendeu-se que os próprios atores tivessem um papel ativo na resolução do problema que os afeta.

**Palavras Chave:** Integração, Multiculturalismo, Educação Intercultural, Insucesso escolar

## **Abstract**

Migratory movements originated cultural diversity in society, particularly in schools.

These institutions have a central role in foreign students' integration as, besides skills and cognitive training, they also allow the development of social skills through transmission of values. Multiculturalism sits amongst the most important values, as it defends that individuals can integrate a given society, without letting go of their own cultural features – according to the principles of freedom as respect for difference.

Notwithstanding, for both: students and educational community, the integration process and the promotion of intercultural education present some challenges, concerning cultural shocks and significant difficulties of pedagogical and academic flexibility – that prevent its effective implementation.

Starting from a case of study, in Escola Secundária da Baixa da Banheira, we intend to understand the integration factors of foreign students and relate that process with their performance in school.

This study demonstrates how the students face their own integration process and the Multiculturalism itself. It was intended that the students themselves had an active role in the resolution of the problems that affect them.

**Keywords:** Integration, Multiculturalism, Intercultural Education, School Underachievement

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Fausto Amaro, pela orientação indispensável e paciente ao longo da elaboração desta tese.

Aos meus pais, a quem eu devo tudo, pelo apoio incondicional e estímulo e reconfortante.

Ao Wilson Pina por me ter acompanhado no trabalho de campo, pela sua paciência, atenção, e respeito pelo meu trabalho.

Às minhas amigas, em especial à Soraia Palma e à Ana Santos, pela amizade, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis e por acreditarem na conclusão do meu trabalho.

À Escola Secundária da Baixa da Banheira, em particular à Professora Luísa Pica, pela constante disponibilidade, na mediação entre mim e os participantes do estudo, no auxílio ao acesso de materiais e pelo apoio manifestado.

Aos participantes do estudo, pois sem eles seria impossível a concretização desta dissertação.

## **Índice Geral**

Resumo.....	i
Abstrat.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Índice geral.....	iv
Índice de tabelas e gráficos.....	v
Introdução.....	9
<b>Parte I- Enquadramento teórico.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo1- Integração.....</b>	<b>11</b>
1.1 Modelos sociopolíticos de integração.....	11
1.2 Assimilacionamismo.....	14
1.3 Multiculturalismo.....	15
1.4 Interculturalismo.....	17
<b>Capítulo 2- Educação.....</b>	<b>20</b>
2.1 Conceito de Educação.....	20
2.2 Escola como agente de integração.....	23
2.3 Insucesso Escolar.....	26
2.4 Educação multicultural/ intercultural.....	30
<b>ParteII- Estudo Empírico.....</b>	<b>32</b>
<b>Capítulo1- Contextualização do estudo.....</b>	<b>32</b>

<b>Capítulo 2- Orientação metodológica</b> .....	36
2.1 Identificação das opções metodológicas.....	36
2.2 Instrumentos de recolha de dados.....	38
2.3 Recolha de dados.....	42
2.4 Processamento de tratamento e análise de dados.....	43
<b>Capítulo 3- Apresentação e interpretação dos dados</b> .....	44
3.1 Questionários: alunos.....	44
3.1.1 Caracterização do aluno.....	44
3.1.2 Percorso escolar.....	46
3.1.3 Integração escolar.....	51
3.2 Questionários: Diretores de turma.....	55
3.2.1 Caracterização dos docentes.....	55
3.2.2 Caracterização da turma.....	56
3.2.3 Multiculturalidade.....	59
3.3 Análise do conteúdo das entrevistas.....	63
3.3.1 Caracterização dos entrevistados.....	63
3.3.2 Transcrição e análise das entrevistas.....	64
<b>Capítulo 4- Conclusões, recomendações e limitações</b> .....	72
4.1 Discussão dos resultados.....	72
4.2 Recomendações.....	77
4.3 Limitações do estudo.....	80
<b>Bibliografia</b> .....	82

<b>Anexos</b> .....	86
Anexo1: Pedido de autorização ao Diretor da ESBB .....	86
Anexo2: Dados sobre o percurso escolar dos alunos da ESBB.....	87
Anexo3: Questionários alunos.....	90
Anexo4: Questionários dos diretores de turma .....	94
Anexo5: Guião de entrevista aos alunos .....	97
Anexo6: Guião de entrevista à vice-presidente da ESBB.....	99

### **Índice de tabelas e gráfico**

Tabela1: Multiculturalismos vs. Interculturalismo.....	19
Tabela2: Definições formais e reais de educação.....	21
Tabela3: Teorias justificativas do insucesso escolar.....	28
Tabela4: Fatores de insucesso escolar.....	29
Tabela5: Guião da Entrevista dos alunos.....	40
Tabela6: Codificação das entrevistas.....	41
Tabela7: Recolha de dados.....	42
Tabela8: Idade dos Professores.....	55
Tabela 9: Sexo dos Professores.....	55
Tabela10: Anos de docência .....	55

Tabela11: Habilitações literárias dos professores.....	55
Tabela12: Número de alunos de origem estrangeira na turma.....	56
Tabela13: Problemas de relacionamento da turma.....	57
Tabela14: Razões dos problemas de relacionamento.....	57
Tabela15: Problemas de aprendizagem.....	58
Tabela16: Razões dos problemas de aprendizagem.....	58
Tabela17: Avaliação do trabalho em contexto multicultural.....	59
Tabela18: Formação específica para a formação inclusiva.....	59
Tabela19: Opinião sobre a preparação dos docentes para os desafios multiculturais.....	59
Tabela 20: Transcrição das respostas da pergunta 3.4 dos questionários dos diretores de turma.....	60
Tabela21: Caracterização dos entrevistados.....	63
Tabela22: Transcrição e análise das entrevistas.....	64
Gráfico1: Idade dos alunos.....	44
Gráfico2: Sexos dos alunos.....	44
Gráfico3: Origem dos alunos.....	45
Gráfico4: País de origem dos alunos.....	45
Gráfico5: Ano de escolaridade.....	46

Gráfico6: Número de retenções por aluno.....	46
Gráfico7: Principal motivo da reprovação.....	47
Gráfico8: Frequência de aulas de apoio.....	47
Gráfico9: Apoio dos pais na realização dos TPC.....	48
Gráfico10: Disciplinas mais fáceis.....	48
Gráfico11: Disciplinas mais difíceis.....	48
Gráfico12: Principais razões das dificuldades escolares.....	49
Gráfico13: Sansões por mau comportamento.....	50
Gráfico14: Tipos de sansões.....	50
Gráfico15: Opinião sobre a dificuldade de integração dos alunos de origem imigrante.....	51
Gráfico16: Autoavaliação do nível de integração.....	51
Gráfico 17: Vítimas de discriminação.....	52
Gráfico18: Contexto da discriminação.....	52
Gráfico19: Agentes discriminatórios.....	53
Gráficos20: Autoavaliação do relacionamento com os agentes escolares.....	53
Gráfico21: Fatores de Integração Escolar.....	54
Gráfico 22: Valorização da cultura de origem.....	5

## **Introdução**

O presente estudo “Multiculturalidade na educação: a integração de alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira” consiste no projeto de trabalho final de mestrado em Política Social pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

A presença de filhos de imigrantes no sistema educativo nacional é um fato consolidado devido ao resultado conjugado de três fatores: continuação de fluxos migratórios crescente heterogéneos, o reagrupamento familiar dos imigrantes e o nascimento de novos descendentes. Porém, a escolarização dos alunos de origem estrangeira apresenta algumas dificuldades e é associada a vários problemas sociais como a exclusão social e o insucesso escolar. (Machado 2005)

Esta crescente diversidade de públicos escolares tem originado várias reflexões e estudos cujo objetivo é encontrar respostas para esta realidade no ponto de vista de uma educação multi/intercultural. De facto, a escola configura e é configurada pela sociedade onde está inserida, por isso tem um papel importante na formação de mentalidades. De acordo com Delores (2003), os quatro pilares da educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Enquanto as duas primeiras funções da escola dizem respeito à formação de competências, a terceira destaca o desenvolvimento das relações com o outro e a última integra todos os pilares. Assim, para que a escola cumpra com as suas funções, é necessário que se abra à diversidade cultural incluindo todos os alunos na sociedade e criando relações recíprocas entre eles mas, também, entre eles e a sociedade.

Partindo de um estudo de caso, pretendemos compreender o processo de integração, nomeadamente os seus fatores, dos alunos de origem estrangeira. Interessou-nos também, relacionar esse processo com o desempenho escolar desses alunos na escola em questão. Assim, a questão de partida que orientou a nossa investigação foi a seguinte:

**Quais são os fatores de integração dos alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Bamheira?**

Dada a temática da investigação, foram considerados como objetivos específicos de estudo os seguintes:

**Compreender o modelo de integração na ESBB (assimilacionismo, multiculturalismo ou interculturalismo);**

**Identificar os fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos de origem imigrante;**

**Relacionar o processo de integração com o desempenho escolar;**

**Identificar estratégias que contribuam para a integração e o sucesso escolar dos alunos**

Em matéria de Política Social, este tema apresenta uma grande relevância porque é através da adoção de políticas públicas que se combatem os problemas sociais. Com o cumprimento dos objetivos referidos anteriormente, pretendemos contribuir para a elaboração de medidas e ferramentas que permitam o repensar de políticas sociais eficazes contra esta problemática.

## Parte I- Enquadramento Teórico

### Capítulo 1- Integração

#### **1.1 Modelos Sociopolíticos de Integração**

As sociedades contemporâneas são socialmente complexas e caracterizam-se pela elevada mobilidade de pessoas e, logo, pela coexistência de diferentes culturas. Portugal sempre apresentou um fluxo migratório significativo e dinâmico. Primeiramente, até aos anos 60 (séc. XX) constituía-se como país de emigração, de 1970 até 2004 como país de imigração (nos anos 70 teve um aumento exponencial; nos anos 90 verificou-se a consolidação de imigração e entre 1999 e 2004 registou-se um crescimento sustentado do fenómeno) e desde 2005 deu-se uma mudança de paradigma, o decréscimo significativo da população estrangeira e o aumento da emigração, tornaram o país num “regime misto” (é recetor e emissor de migrantes). (SEF 2013)

*“No contexto atual das migrações, Portugal assume-se como país de regime misto ao ser recetor e emissor de emigrantes. O crescimento sustentado da primeira década do séc. XXI, apresenta uma inflexão explicada pela concorrência de três fatores, designadamente, o acesso à nacionalidade portuguesa (ao abrigo da atual lei da nacionalidade), a alteração de processos migratórios em alguns países de origem (Brasil e Angola) e o impacto da atual crise económica e financeira (redução do investimento e do emprego).” (SEF 2013:15)*

Ainda que, atualmente, Portugal seja um país de “regime misto”, o fenómeno da imigração tem um peso muito importante para a formação da sociedade pois esta afeta a demografia, economia e cultura. Ao longo do tempo, o país tornou-se local de fixação de diversas culturas, tornando a sociedade culturalmente diversa. Do convívio entre culturas podem surgir alguns problemas ou desafios como tensões (devido à falta de entendimento/comunicação) entre as comunidades ou entre o Estado e as comunidades, discriminação sobre minorias<sup>1</sup>, racismo, exclusão social, entre outros, que dificultam a integração dos imigrantes. Torna-se necessário ao país de acolhimento integrar os imigrantes na sociedade através da interação e adaptação mútua entre os imigrantes e a sua sociedade.

---

<sup>1</sup> Minoria- “Um grupo numericamente inferior à restante população de um Estado, em posição não-dominante, cujos membros- ainda que nacionais desse Estado- possuem características étnicas, religiosas, linguísticas diferentes e que demonstra, ainda que implicitamente, um sentido de solidariedade dirigido à preservação da sua cultura, tradições, religião ou língua” (Perruchoud 2009:200)

Segundo Giménez (2010), a tipologia de modelos sociopolíticos face à diversidade sociocultural é a seguinte: por um lado, o modelo de exclusão social, representado por uma sociedade onde predominam sentimentos de racismo, xenofobia, antissemitismo, que pode ser expresso pela **discriminação do outro** (tratamento desigual) legal/social, através de leis e práticas discriminatórias ou pela **segregação do outro** espacial/institucional (Guetos Residenciais e delimitação de espaços públicos, respetivamente) ou, ainda, pela **eliminação do outro** através de uma anulação cultural (etnocídio fundamentalista cultural) e até física (genocídio, “limpeza étnica”); por outro, o modelo de inclusão social caracterizado pela **homogeneização** (assimilação ou fusão cultural) ou pela aceitação da **diversidade cultural como positiva**, através do pluralismo cultural (multiculturalismo ou interculturalismo).

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

Ainda que, as sociedades tenham sido palcos de profundos conflitos devido às diferenças culturais e as mentalidades tenham demorado a progredir, atualmente reconhece-se que nenhuma cultura é superior a outra e que a diversidade cultural é bastante positiva na transformação das sociedades. De acordo com o Glossário sobre Migração (Perruchoud 2009:34), **Integração** é o

*“Processo através do qual o imigrante é aceite na sociedade, quer na qualidade de indivíduo quer de membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país; a responsabilidade pela integração não é de um grupo em particular, mas de vários atores: do próprio imigrante, do Governo de acolhimento, das instituições e da comunidade.”* Por outras palavras, *“indica, por um lado, o reforço das relações com o sistema social e, por outro as ligações dos novos atores ou grupos com o sistema social existente e as suas instituições centrais”* (Heckmann 2004:4, citado por Lindo 2005).

Para Pires (2003:50), a integração social define-se como: *“(...) os modos de incorporação dos atores individuais em novos quadros de interação, em consequência de*

*episódios de mudança social e de deslocação intra-sistema de ordem (ciclos geracionais ou mobilidade social) ou inter-sistemas de ordem (migrações)”.*

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

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

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

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

Resultado das diferentes estruturas (económicas, sociais, políticas e institucionais) e das políticas dos países de destino, a Integração passou por três tipos de soluções: o assimilacionismo, o multuculturalismo e o interculturalismo.

## 1.2 Assimilacionismo

Inicialmente (antes da II Guerra Mundial, séc. XX), esperava-se que os imigrantes se integrassem totalmente, adotando a cultura da sociedade de acolhimento e abandonando as características e especificidades próprias da sua própria cultura. Isto é, tratava-se de assegurar que os imigrantes absorvessem todas as particularidades sociais, económicas e culturais da sociedade maioritária, perdendo elementos originais que estavam associados à sua cultura de origem (ou dos seus antepassados) (Gordon, 1964). Com o modelo de **assimilacionismo** pretendia-se extinguir as crises étnico-sociais através do princípio da uniformidade e homogeneidade (o melhor exemplo é a França).

Nos anos 20 (séc. XX) Park e Burgers, sociólogos associados à Escola de Chicago, foram os primeiros a apresentar o conceito de assimilação. Para estes investigadores,

*“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-Trindade, 1995:97)

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

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

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

### **1.3 Multiculturalismo**

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

Del Priore (citado por Marques 2003:8) defende que

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

Numa outra abordagem, Stuart Hall faz a distinção entre multicultural e multiculturalismo: segundo o autor, o termo multicultural *“descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentada por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que retém algo da sua identidade original”*. E multiculturalismo refere-se *“às estratégias políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade geradas pelas sociedades multiculturais”*. (Hall, 2003:52)

Há, ainda, que defenda que multiculturalismo pode seguir certos modelos. Holliger (citado por Marques 2003:8) sugere o modelo Pluralista (prevê a manutenção estável de diferentes grupos e os seus direitos) e o modelo cosmopolita (situa a filiação étnico cultural como voluntária e encoraja os membros de diferentes grupos de imigrantes a interagir, a partilhar a sua tradição cultural e a participar em instituições comuns na área educativa, económica, política e legal).

A nível ideológico e normativo criam-se diretrizes e modelos de intervenção política de gestão da diversidade cultural segundo o modelo multicultural, entre eles, destacam-se: a Declaração dos Direitos das Minorias Nacionais (1991), Carta Europeia para as Línguas Minoritárias ou Regionais (1992- Conselho da Europa), Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais (1994), Ano Internacional da Tolerância (1995) e a Declaração Universal da Diversidade Cultural da UNESCO (2001).

*“Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz.”<sup>2</sup>*

Tendo em conta o artigo da UNESCO, nota-se que, o multiculturalismo é adotado como modelo de integração pelas sociedades ocidentais pois defende que as minorias étnicas podem estar integradas numa sociedade maioritária sem perder a sua identidade. Com este novo referencial afirma-se a importância desta perspetiva.

---

<sup>2</sup> Art. 2º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

Todavia, as políticas multiculturais que partem do quadro multiculturalismo pluralista comportam riscos e o modelo tem sido bastante criticado. De certo modo, acabam por demarcar as diferenças étnico-culturais e promovem uma sociedade de grupos étnicos fragmentados. Segundo Barbosa (citado por Oliveira & Galego 2005:54) funciona como uma espécie de “biculturalismo”, já que os indivíduos podem estar integrados numa sociedade sem perder a sua identidade. É uma perspetiva que só se concentra sobre as minorias étnicas (excluindo os brancos), os seus modelos de representação são elitistas, não propõe mudanças, gera desigualdades e constrói barreiras entre os grupos (Alibhai-Brown). Além disso, o novo terrorismo internacional e as contínuas tensões étnicas no mundo criaram um certo receio nas sociedades:

*“Vários países, mesmo os mais liberais, têm optado pelo endurecimento das suas políticas de integração caminhando para uma tendência de assimilação dos imigrantes. As tensões entre culturas (...) agudizadas após os ataques terroristas de 11 de Setembro de 2001 nos EUA; de 11 de Março de 2004 em Espanha fizeram renascer medos antigos sobre um possível domínio islâmico nos países ocidentais. Por outro lado, há um sentimento crescente de que a formação de minorias entre a população imigrante conduz e reforça a estratificação étnica associada a maiores taxas de desemprego e elevado insucesso escolar.”* (Alina Esteves, 2004:75)

#### **1.4 Interculturalismo**

Em reação à abordagem divisionista do Multiculturalismo, emerge o **interculturalismo**, que defende a coexistência de vários grupos étnicos e culturais distintos, procurando promover a interação positiva entre eles, no sentido da construção de uma nova cidadania. Não se trata apenas do reconhecimento da diferença mas, acima de tudo, da convivência da diversidade e dos princípios da interação positiva, da interdependência e da interpenetração através da partilha de elementos culturais entre a população, *“desenvolvimento do conhecimento dos pontos de vista recíproco e pelo favorecimento da aceitação do outro”* (Oliveira & Galego 2005:55).

As sociedades recetoras qualificam-se como complexas e dinâmicas porque os fenómenos migratórios conduzem a mudanças sociais e culturais estabelecendo relações recíprocas entre as culturas diferentes (conceito dinâmico de cultura). Por isso, o Interculturalismo tem como principais objetivos: *“finalizar os conflitos culturais, principalmente nas formas mais extremas como o racismo ou a xenofobia; promover a*

*facilitar o conhecimento e a aceitação das diferenças culturais; promover a aceitação e a tolerância; acima de tudo, reconhecer a diversidade como fator de enriquecimento social e cultural” (Martins 2008:34).*

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

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

<b>Multiculturalismo</b>	<b>Interculturalismo</b>
Cultura: conceito estático e isolado	Cultura: conceito dinâmico e relacionado
Representação da minha própria cultura	Para além e fora da minha cultura
Coexistência de diferenças	Interação das diferenças
Reconhecimento da diferença	Compreensão da diferença
Poucas propostas para lidar com a diversidade	Esforços constantes para lidar com a diversidade
Realidades existentes	Processo em Construção

Tabela 1- Multiculturalismo vs. Interculturalismo

## Capítulo 2- Educação

### 2.1 Conceito de Educação

Desde sempre, o conceito de educação tem sido objeto de reflexão por parte das Ciências da Educação. Este constitui-se como dinâmico e multifacetado mas apresenta grandes dificuldades na sua definição por possuir diversos significados:

*“A educação como fato, realidade (que ocorre em todas as sociedades humanas), a educação como atividade e como processo (pois consiste numa construção), a educação como efeito ou resultado (designando as consequências daquela atividade), a educação como relação (por realizar uma ponte transmissiva) e a educação como tecnologia (conjunto de métodos e técnicas que intervêm no processo educativo)”* (A. Sanvisens citado por Cabanas 2002:52)

Cabanas (2002) divide as definições de educação em dois grupos: as definições formais e as definições reais.

*“Por definições formais entendemos as que aludem ao processo esquemático da educação, à sua estrutura genérica, mas sem especificar no que consiste, programaticamente, a atividade concreta de educar. (...) Chamamos de definições reais às que cumprem com o requisito de indicar o que pela educação se está a fazer com a pessoa e em que sentido se pretende orientá-la”* (Cabanas 2002:55)

O autor considera as primeiras incompletas porque apesar de formalmente exatas constituem-se como conceitos gerais, já as segundas, além de expressarem o que consiste efetivamente a educação e a forma como a pessoa é influenciada por ela, são elaboradas segundo a filosofia pessoal de cada autor. Vejamos, os exemplos que Cabanas apresentou na sua obra:

<b>Definições Formais</b>	<b>Definições Reais</b>
“Desenvolvimento intencional de aperfeiçoamento” Jaime Castañe	“É a educação da personalidade, a educação de um ser que trabalha livremente, que se basta a si próprio e que é um membro da sociedade” Kant
“A educação é o conjunto de hábitos operativos que aperfeiçoam o Homem nas suas faculdades” Pacios	“Educar é fazer com que a Natureza se vá ajudando, suave e lentamente, a si mesma, limitando-se o individuo a reconhecer que as circunstâncias ambientais apoiam o trabalho da Natureza”; educar é “suscitar as energias do Homem como ser progressivamente consciente, pensante e inteligente, ajudá-lo a manifestar com toda a pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência, a sua lei interior, o divino que há nele; nisto consiste a educação do Homem” Fröbel
“É o processo de crescimento e maturação dos jovens dentro de certas etapas nas quais os adultos protegem e fomentam o processo mencionado” W. Flitner	“A educação é o desenvolvimento espontâneo de uma mera facticidade vital” Hellen Key
“A educação é a ação de um Homem completo sobre um Homem total”, “É a ação consciente e continuada sobre a plasticidade humana que se dirige à formação do Homem” Jonas Cohn	“A educação é a atividade da geração adulta mediante a qual esta regula as tendências da geração jovem, organizando as moralmente a fim de que esta faça seus os fundamentos ético-espirituais daquela” O. Willmann
“A educação é a ação intencional e planificada sobre o Homem individual enquanto tal, na sua primeira juventude, com vista a proporcionar-lhe, de acordo com a planificação, uma forma determinada e permanente” Ziller	“Seja o que for que se entenda por educação, trata-se sempre de uma condução em direção a um processo de libertação (sobretudo da falta de liberdade interior), até se conseguir ser o próprio e tendo em vista a coexistência responsável com os demais e a percepção do que, na ordem histórica, temos em comum” H. Groothoff
“O objetivo da educação deve ser adquirir, na maior medida possível, os conhecimentos que ajudem, com mais eficácia, a desenvolver a vida individual e social sob todos os seus aspetos, limitando-se a eliminar aqueles que concorram menos eficazmente para este desenvolvimento” H. Spencer	“Educação é o processo que permite levar o individuo a explicitar e desenvolver as suas potencialidades, em contato com a realidade, procurando promover o seu desenvolvimento espiritual para que consiga atuar nessa realidade com conhecimento, eficiência e responsabilidade, atendendo, assim, às necessidades pessoais, sociais e transcendentais do ser humano” I. Nércici

Tabela 2- Definições formais e reais de educação (Fonte Cabanas 2002:55-58)

A polissemia do conceito leva a que ainda não haja um consenso a seu respeito, por isso, R. Laporta (citado por Cabanas 2002:52) afirma o seguinte: *“pode concluir-se do exame realizado sobre a linguagem, tanto comum como filosófica, que não existe um significado do termo educação que goze de uma autoridade absoluta a ponto de poder ter a pretensão de ser adoptado universalmente”*. Se, ainda assim, quisermos definir o termo educação, devemos abordá-lo a partir de apenas um significado ou perspectiva.

Embora, atualmente, as suas teorias sejam alvo de algumas críticas, considera-se pertinente apresentar as teorias clássicas de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber que

foram impulsionadoras de grande parte dos estudos sociológicos contemporâneos sobre a educação.

*“No pensamento marxista, a educação é um espaço de reprodução ideológica dos interesses da classe dominante (a burguesia); em Durkheim, a educação é vista como instituição integradora essencial à ordem social; na perspectiva weberiana, a educação é fonte de um novo princípio de controlo, enquanto racionalidade instrumental de dominação burocrática (Morrow e Torres, 1997:24). Se em Marx a educação pode oprimir ou emancipar o indivíduo (no sentido de “libertação”); em Durkheim, a educação é o mecanismo pelo qual ele se torna membro de uma sociedade (se torna “um ser novo”). Weber vai mais longe: a educação é fator de seleção e de estratificação sociais. Marx e Durkheim centraram-se no poder das forças externas ao indivíduo; Weber centrou-se na capacidade de ação do indivíduo sobre o exterior.” (Lopes 2012:10)*

Marx e Weber apenas abordaram a questão da educação de forma geral, já Durkheim concebeu vários estudos que contribuíram para a criação da Sociologia da Educação. Na sua obra Educação e Sociologia (1922), o autor defende que:

*“A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.” (Pires, Fernandes e Formosinho 1991: 25).*

De acordo com o autor, a educação é o resultado de uma ação coletiva cujo principal objetivo é formar o indivíduo de forma a transmitir e preservar a herança cultural da sociedade em que este está inserido. Ou seja, a educação tem como objetivo a sociabilização<sup>3</sup> dos sujeitos porque é através dela que a maior parte dos conhecimentos que garantem a integração dos mesmos na sociedade são interiorizados, dando continuidade à cultura.

Como processo de integração social, durante séculos, a educação, era assumida pela família, comunidade, igreja, entre outros. Só recentemente (séc. XIX), a educação fornecida pela escola se tornou universal, de tal forma que o conceito de educação se identifica com educação escolar. Desta forma, a escola como instituição criada pela sociedade com a finalidade de reproduzir os modelos socioculturais, constituiu-se como importante agente de sociabilização. (Pires, Fernandes e Formosinho 1991)

---

<sup>3</sup> Sociabilização- *“consiste nos processos sociais através dos quais um indivíduo se torna membro de grupos sociais, apreendendo a cultura desses grupos e adotando um comportamento social aprovado por eles” (Pires, Fernandes e Formosinho. 1991:239)*

Atualmente, esta instituição depara-se com duas problemáticas que estão na origem daquilo que os autores definem como “crise da escola”: em primeiro lugar, a mudança de valores da sociedade influencia diretamente a forma de atuação da escola, neste momento a preocupação da escola não se prende com o cumprimento de determinados objetivos, mas sim a indefinição dos mesmos fruto dessa mudança; e em segundo, a escola ganha, cada vez mais, responsabilidade exclusiva na educação dos indivíduos (diminuição do carácter coletivo e global da educação, isto é, a escola tem vindo a assumir tarefas que eram da competência da família e da comunidade). (Martins 2008) Neste contexto, a escola deve questionar as suas funções.

Numa reflexão sobre o assunto, Ribeiro Dias diz:

*«Com efeito, importa ensinar e aprender não tanto as matérias e os conteúdos, quanto a forma, o método e o processo de os encontrar. Importa ensinar e aprender sobretudo não conhecimentos mas a conhecer, não objetos de aprendizagem mas a aprender, não reflexões mas a refletir não pensamentos mas a pensar, não resoluções mas a resolver, não investigações mas a investigar, não o ser (substantivo, passivo, estático) mas a ser (verbo, ativo, dinâmico).»* (citado por Martins 2008:73)

Além da função de reprodução (interiorização de valores e práticas socioculturais), a escola tem como objetivos o desenvolvimento de aptidões e preparação da vida ativa dos sujeitos (formação e certificação de competências) e a promoção da integração dos mesmos na sociedade. Segundo o relatório da UNESCO (Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI), os pilares fundamentais da educação ao longo da vida são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. E a educação define-se como *“a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”*. (Delors 2003:78)

## **2.2 Escola como agente de integração**

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

De acordo com Pennix e Martiniello (2010) (citado por Hortas 2013:41) o processo de integração tem três níveis: “o individual que se refere ao imigrante, o coletivo referente ao grupo de imigrantes e o institucional que remete para as instituições públicas gerais ou específicas dos imigrantes. É ao nível institucional que a escola, instituição pública, se situa e que o sistema educativo se confronta com a imigração”.

O conceito de integração é um processo de duplo sentido,

*“Dado que implica a adaptação do imigrante e das instituições da sociedade de acolhimento em geral; e multidimensional por envolver dimensões da esfera política, social, económica e cultural (Spencer, 2008), a análise do papel da escola enquanto agente de integração deve recair, por um lado, sobre as características da população imigrante e, por outro, sobre os mecanismos que desenvolve para acolher esta população.” (Hortas 2013:42)*

Apesar da abertura da escola à crescente diversidade, continuam a existir situações de exclusão social que dificultam o percurso escolar dos alunos de origem imigrante. Cabe à escola, que tem um papel fundamental na interação dos alunos (entre eles mas também com o meio social) criar práticas e estratégias de integração e inclusão social que promovam a interculturalidade.

Com a necessidade de promoção e aceitação da diversidade cultural na educação foram criadas orientações políticas comunitárias que refletem o novo paradigma de uma educação inclusiva, promovendo a interculturalidade, entre elas, destaco: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Dakar (2000), Declaração da Diversidade Cultural (2000), Conferencia de Atenas (2003), Declaração de Roelaw (2004), Conferência de Istambul (2008) e Livro Branco do Diálogo Intercultural (CE 2008). Mais especificamente, no que concerne à promoção da integração das crianças imigrantes ou descendentes, o Comité de Ministros dos Estados Membros adotou, em 2008, uma Recomendação (CM/Rec 2008 4)<sup>4</sup> para a integração nas políticas e práticas nacionais para a melhoria da integração das crianças recém-chegadas no sistema escolar.

---

<sup>4</sup> Recomendações CM/Rec (2008) 4 do Comité de Ministros sobre a promoção da integração de crianças migrantes de origem imigrante. (disponível em: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)4&Language=lanFrench&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)4&Language=lanFrench&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75))

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

Com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, a escola foi dos primeiros departamentos do país a elaborar ações com vista a solucionar os desafios da diversidade cultural. Depois disso, os incentivos à integração dos imigrantes evoluíram bastante, levando à criação de projetos como o Secretariado Coordenador dos Programas da Educação Multicultural (Entreculturas 1991), com o objetivo de promoção da diversidade cultural e do reforço de medidas de intervenção de inclusão social com o Programa Escolhas.

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

*“formação para a interculturalidade na formação contínua de professores; definição e implementação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e adequação das estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes; diversificação das ofertas educativas e formativas; integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); acesso de estudantes estrangeiros aos apoios da ação social escolar, em todos os graus de ensino; divulgação dos recursos pedagógicos interculturais junto das escolas; apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes e a iniciativa «SEF vai à Escola» no âmbito da regularização documental dos imigrantes menores.”* (Martins 2008:60)

Os diversos incentivos para a promoção da integração social na escola não significam a diminuição de situações de exclusão social porque a escola reproduz desigualdades. Os alunos acedem à escola em situações desiguais sem que possuam as condições mínimas para competir e realizar um percurso escolar com sucesso.

### **2.3 Insucesso escolar**

De acordo com a União Europeia “*o insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços enviados nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte ativa na sociedade*” (Eurydice, 1995:49).

Numa perspetiva sociológica, Pires, Fernandes e Formosinho (1991:187-188) afirmam que,

*“Insucesso escolar é a designação utilizada vulgarmente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos letivos. (...) Pode dizer-se que há insucesso ou fracasso escolar quando algum ou alguns dos objetivos da educação escolar não são alcançados. Ora, a educação escolar tem como finalidades instruir, estimular e socializar os educandos. Ou dito por outros termos, visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização. Se algum destes objetivos, que constituem outras tantas dimensões da educação, não é atingido, pode dizer-se que há insucesso na educação escolar”.*

Os autores mostram que o insucesso educativo tem uma dimensão abrangente porém, dado que, os indicadores do insucesso escolar são as reprovações e o abandono escolar, quando se aborda esta temática, refere-se ao insucesso da instrução escolar. O que demonstra que as outras dimensões da educação não tomadas em consideração (Pires, Fernandes e Formosinho.).

O insucesso escolar é um problema social que se descreve pelo resultado negativo no processo ensino-aprendizagem. Benavente e Correia (1980) definem o insucesso escolar como um fenómeno relacional em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa e caracterizam-no como um fenómeno multifacetado (porque resulta de um

conjunto de fatores), massivo (afeta um número significativo de alunos), constante (pois é comum a todos os níveis de escolaridade e instituições de ensino) e cumulativo (os alunos que já ficaram retidos têm mais possibilidades de voltar a não transitar de ano).

Ao longo do tempo, elaboraram-se teorias sobre esta problemática de forma a justificá-la. Vejamos, sucintamente, as principais na Tabela 3- Teorias justificativas do insucesso escolar.

<b>Teoria dos “Dons”</b> (desde o final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60)	<b>Teoria do Handicap sociocultural</b> (desde o final dos anos 60, início de70)	<b>Teoria sócio-institucional</b> (Desde os anos 70)
Esta teoria “é baseada em explicações psicológicas individuais. O sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais.” (Benavente 1990:716)	Teoria “baseada em explicações de natureza sociológica. O sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais. O papel «reprodutor» da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria, que sublinhou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais” (Benavente 1990:716)	“a corrente socioinstitucional sublinha a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter ativo da escola na produção do insucesso; este é visto como resultado duma relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas; ultrapassando algum fatalismo presente na teoria do handicap sociocultural, investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando subtis mecanismos de reprodução de diferença e procurando caminhos de facilitação das aprendizagens para todos os alunos.” (Benavente 1990:717)
A “inexistência de aptidões do aluno”, podem ser de origem “psicossomática (alunos deficientes) como de origem intelectual (determinada através de quocientes de inteligência)”. (Pires, Fernandes e Formosinho 1991:189)	“os fatores socioculturais como as principais causas das carências do aluno que acede à educação escolar numa situação de desvantagem. Neste caso procura-se a causa do insucesso escolar em fatores como cultura informal da família e do meio ambiente, habitat do aluno (cidade/campo), nível económico da família” (Pires, Fernandes e Formosinho 1991:189)	“O insucesso escolar pode estar relacionado com a própria estrutura social no seu conjunto. As correntes sociológicas que adotam esta perspectiva consideram que a escola é um agente educativo determinado pela sociedade. Ora, esta sociedade não é uma sociedade igualitária, mas estratificada e hierárquica. Os estratos dominantes, embora minoritários, ocupam o topo da hierarquia social e exercem sobre todo o conjunto social uma hegemonia cultural e económica. A escola não passa de um instrumento utilizado pelos estratos dominantes para garantir a reprodução da estratificação social. (...) o fator principal do insucesso do aluno se deve buscar na estrutura social e não na escola ou no aluno. Sendo o conceito central desta conceção a reprodução social (...)” (Pires, Fernandes e Formosinho 1991:190)
Halo Hutmacher considera o “ «Paradigma biológico» que atribuía o insucesso à hereditariedade e à raça” social e politicamente obsoleto (Tavares 1998:178)	“Enquanto o «paradigma cultural» considera que as desigualdades de adaptação e de êxito escolar se devem às diferenças culturais resultantes da pertença a grupos «étnicos, nacionais ou raciais» relacionando o insucesso escolar à inadaptação das estratégias do ensino, chamando a atenção para a necessidade da escola conhecer e respeitar a cultura dos alunos numa perspectiva de educação multicultural, o paradigma social e económico explicam as desigualdades responsáveis pelos insucesso escolar pela discriminação e pela segregação entre grupos sociais, que originam a desqualificação e a desvalorização da identidade social dos membros das minorias e das classes baixas, o que está relacionado com as diferenças de rendimentos e de condições materiais de existência ” (Hutmacher e Souta citados por Tavares 1998:178)	“Responsabilizar a escola pelo insucesso escolar não se refere propriamente à instituição em si (...) mas a toda a estrutura administrativa e pedagógica da qual depende: o Governo, pela política educativa que define, o Ministério da Educação, pela forma como a empreende a faz executar através dos respetivos serviços, e só então a escola, pela forma como a executa. (...) há que não esquecer a responsabilidade da sociedade, como um todo, e aceitar que se há insucesso da escola o mesmo é devido às condições em que vive essa criança, cujas expetativas de futuro, baseado na escolaridade alcançada, se encontram truncadas por uma política social que não as contempla” (Tavares 1998:178-179)

Relativamente às teorias explicativas do insucesso escolar, pode se concluir que, inicialmente a responsabilidade era atribuída aos fatores psicológicos do aluno, nomeadamente pela sua falta de capacidade. Embora alguns sujeitos possam ter problemas de aprendizagem, esta teoria é redutora (pois não abrange a maior parte da população em situação de fracasso educativo) e ultrapassada pois atribui à inteligência fatores como “raça” e hereditariedade. Quanto à teoria do Handicap sociocultural, esta explica o insucesso escolar através dos elementos sociais (família e cultura), ou seja, quanto mais afastados estiverem os valores culturais e/ou condições económicas da família em relação às características socioeconómicas da escola, mais dificilmente se processará um percurso escolar com êxito. E por último, a teoria socioinstitucional que concede à escola e sociedade as principais responsabilidades pelo insucesso escolar.

Ao analisarmos as teorias anteriores, nota-se que há um conjunto diversificado de fatores responsáveis pelo fraco desempenho escolar. Esses fatores são múltiplos mas, quase sempre, se relacionam com aspetos ligados ao aluno, ao nível socioeconómico e cultural da família e à escola. Segundo Tavares (1998) os fatores do insucesso escolar podem ser endógenos ou exógenos.

<b>Fatores Endógenos</b>	<b>Fatores exógenos</b>
As habilitações e a preparação profissional do corpo docente	Características socioeconómicas e culturais da comunidade pedagógica
Conflitos institucionais	Origem sociocultural do aluno e como se processou a sua enculturação
Relações professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, pessoal auxiliar-aluno e professor-pessoal auxiliar	A profissão e habilitação dos pais e o ambiente familiar
Existência e disponibilidade de equipamento didático	Tipo de habitação em que vivem e a distância à escola
Estado de conservação das instalações e mobiliário	Grupos e <i>gangs</i> existentes na comunidade e aos quais pertença ou não
Recreios e salas de convívio	
Relação aluno/aula	

Tabela 4- Fatores de insucesso escolar (Fonte: Tavares 1998:179)

## 2.4 Educação Multicultural/ Intercultural

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

Carrington e Short (citado por Cardoso 1989:9) postulam que a Educação Multicultural é *“o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do 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”*. Desta forma, a escola deve promover o respeito pelo outro e a tolerância para que haja um reconhecimento da diversidade cultural e, conseqüentemente, a promoção de um enriquecimento social.

Na mesma linha de pensamento, Souta afirma que a educação multicultural é a *“abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos”* (Souta, 1997, p. 59).

Na perspetiva de Pereira (2004), 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”*. É, portanto, uma educação inclusiva.

Desenvolver a igualdade de oportunidades ao nível educacional e ajudar todos os alunos a desenvolver a eficiência funcional, os conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam sobreviver em sociedade são os principais objetivos que Banks (1986) atribui à educação multicultural. Este autor defende, igualmente, que esta educação deve ser para todos de forma a desenvolver competências de interação cultural para diminuir a distância entre as culturas minoritárias e a maioritária.

.Os objetivos da educação multicultural são igualmente partilhados pela educação intercultural. Todavia, para a segunda, o ato educativo deve ser mais completo e garantir interações igualitárias entre todos os seus membros.

*“A expressão educação multicultural 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”*( Leite, 2002:147)

As duas expressões também são usadas por Camilleri (1993:44) com diferentes sentidos: por um lado, utiliza o termo educação multicultural para *“referir a simples pluralidade dos elementos em jogo, as situações de coexistência de facto entre culturas ou subculturas diversas”*. E a expressão intercultural ela utiliza *“a partir do momento em que se preocupa com os obstáculos à comunicação entre os portadores destas culturas”*.

Em última análise, o conceito educação multicultural foi usado como um conjunto de estratégias que expressam a diversidade cultural com a finalidade de promover a mudança de mentalidades que facilitem a compreensão mútua e inclusão dos indivíduos. No que concerne ao conceito de educação intercultural, este implica uma dinâmica entre grupos. As duas expressões são complementares pois apenas o reconhecimento da diferença não integra ninguém, é necessário uma interação mútua.

## **Parte II- Estudo Empírico**

### Capítulo 1- Contextualização do estudo

#### **1.1 Caracterização da escola: o meio e as pessoas**

A Escola Secundária da Baixa da Banheira situa-se na freguesia do Vale da Amoreia, distrito de Setúbal, que faz parte integrante da Grande Área Metropolitana de Lisboa.

A freguesia do Vale da Amoreia, embora tenha sido planeada para fornecer melhores condições de vida à população, acabou por se traduzir num espaço crítico e de precariedade, onde os problemas de exclusão social estão muito latentes. Trata-se de um espaço complexo, com fraca qualidade habitacional, com problemas derivados da grande heterogeneidade cultural, onde a oferta de emprego é escassa, favorecendo a sua condição de “dormitório”, ainda com algumas carências de equipamentos e infraestruturas comunitárias.

De acordo com os dados dos Censos 2011 (INE 2011), a população do Vale da Amoreia é calculada em cerca de 9.864 habitantes. Os dados relativos à nacionalidade da população residente indicam que a maioria da população é portuguesa. Contudo, uma percentagem significativa da população (45%) é oriunda de Países africanos, nomeadamente, Angola, Cabo-verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique. Esta situação deve-se principalmente ao grande fluxo de população africana que se registou na freguesia a partir de 1975. Além da elevada heterogeneidade cultural, a freguesia também é caracterizada por ter uma população residente jovem (36,4% tem menos de 18 anos)<sup>5</sup>.

Do ponto de vista socioeconómico, os alunos são provenientes de um meio revelador de grandes carências<sup>6</sup>: baixa escolaridade das famílias, elevado índice de famílias destruturadas e privação económica e social das famílias. O Vale da Amoreia foi sucessivamente abrangido pelo Plano de Emergência, beneficiou do apoio do Comissariado

---

<sup>5</sup> Fonte: Portal das Freguesias <http://www.freguesias.pt/freguesia.php?cod=150606> (acedido em 16/02/2014)

<sup>6</sup> Informações retiradas do Projeto Educativo da Escola Secundária da Baixa da Banheira 2012-2015

da luta contra a Pobreza e foi integrado no Projeto designado por “Iniciativa Bairros Críticos- Iniciativa de qualificação e reinserção urbana de bairros críticos” (de 2006 a 2012). A freguesia foi considerada primeira dos três bairros críticos de Portugal, juntamente com a Cova da Moura e o Bairro do Lagarteiro no Porto.

Relativamente à escola, os cursos existentes habitualmente são, para além do 3º ciclo regular e do ensino secundário, Cursos Profissionais (restauração, turismo, apoio à infância, por exemplo), Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e, ainda, cursos no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), e cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Segundo a Vice-Presidente do Conselho Diretivo/Executivo:

*“A escola caracteriza-se como um «oásis» no Vale da Amoreira, com muitos espaços verdes onde os alunos se sentem bem. As infraestruturas estão bem cuidadas com áreas ajardinadas, laboratórios modernos e bem apetrechados. Possui um corpo docente estável, tem poucos professores contratados e a visão dos alunos relativamente aos docentes é boa. Veem os professores como pessoas competentes e, ao mesmo tempo, como pessoas que ajudam, auxiliam, estão atentos para o que se passa para lá da sala de aula. Os principais problemas relacionam-se com a inserção da escola no Vale da Amoreia o que leva a que muitos alunos da Baixa da Banheira não queiram vir para esta escola invocando a falta de segurança no bairro e, logo, na escola. Os alunos do próprio bairro preferem ir para as escolas do Barreiro, fugindo de uma realidade que os oprime. A imagem do bairro/estigma é muito difícil de combater, a ESBB é a «escola dos pretos»”<sup>7</sup>*

No que concerne ao percurso dos alunos, este, é caracterizado por grandes dificuldades<sup>8</sup>: a taxa de sucesso no ensino básico regular inferior à média nacional; taxa de sucesso no ensino secundário regular também é inferior à média nacional, com particular gravidade no 12º ano; fracos resultados nos exames nacionais do ensino básico; fracos resultados nos exames nacionais do ensino secundário, principalmente nas disciplinas de

---

<sup>7</sup> Excerto da Entrevista realizada à Vice-Presidente do Conselho Diretivo/Executivo da ESBB

<sup>8</sup> Informações retiradas do Projeto Educativo da Escola Secundária da Baixa da Banheira 2012-2015.

Português e Matemática; dificuldades no domínio da Língua Portuguesa por parte da maioria dos alunos; elevado grau de absentismo dos alunos; taxa de abandono escolar elevada; incapacidade dos alunos manterem um comportamento adequado à situação de aula; dificuldade em envolver os encarregados de educação/pais no processo educativo dos seus educandos; articulação entre os professores pouco eficaz; sentimento de insegurança por parte da comunidade educativa; insatisfação relativamente a alguns serviços e falta de algumas instalações e equipamento; integração ao longo de todo o ano letivo de alunos provenientes de sistemas educativos de países estrangeiros (nomeadamente PALOP).<sup>9</sup>

As várias fragilidades que a ESBB enfrenta impõem à mesma inúmeros desafios. Além dos objetivos prioritários da escola (promoção do sucesso escolar e diminuição do abandono e absentismo), a integração de alunos estrangeiros constitui-se como uma problemática que afeta a comunidade escolar e está ligada diretamente com os principais problemas do percurso escolar dos alunos.

*“Temos uma grande diversidade na origem dos alunos<sup>10</sup>, sobretudo dos PALOP, sendo que o último grande fluxo são os alunos da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Tivemos alunos da Moldávia e da Rússia que não tiveram problemas de integração- foram alunos com grandes resultados académicos, sem retenções. Os alunos da Guiné-Bissau, por exemplo, têm. Estão, por vezes sozinhos em casa de familiares, conhecidos ou até quartos alugados, passando ainda algumas dificuldades no dia-a-dia, como por exemplo, a alimentação. Trazem ainda certificados de habilitação que, de longe, não correspondem à realidade dos saberes. Por isso não conseguem integrar nos currículos, o insucesso é fraude. Tem aulas de Português Língua Não Materna, pois revelam grandes lacunas no domínio das expressões escritas e oral da Língua Portuguesa. A integração faz-se ainda pelo grande apoio prestado pela comunidade educativa (Professores, funcionários) e*

---

<sup>9</sup> Os dados sobre o percurso escolar dos alunos da ESBB (taxas de insucesso, taxas de interrupção precoce do percurso escolar e indisciplina) podem ser consultados no anexo 2.

<sup>10</sup> Dados sobre a Origem dos alunos (ano letivo de 2013/2014) África (Angola, Moçambique, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Serra Leoa, Senegal) -181; Índia – 2; Europa Ocidental (Alemanha, França, Reino Unido, Espanha) – 4; Europa de Leste (Roménia) – 1; Portugal – 244. Informação fornecida pela Vice-Presidente do Conselho Diretivo/Executivo da ESBB

*equipa do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) no âmbito do Projeto TEIP<sup>11</sup> (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Recorrentemente, a comunidade educativa ajuda com alimentação, roupa e até ajuda médica a alguns destes alunos”.*<sup>12</sup>

Com o objetivo de dar respostas às necessidades sentidas pelos alunos, a escola tem várias parcerias com projetos e gabinetes de apoio, além do GAAF, identifiquei as seguintes: Instituto de Apoio à Criança, CRIVA (Centro de Reformados e Idosos do Vale da Amoreira), Projeto Esperança, Associação Rumo, Vitacaminho e Escolhas VA.

---

<sup>11</sup> Criado pelo Despacho nº147-B/ME/96, de 1 de agosto (Diário da República, 2ª Série, nº 177, pp. 10719-10720), os TEIP visam a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar). Em 2008, o programa é relançado, pelo Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro (Diário da República, 2ª Série, nº 206, pp. 43128-43130).

<sup>12</sup> Excerto da Entrevista realizada à Vice-Presidente do Conselho Diretivo/Executivo da ESBB

### 2.1 Identificação das opções metodológicas

Após a realização da abordagem teórica que enquadra este estudo, para dar cumprimento aos objetivos propostos, é indispensável a adoção de uma postura metodológica. Assim, a finalidade deste capítulo é a exposição dos procedimentos empíricos no âmbito da problemática a investigar.

Para este trabalho, foi utilizado como método o estudo de caso. De acordo com Yin (1994) trata-se de uma abordagem empírica adequada para investigar e compreender um fenómeno no seu contexto real. Tendo em conta que o seu objetivo é a explicação de fenómenos, o autor defende que o estudo de caso funciona como uma estratégia para responder a questões de “como” e “porquê”. Da mesma forma, Ponte considera que: *“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”* (Ponte, 2006:2). Dado que o método desenvolve-se numa situação concreta e real, apresentamos uma investigação em contexto de ação específico e circunscrito que é a Escola Secundária da Baixa da Banheira. Como se pretende descrever e adquirir uma nova perceção de um fenómeno particular a pesquisa caracteriza-se como exploratória-descritiva.

A metodologia seguida para orientar a pesquisa é a metodologia mista (utilização de abordagens quantitativas e qualitativas). Embora alguns autores critiquem o uso da combinação dos dois métodos, referindo que a sua utilização conjunta tem implicações teóricas e que as duas abordagens fundamentam-se em pressupostos diferentes, Reichardt & Cook (citados por Carmo e Ferreira 1998:183) *“afirmam que um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização”*. Como referem Coutinho & Chaves (2002) *“se é verdade que na investigação educativa em geral 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 métodos quantitativos e qualitativos”.*

A principal vantagem da combinação de métodos (triangulação metodológica) é permitir uma compreensão mais profunda dos fenómenos porque cada método demonstra diferentes configurações da realidade experimental. 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 (Carmo e Ferreira 1998).

Pretendeu-se com este estudo, entender como é que os indivíduos de origem imigrante refletem sobre a sua própria integração, concedendo aos alunos um papel ativo na resolução da problemática da multiculturalidade. Tendo em vista o objetivo geral delineado para este estudo, compreender o processo de integração dos alunos de origem imigrante na ESBB, a pergunta de partida que orientou este estudo foi a seguinte:

**Quais são os fatores de integração dos alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira?**

Porém, dada a vertente qualitativa deste trabalho, surgiram outras hipóteses no decorrer da investigação. Embora a problemática da integração seja o objetivo primordial, interessou-nos também a problemática do insucesso escolar destes alunos. Assim, foram considerados como objetivos específicos de estudo os seguintes:

Compreender o modelo de integração na ESBB (assimilacionismo, multiculturalismo ou interculturalismo);

Identificar os fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos de origem imigrante;

Relacionar o processo de integração com o desempenho escolar;

Identificar estratégias que contribuam para a integração e o sucesso escolar dos alunos.

No estudo de caso, a seleção da amostra é essencial pois constitui o núcleo da investigação. Relativamente à técnica de amostragem, a selecionada foi a amostra não

probabilística que consiste na escolha dos elementos ou unidades a incluir na amostra segundo certos critérios subjetivos, desconsiderando a probabilidade de inclusão. Ou seja, as amostras deste tipo “*podem ser selecionadas tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra. Muitas vezes são utilizadas para fazer estudos em profundidade*” (Carmo e Ferreira 1998:197).

## **2.2 Instrumentos de recolha de dados**

O nosso estudo emprega vários instrumentos de recolha de dados. De acordo com Yin (1994:92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e permite confirmar o mesmo fenómeno. Apresentaremos, seguidamente, os instrumentos utilizados para a realização desta dissertação.

De forma a encontrarmos informação útil para estudar o fenómeno em questão, acrescentar informações e validar evidências de outras fontes recorreremos à pesquisa documental: “*por um lado, a recolha de dados estatísticos e, por outro a recolha de documentos de forma textual provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, estatutos e regulamentos, actas, publicações...) ou de particulares (narrativas, memórias, correspondenci...)*” (Quivy e Campenhoudt, 1992:202).

A observação direta teve um grande papel no nosso trabalho. Quivy e Campenhoudt (1992:196-197) declaram que “*trata-se de um método no sentido restrito, baseado na observação visual (...) métodos de investigação que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmo, sem a mediação de um documento ou testemunho*” e apontam como principal vantagem deste método a autenticidade do acontecimento por ser um material espontâneo que revela comportamentos no próprio momento.

Uma vez que, foi necessário interrogar um grande número de pessoas para alcançar uma certa representatividade e procurou-se analisar o fenómeno em questão segundo informações relativas aos sujeitos, empregámos o inquérito por questionário de administração direta (preenchido pelo inquirido). Este consiste em colocar um conjunto de

perguntas cujas respostas são pré-codificadas para que os inquiridos escolham obrigatoriamente as opções dadas pelo investigador. Assim, possibilita quantificar uma variedade de dados e tem como finalidade “*a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que estas hipóteses sugerem*” (Quivy e Campenhoudt, 1992:188).

Como se pretendeu alcançar um certo grau de profundidade das informações de análise recolhidos, nomeadamente através da “*análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados*”, à “*análise de um problema específico*” e à “*reconstituição de um processo de ação, de experiências ou acontecimentos do passado*” procedeu-se à aplicação da entrevista semiestruturada. (Quivy e Campenhoudt, 1992:193). Segundo o mesmo autor, este método consiste na aplicação de processos fundamentais de comunicação e de interação humana e caracteriza-se por um contato direto entre o investigador e o interlocutor e por uma fraca diretividade, isto é, o investigador elabora perguntas guias para orientar a entrevista mas deixa o entrevistado falar livremente.

O guião que dirigiu as entrevistas realizadas aos alunos está representado na tabela 5.

Tabela 5- Guião da Entrevista dos Alunos

Blocos	Objetivos	Questões
A Legitimação Da Entrevista	Estabelecer uma relação de proximidade com os entrevistados.	Contextualizar a entrevista. Agradecer a colaboração do entrevistado. Explicar o funcionamento da Entrevista.
B Caracterização Pessoal/social	Caracterizar os entrevistados.	Dados pessoais dos entrevistados: nome, idade, sua origem cultural e a sua opinião sobre o bairro onde vivem.
C Experiência Escolar	Conhecer os valores dos inquiridos face à escola e à escolaridade.	Opinião sobre a escola; Auto avaliação como aluno.
D Integração	Identificar os fatores de integração.	Auto avaliação do nível de integração; Contextos de discriminação; Perceber como é que entrevistado se relaciona com os agentes escolares; Opinião do inquirido sobre multiculturalidade; Identificação de ações que valorizem as diferentes culturas.
E Fecho Da Entrevista	Assegurar o anonimato das respostas; Agradecer a participação dos entrevistados.	Relembrar que as respostas serão confidenciais; Agradecer a disponibilidade dos participantes.

Para garantir o anonimato dos alunos, procedeu-se à codificação das entrevistas.

Tabela 6- Codificação das Entrevistas

Entrevistado	Código	Data e local da entrevista
C.R.	A1	24/04/2014 Bloco D Sala 7
C.D.	A2	24/04/2014 Bloco D Sala 7
I.S.	A3	24/04/2014 Bloco D Sala 7
L.M.	A4	24/04/2014 Bloco D Sala Laboratório

## 2.3 Recolha de dados

Tabela 7- Recolha de dados

Instrumentos de recolha de dados	Procedimentos adotados
Questionários	<p>Depois de a autorização ter-me sido dada pelo Sr. Diretor, no dia 20 de março pelas 10.30h eu e a professora Luísa Pica (docente que, voluntariamente, orientou o meu trabalho de campo na ESBB) dirigimo-nos à sala dos professores, para falar com os mesmos, pedindo que nos dispensassem alguns minutos da sua aula para a entrega dos questionários. Responderam ao questionário 100 alunos e 13 professores. Os indivíduos foram questionados em contexto escolar, tendo a sua seleção sido realizada com base nos seguintes critérios, serem alunos de origem estrangeira (imigrantes ou descendentes) e, no que diz respeito aos professores, serem diretores de turma. No 20/03/2014 foram distribuídos e realizados 69 questionários a alunos e 11 a diretores de turma e os restantes decorreram no dia 3/04/2014.</p>
Entrevistas	<p>Foram realizadas 7 entrevistas (a 3 alunos estrangeiros, 3 descendentes e à subdiretora da escola). As entrevistas semiestruturadas foram gravadas com o auxílio de uma aplicação de gravação de voz instalada no tablet da investigadora, tiveram a duração média de 20 minutos e seguiram o guião de entrevista pré-definido. As entrevistas foram realizadas no dia 24/04/2014.</p>
Observação Direta	<p>A observação direta realizou-se em todos os momentos que a investigadora esteve na escola. Foram observadas aulas, maioritariamente as de Língua Portuguesa Não Materna, resoluções de conflitos entre os diretores de turma e alunos, conversas entre os professores na sala dos mesmos e interações entre os alunos durante o intervalo das aulas.</p>
Análise de documentos	<p>Os documentos analisados pertencem à escola, entre eles, destaco o Projeto Educativo 2012-2015 e o Plano de Melhoria do TEIP 2013-2014. Foram ainda analisadas informações que constam no website da escola.</p>

## **2.4 Processamento de tratamento e análise dos dados**

Para proceder à análise de conteúdo de qualquer instrumento de recolha de dados Vala (2003), citando Osgood, sugere os seguintes passos: delimitar os objetivos e definir um quadro de referência teórico que oriente a pesquisa; constituir um corpus constituído por todo o material selecionado de acordo com critérios de ordem qualitativa ou quantitativa; definir categorias, que funcionem como elementos-chave do código do analista e que tenham como objetivo simplificar a explicação; definir unidades de análise, que podem ser denominadas de unidades de registo, de contexto ou de enumeração (nota-se que, todas as unidades devem ser colocadas numa categoria e cada uma unidade só pode pertencer a uma categoria); e quantificar (a expansão das novas tecnologias veio dar um novo impulso a este processo de tratamento de dados mas nem sempre ele é utilizado).

Noutra perspetiva, Bardin (1977), propõe diferentes três etapas para a realização da análise de conteúdo, a pré-análise (que consiste na organização do material, escolha dos documentos a analisar, formulação de hipóteses e objetivos e a preparação de indicadores que alicerces a interpretação final), a exploração do material (envolve as operações de codificação e enumeração segundo regras estabelecidas) e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (etapa em que o investigador pode sugerir deduções e adiantar interpretações em relação aos objetivos propostos ou fazer novas descobertas).

. Uma vez que a nossa metodologia é mista, por um lado, o tratamento de dados quantitativos foi elaborado através da folha de cálculo Excel e tratados estatisticamente através de tabelas e gráficos; por outro, nos dados qualitativos, procedemos à transcrição das gravações áudio das entrevistas realizadas e criámos uma base de dados segundo codificações e criação de categorias. Posteriormente, na análise do conteúdo, não seguimos nenhum método pois, segundo Vala (2003), esta etapa é de carácter subjetivo e não segue nenhum modelo. Assim, a análise efetuou-se segundo a componente descritiva que alude a narrativa em questão e a interpretativa que trata da compreensão e análise. A principal preocupação nesta fase foi dar enfoque aos referentes teóricos e ao cumprimento dos objetivos do investigador.

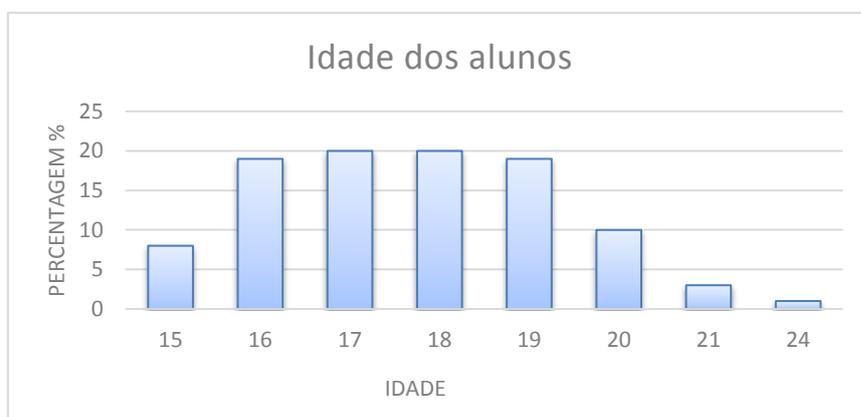
## Capítulo 3- Apresentação e interpretação dos resultados

### 3.1 Questionários: Alunos

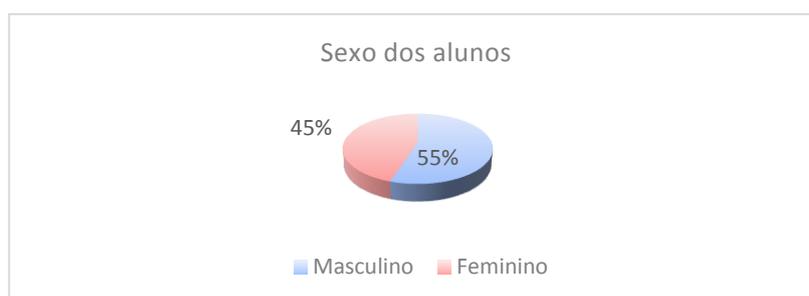
#### 3.1.1 Caracterização do aluno

Na amostra dos alunos seleccionados (100), foram consideradas perguntas relevantes para a realização das conclusões do presente trabalho de investigação.

Na primeira parte do inquérito, que corresponde da primeira à quinta questão, pretendeu-se conhecer melhor os alunos envolvidos no presente estudo, isto é, fazer uma caracterização dos investigados através das variáveis idade, género e origem dos alunos.



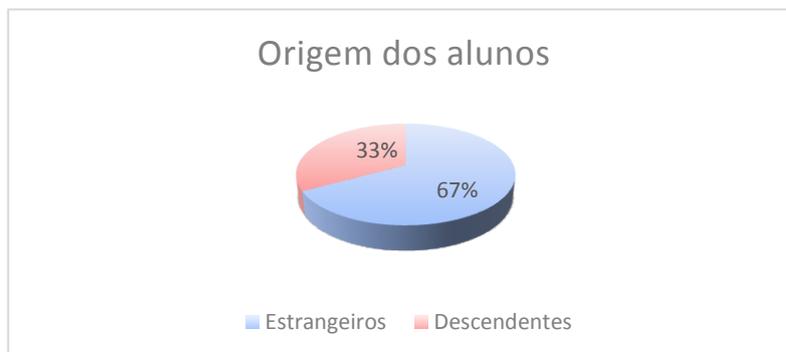
**Gráfico 1- Idade dos alunos**



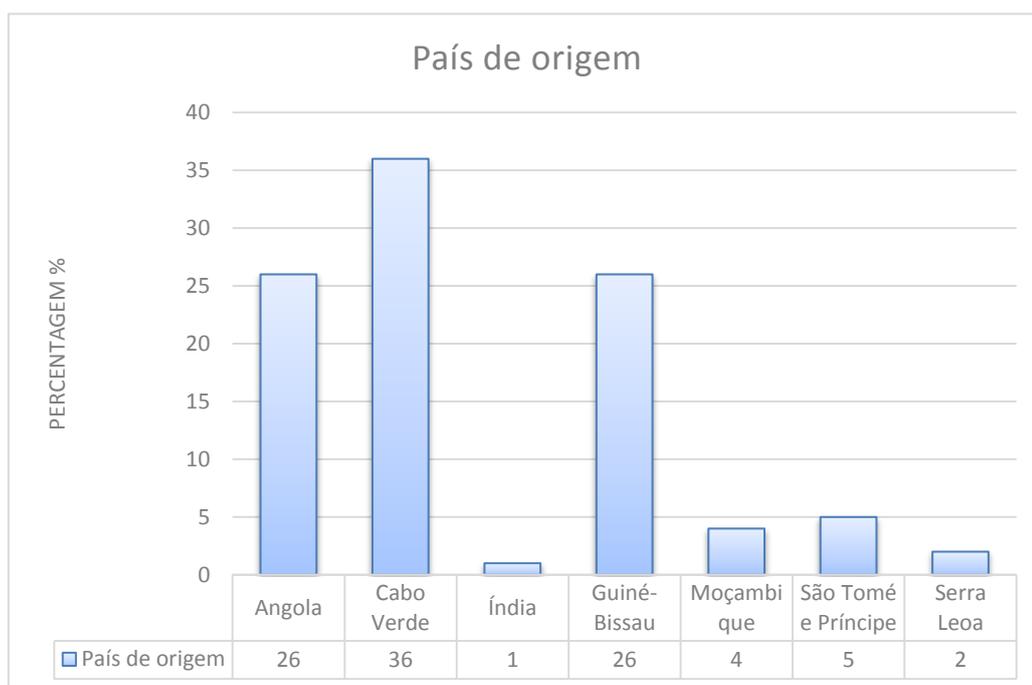
**Gráfico 2- Sexo dos alunos**

A análise do gráfico n.º1 permite-nos observar que os inquiridos têm entre 15 e 24 anos, sendo que a moda é 17 e 18 anos.

Relativamente à caracterização quanto ao género, verifica-se que existe uma participação equitativa no que concerne aos dois sexos: 55% dos alunos são do sexo masculino e 45% do sexo feminino.



**Gráfico 3 - Origem dos alunos**

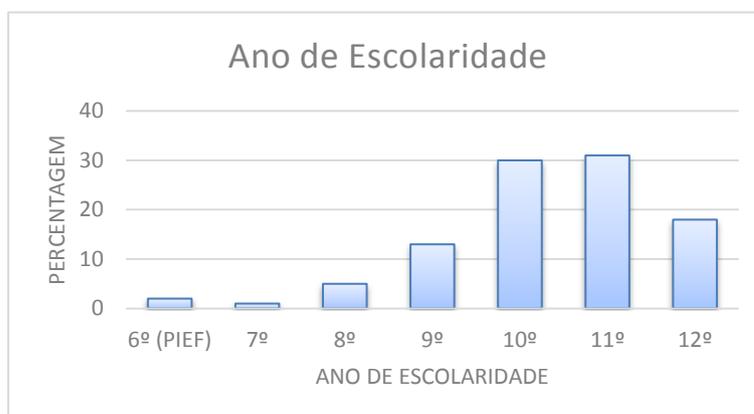


**Gráfico 4 - País de origem dos alunos**

O gráfico n.º3 representa a origem dos alunos: sendo que, 67% dos discentes são estrangeiros e apenas 33% são descendentes. No que diz respeito ao país de origem, deparamo-nos com uma diversidade de nacionalidades (7): 36% dos alunos são de origem Cabo-verdiana, 26% de Angola, igualmente 26% da Guiné- Bissau, 5% de São Tomé e

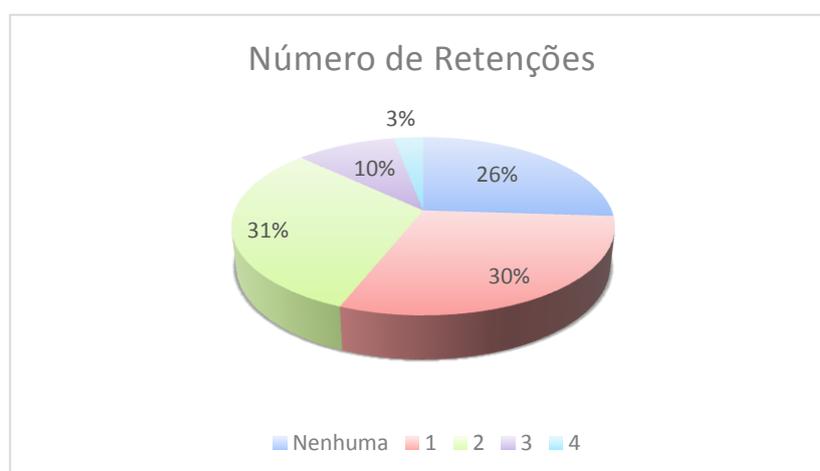
Príncipe, 2% da Serra Leoa e 1% da Índia. Ou seja, 97% dos alunos são originários dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

### 3.1.2 Percurso Escolar



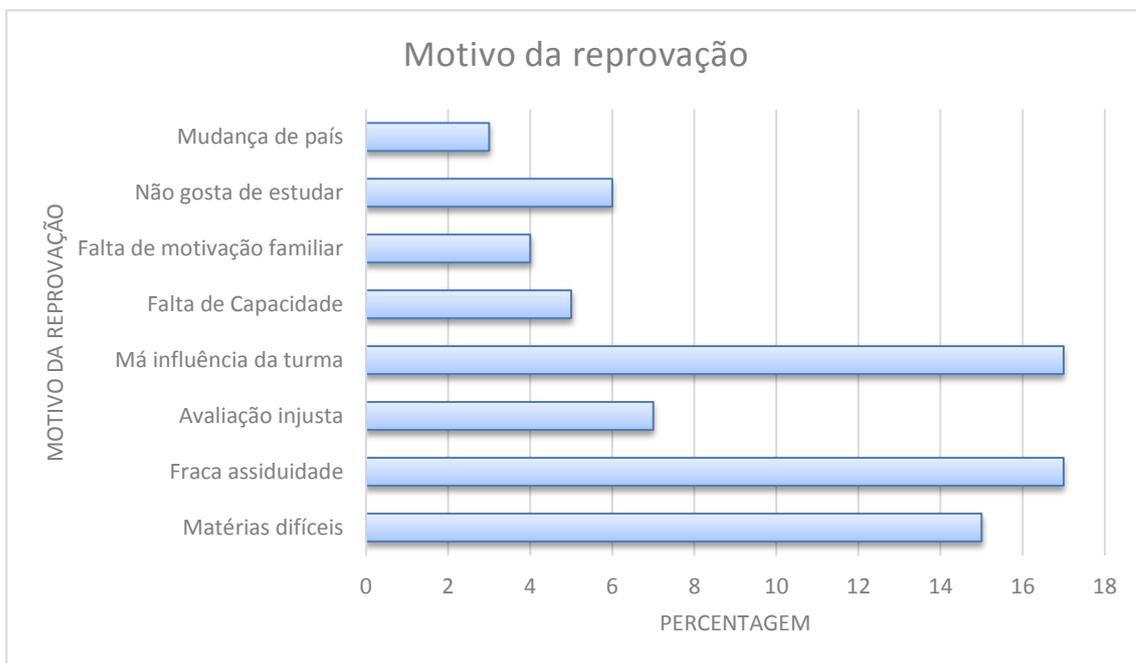
**Gráfico 5 - Ano de Escolaridade**

Embora tenha procurado aplicar o meu questionário a todos os anos de escolaridade existentes na escola, devido à indisponibilidade das turmas e à caracterização das mesmas (isto é, turmas com maior número de alunos estrangeiros e descendentes) a maior parte dos participantes são do ensino secundário: 31% são do 11º ano, 30% do 10º e 18% do 12º.



**Gráfico 6- Número de retenções por aluno**

No que concerne ao número de retenções, nota-se que 74% dos alunos já reprovaram, sendo que 31% já reprovou duas vezes, 30% uma vez, 10% três vezes e 3% quatro vezes.



**Gráfico 7-Principal Motivo da Reprovação**

Os motivos da reprovação são variados, porém foram destacados três causas principais: má influência da turma 17%, fraca assiduidade 17% e dificuldade das matérias 15%.



**Gráfico 8- Frequência de aulas de apoio**



**Gráfico 9 - Apoio dos pais na realização dos TPC**

Apesar do elevado número de retenção dos inquiridos, apenas 28% dos alunos frequenta aulas de apoio. Também apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa se revela diminuto (31%).



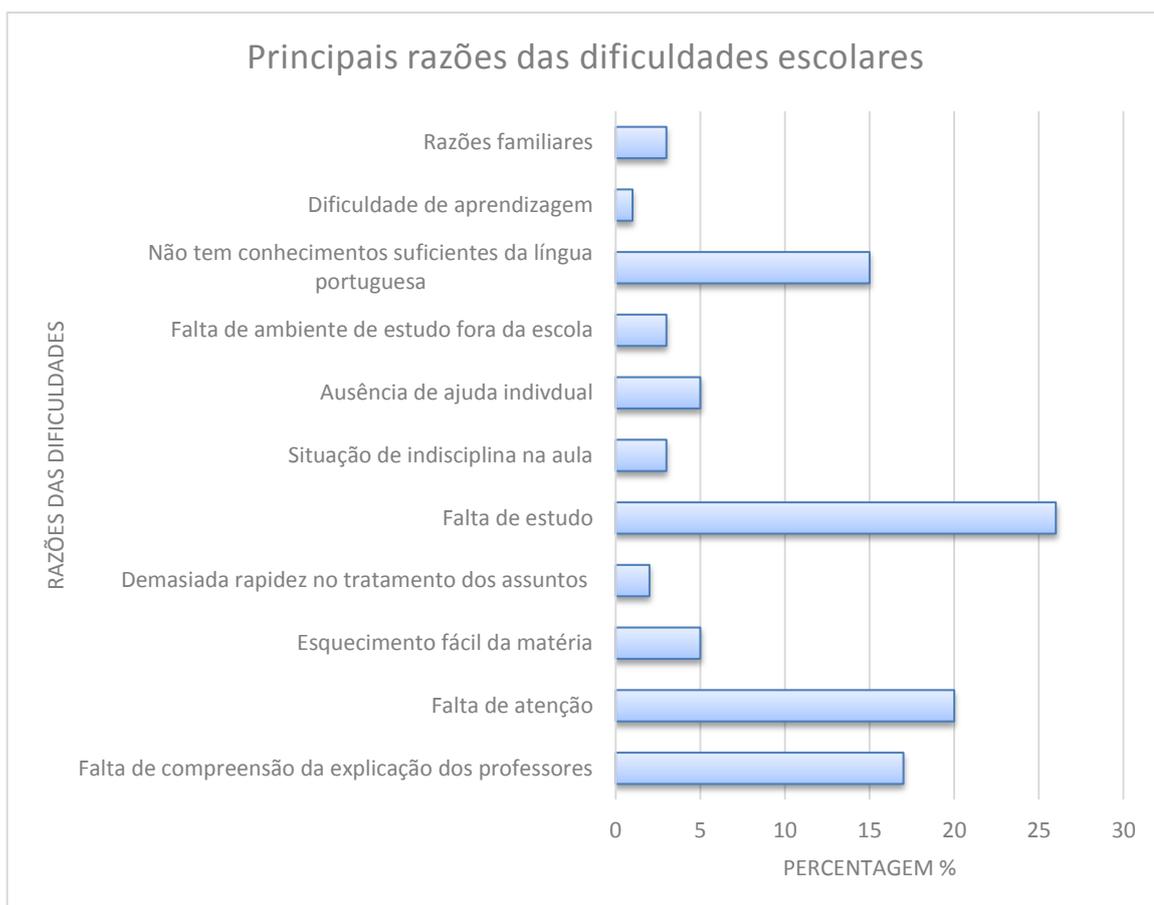
**Gráfico 10 - Disciplinas mais fáceis**



**Gráfico 11 - Disciplinas mais difíceis**

Para a escolha das disciplinas mais fáceis e mais difíceis, os alunos escolheram livremente (isto é, não foram apresentadas opções de escolha nem foi estipulado um número mínimo nem

máximo para as respostas). Assim, os números apresentados, não correspondem a percentagens, mas sim ao número de vezes que cada disciplina foi apontada como mais fácil ou mais difícil. Para os alunos, as disciplinas mais fáceis são: Educação Física, Geografia, Português, Inglês e História. E as mais difíceis são: Matemática, Físico-química, Português, Inglês e História.



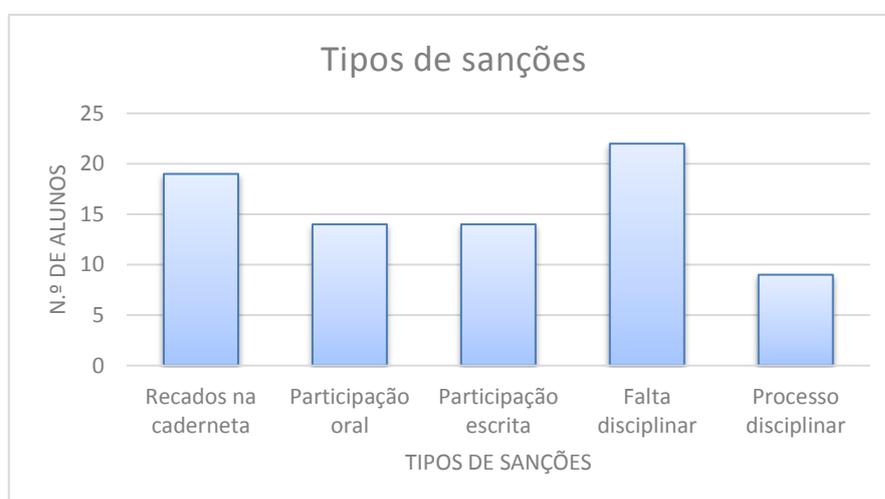
**Gráfico 12 - Principais razões das dificuldades escolares**

Como principais razões das dificuldades escolares, destacam-se: Falta de estudo 26%, falta de atenção 20%, falta de compreensão da explicação dos professores 17% e o fato dos alunos terem poucos conhecimentos da Língua Portuguesa 15%.



**Gráfico 13 - Sanções por mau comportamento**

Relativamente ao comportamento dos alunos, 68% nunca levou qualquer tipo de sanção.



**Gráfico 14 - Tipos de Sanções**

Na escolha dos tipos de sanções, os alunos selecionaram todas as sanções que já tiveram assim, os valores apresentados, representam o número de alunos que escolheu dada sanção: Falta disciplinar (22), recados na caderneta (19), Participação oral (14), participação Escrita (14) e processo disciplinar (9).

### 3.1.3 Integração Escolar

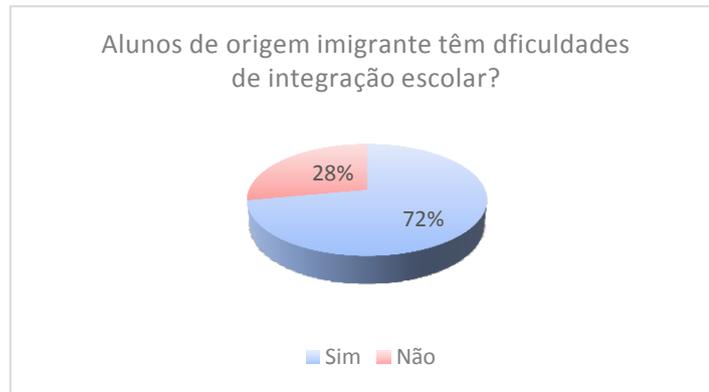


Gráfico 15 Opinião sobre a dificuldade de integração dos alunos de origem imigrante

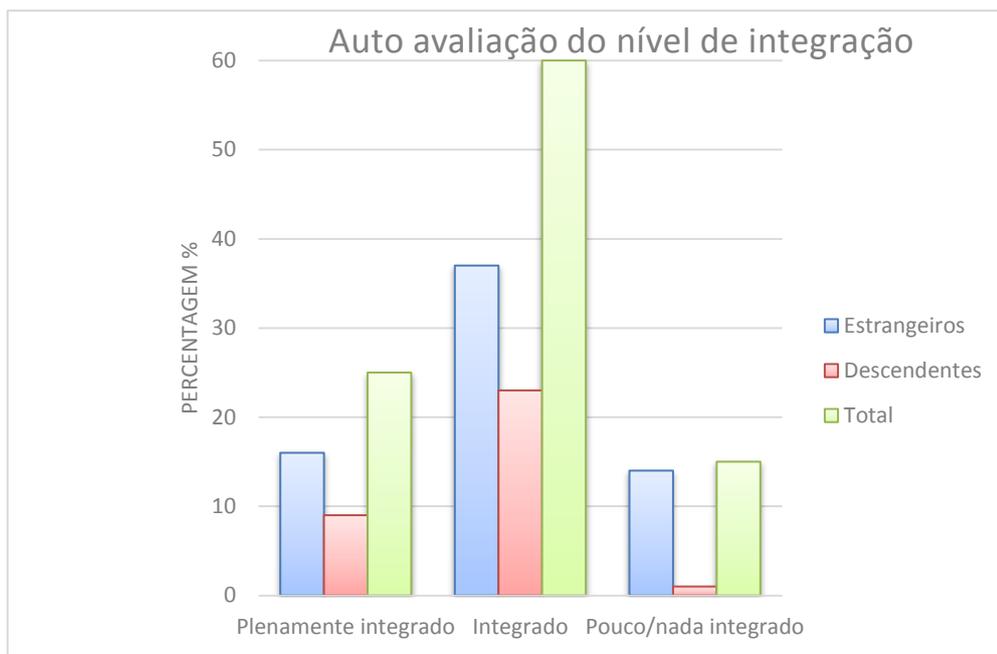


Gráfico 16 – Auto avaliação do nível de integração

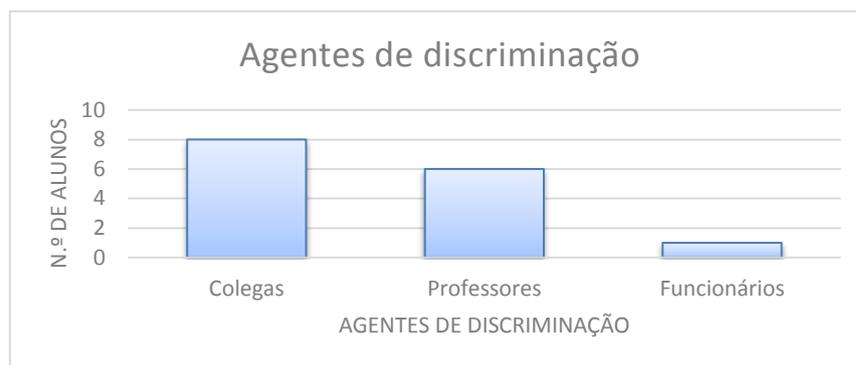


**Gráfico 17 - Vítima de Discriminação**

Embora os inquiridos considerem que os alunos de diferentes origens culturais têm dificuldade em integrarem-se na escola (gráfico 15), o nível de integração (gráfico 16) dos alunos é bastante positivo: 85% sente-se integrado (60% integrado e 25% plenamente integrado). Reforçando o nível positivo de integração, 85% nunca sofreu qualquer tipo de discriminação na escola em questão (gráfico 17).

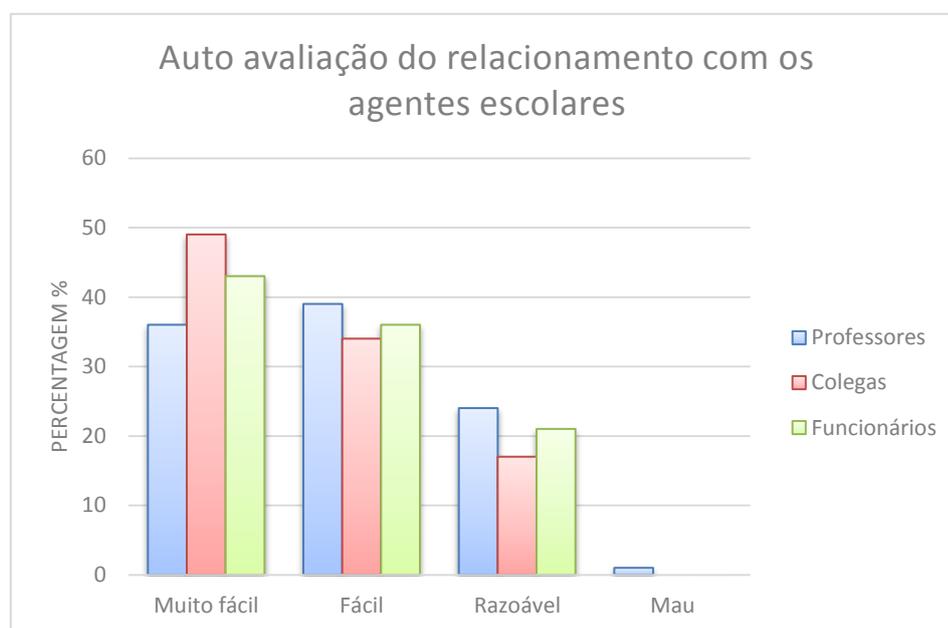


**Gráfico 18 - Contexto da discriminação**



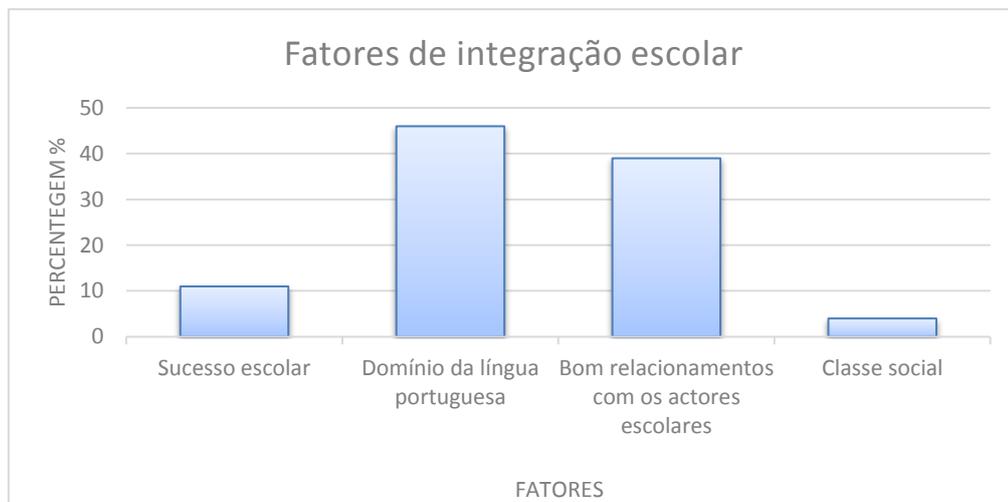
**Gráfico 19 - Agentes discriminatórios**

Dos 15 alunos (que corresponde a 15%) que foram vítimas de discriminação, 8 apontam que o contexto da mesma foi na sala de aula e 7 no intervalo. Já os agentes discriminatórios revelam-se da seguinte da seguinte forma: 8 dos alunos foram discriminados por colegas, 6 por professores e 1 por funcionários.



**Gráfico 20 - Auto avaliação do relacionamento com os agentes escolares**

Maioritariamente, o relacionamento dos alunos com os agentes escolares é positivo. Vejamos, a sociabilidade com os professores é fácil (39%), com os colegas é muito fácil (49%) e com os funcionários muito fácil também (43%).



**Gráfico 21- Fatores Integração Escolar**

Os alunos consideram que os principais fatores de integração são o domínio da Língua Portuguesa (46%) e o bom relacionamento com os agentes escolares (39%).



**Gráfico 22- Valorização da cultura de origem**

Quando colocada a questão: “A escola deve valorizar a cultura de origem dos estudantes?”, a esmagadora maioria (97%) demonstra valorizar o multiculturalismo, respondendo afirmativamente.

### 3.2 Questionários: Diretores de turma

Com a mesma metodologia nos questionários dos alunos, foram colocadas questões aos docentes que me permitiram elaborar conclusões fundamentais para a dissertação em questão.

#### 3.2.1 Caracterização dos docentes

<b>Idade</b>	<b>N.º de Professores</b>
[46-50]	5
[51-55]	6
[56-60]	2

Tabela 8- Idade dos Professores

<b>Sexo</b>	<b>N.º de Professores</b>
Masculino	4
Feminino	9

Tabela 9- Sexo dos Professores

<b>Anos de Docência</b>	<b>N.º de Professores</b>
[21-25]	5
[26-30]	5
[31-35]	3

Tabela 10- Anos de docência Professores

<b>Habilitações Literárias</b>	<b>N.º de Professores</b>
Licenciatura	8
Pós-graduação	2
Mestrado	3

Tabela 11- Habilitações literárias dos

Caracterizando os Diretores de turma inquiridos, observamos que: têm idades entre 46 e 60 anos: cinco dos professores têm entre [46-50] anos, a maioria (6) têm entre [51-55] anos e apenas dois têm entre [56-60] anos; a maior parte dos docentes é do sexo feminino (9).; têm uma vasta experiência em lecionação: cinco docentes lecionam há [21-25] anos, cinco fazem no há [26-30] anos e três há [31-35] anos; em relação às habilitações literárias, estas repartem-se entre Licenciatura, Pós-graduação e Mestrado. Sendo a licenciatura a mais selecionada (8).

### 3.2.2 Caracterização da turma

N.º de alunos de diferente origem cultural na turma	N.º de Professores
[0-5]	4
[6-10]	3
[11-15]	3
[>16]	3

Tabela 12- Número de alunos de origem estrangeira na turma

Embora a moda seja o intervalo de [0-5] alunos, nove docentes afirmaram ter mais de seis alunos de origem estrangeira na sua turma o que demonstra que a multiculturalidade tem uma forte presença na escola.

Problemas de relacionamento da turma	N.º de Profs.
Aluno/Aluno	3

<b>Professor/Aluno</b>	5
<b>Funcionários/Aluno</b>	1
<b>Nenhum</b>	7

Tabela 13 - Problemas de relacionamento da turma

<b>Razões dos problemas de relacionamento</b>	<b>N.º de Profs.</b>
<b>Os alunos não reconhecem a hierarquia</b>	4
<b>Verificaram-se situações de racismo</b>	0
<b>Os alunos apresentam fraca resiliência</b>	5
<b>Os alunos utilizam linguagem pouco apropriada</b>	1

Tabela 14- Razões dos problemas de relacionamento

Para a escolha das respostas sobre os problemas de relacionamento da turma e sobre as razões dos mesmos, os docentes podiam escolher todas as opções que se identificassem a sua turma (tabela 13 e 14).

A maior parte dos inquiridos (7) revela que a sua turma não tem nenhum tipo de problema de relacionamento com os outros. Por outro lado, os que responderam afirmativamente, identificam que a principal dificuldade de relacionamento se verifica entre Professor/aluno (5).

No que diz respeito às causas dessa questão, os docentes indicam que os alunos apresentam fraca resiliência e que não reconhecem a hierarquia.

<b>Problemas de aprendizagem na turma</b>	<b>N.º de Professores</b>
<b>Sim</b>	11
<b>Não</b>	2

Tabela 15- Problemas de aprendizagem

<b>Razões dos problemas de aprendizagem</b>	<b>N.º de Professores</b>
<b>Pouca atenção nas aulas</b>	3
<b>Dificuldades de compreensão dos códigos utilizados pelos Professores</b>	2
<b>Dificuldades a nível da L. Portuguesa</b>	9
<b>Alunos estudam pouco</b>	6

Tabela 16- Razões dos problemas de aprendizagem

Relativamente à aprendizagem da turma (tabela 15), a maioria dos professores (11) aponta que a sua turma detém problemas e que a sua razão principal (tabela 16) se deve a dificuldades da Língua Portuguesa (9).

### 3.2.3 Multiculturalidade

<b>Trabalhar em contextos multiculturais é:</b>	<b>N.º de Professores</b>
Fácil	1
Relativamente fácil	4
Difícil	8
Muito difícil	0

Tabela 17- Avaliação do trabalho em contexto multicultural

<b>Formação específica para uma Educação Inclusiva</b>	<b>N.º de Professores</b>
Sim	2
Não	11

Tabela 18-Formação específica para a Educação Inclusiva

<b>Considera que os docentes estão preparados Para os desafios multiculturais?</b>	<b>N.º de Professores</b>
Sim	1
Não	12

Tabela 19- Opinião sobre a preparação dos docentes para os desafios multiculturais

Sobre a questão da Multiculturalidade: a maior parte dos inquiridos refere que trabalhar em contexto multicultural é difícil (8); apenas dois professores detêm formação específica para

uma Educação Inclusiva; e os professores consideram que os seus pares não estão preparados para lidar com os desafios multiculturais.

A última pergunta do questionário permitiu aos docentes escreverem livremente. Desta forma, pareceu-me pertinente, transcrever a sua opinião:

Questionário	Como é que o docente e a escola devem agir no sentido de tornar o multiculturalismo numa mais-valia para o processo ensino-aprendizagem? Que metodologias podem ser aplicadas?
1	<p><i>Incluir as diferenças dos alunos no trabalho pedagógico.</i></p> <p><i>Pedagogia diferenciada com grupos de níveis em função das suas dificuldades; formar turmas de integração de alunos dos PALOP, onde possam fazer uma aprendizagem intensiva do domínio da Língua Portuguesa.</i></p>
2	<p><i>Aproveitar os conhecimentos desses alunos dessas culturas.</i></p> <p><i>Trabalho de parceria.</i></p>
3	<p><i>Agir como mediadores entre culturas mas, para isso, é necessário que haja requisitos mínimos a serem cumpridos: boa comunicação e um conjunto de pontos que sejam partilhados (tolerância, respeito...).</i></p> <p><i>Diálogo assente na abertura ao outro.</i></p>
4	<p><i>Respeitar a diferença e implementação de mecanismos para solidificar a relação entre culturas. Proporcionar apoio na Língua Portuguesa.</i></p> <p><i>Motivação e orientação vocacional adaptada à cultura.</i></p>
5	<p><i>Relativamente à escola, esta deve incluir no seu Plano Anual de Atividades, tanto quanto possível, atividades que promovam o reforço positivo da diferença e a associação entre multiculturalismos, ou seja, reforçar a ideia que é na multiculturalidade e diferença que nos completamos e construímos a nossa identidade. Quanto aos professores, as suas ações quotidianas devem reforçar a ideia anteriormente apresentada. No caso da minha disciplina (Filosofia), esta temática constitui um conteúdo pragmático, o que significa que é trabalhado a nível teórico e</i></p>

*prático.*

*Todas as que promovam a coerência entre o que se apresenta e defende como correto- aceitar e respeitar a diferença- e a prática, isto é, a atuação dos professores tem que ser coerente de forma a que os alunos sintam que a multiplicidade e a diferença são aceites.*

- 6 *Devem manter uma atitude de abertura e tolerância, mas mantendo a firmeza. A integração de outras culturas deve ser feita de modo a nunca interferir negativamente com a cultura local, ou seja, todas as culturas deverão ser respeitadas.*

*Realizar atividades onde se destaquem as culturas “diferente”.*

- 8 *Ensino intensivo da Língua Portuguesa a alunos de outras culturas; Inserir determinados conteúdos culturais nos conteúdos portugueses quando há convergência de temas e factos.*

*Mostras/ Exposições das culturas que existem nas nossas escolas*

- 9 *Criação de turmas com currículos próprios para estes alunos.*

- 10 *Proporcionar partilha, trabalhar em conjunto, valorizar as raízes culturais dos discentes.*

*Educação para a cidadania global; trabalho de parceria em grupos diferenciados; elaboração de materiais específicos, que respondam às especificidades e necessidades dos alunos.*

- 11 *Valorizar/divulgar práticas de outras culturas.*

*Conhecer usos e costumes diferentes; promover práticas de respeito mútuo.*

- 12 *Promover atividades de conhecimento de diferentes culturas.*

*Há sérios condicionalismos na lecionação dos conteúdos pragmáticos exigidos de acordo com os novos curriculares que futuramente devem ser observados para a*

	<i>avaliação interna e externa dos alunos. Esta situação deixa pouco espaço para outras abordagens temáticas.</i>
13	<p><i>Valorizar e usar as diferenças para enriquecer/ dar uma abordagem mais abrangente dos conteúdos.</i></p> <p><i>Centrar mais no aluno as questões; leva-los a integrar mais, partindo deles para chegar aos tópicos</i></p>

Tabela 20- Transcrição das respostas da pergunta 3.4 do questionários dos Diretores de turma

### 3.3 Análise do conteúdo das Entrevistas

#### 3.3.1 Caracterização dos Entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Turma	Nacionalidade	Nacionalidade dos pais
A1	F	17	11ºD	Portuguesa	Angolana
A2	F	17	11ºD	Portuguesa	Angolana
A3	M	19	11ºD	Portuguesa	Cabo-verdiana
A4	F	18	10ºB	Cabo-verdiana	Cabo-verdiana
A5	M	24	12ºA	Guineense	Guineense

Tabela 21- Caracterização dos entrevistados

### 3.3.2 Transcrição e análise das Entrevista – Tabela 22

Categorias “Temas”	Subcategorias “Perguntas”	Unidades de contexto Transcrição das Entrevistas	Sentido Interpretativo
<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <p style="text-align: center;">Caracterização Pessoal/social</p>	<p style="text-align: center;">Descrição do bairro</p>	<p>A1- “Moro no Vale da Amoreira (...) é um bairro engraçado, com várias nacionalidades. (...) Precisa de alguns cuidados porque temos um campo de jogos só que ele não é tratado (...) tem que se tratar para que as crianças possam lá brincar [construir] um parque para os miúdos não brincarem em sítios perigosos. Gosto do meu bairro. Tem Portugueses, Guineenses, Cabo-verdianos, angolanos também... já teve russos”</p> <p>A2- “Algumas pessoas gostam de falar que o Vale da Amoreira é assim ou assado mas eu nunca tive grandes problemas. Eu e a minha família sempre morámos aqui, sempre foi calmo. Aqui a maior parte das pessoas são africanas, estão aqui com vistos e não sei quê.”</p> <p>A3- “Moro na Baixa da Banheira mas costumo estar sempre no Vale”.</p> <p>A4- “Moro aqui no Vale da Amoreia. Gosto do meu bairro porque aqui é divertido, também conheço muitas pessoas e vizinhos...eu acho que gosto de tudo!”</p> <p>A5- “Moro no Barreiro. Gosto de viver no barreiro, é tranquilo.”</p>	<p>Nem todos os entrevistados moram no Vale da Amoreia, todavia, os que habitam no bairro tem uma opinião positiva em relação a ele.</p> <p>As características mais evidentes em relação ao local onde moram são a multiculturalidade e o sentimento de comunidade.</p> <p>Apenas um dos alunos referiu um aspeto negativo em relação ao bairro (A1).</p>

Categorias “Temas”	Subcategorias “Perguntas”	Unidades de Contexto Transcrição das Entrevistas	Sentido Interpretativo
<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Experiência Escolar</b></p>	<p style="text-align: center;">Opinião sobre a escola</p>	<p>A1- “Gosto da minha escola. Eu queria ir para outra mas não tinha dinheiro para o passe. Esta é perto da minha casa e a minha mãe optou por deixar me aqui. A minha irmã também anda nesta escola, os meus irmãos andaram aqui, tive que vir para aqui. Queria ir para a da Moita com o curso de Pastelaria mas como aqui também tinha o de Restauração...Eu gosto desta área e vim para esta escola.”</p> <p>A2- “Não tem assim uma coisa que eu goste mais ou goste menos. Eu gosto da escola mas não gosto de ir às aulas.”</p> <p>A3- “Eu gosto da minha escola. Gosto dos meus colegas, eles são fixes. O que eu gosto menos é de não ter pavilhão.”</p> <p>A4- “Eu gosto muito da minha escola, tenho motivos para estar aqui para estudar. É uma boa escola, tem uma boa educação (...) Eu acho que aqui na escola o mais importante é a aprendizagem, não tenho que ter alguma coisa para desgostar. Temos que gostar de tudo mesmo quando não gostamos, temos que tentar o máximo possível.”</p> <p>A5- “Gosto da escola, gosto dos professores, tive algumas dificuldades em fazer amizades com algumas pessoas. Gosto do ensino aqui.”</p>	<p>Embora as apreciações gerais sobre a escola sejam positivas, notam-se alguns problemas latentes. Como referiu a Subdiretora, atualmente tem-se verificado na escola uma fuga dos residentes do Vale da Amoreira para outras escolas; No caso do aluno A1, esse desejo foi expresso. Contudo, por falta de condições económicas, teve que permanecer na ESBB e adaptar o seu gosto pessoal à oferta educativa da escola; O aluno A2 demonstra uma das características dos alunos cujo percurso escolar se descreve pelo insucesso: a falta de interesse pelo estudo; Outra questão aqui identificada tem a ver com a falta de equipamentos da escola: não possui pavilhão para a realização de atividades físicas; Por último, o aluno A5, revela que teve algumas dificuldades de integração.</p>

Categorias “Temas”	Subcategorias “Perguntas”	Unidades de contexto Transcrição das Entrevistas	Sentido interpretativo
<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Experiência Escolar</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(Continuação)</b></p>	<p style="text-align: center;">Auto avaliação como aluno</p>	<p>A1- “Gosto de algumas disciplinas como as específicas deste curso: as de Restauração, Inglês, Física, Francês, quase todas. O que eu mudava era a minha maneira de estudar, não estudo muito e às vezes não tenho notas...não são péssimas mas podiam ser melhores (...) não vou ter nenhuma negativa (...) sou preguiçosa, não gosto de estudar em casa mas quando é para trabalhar, trabalho!”</p> <p>A2- “Chumbei um modulo aí, de Gestão...mas vou passar. Não tenho dificuldades, eu não costumo ter negativas, eu é que andava a faltar à escola.”</p> <p>A3- “Sou pouco aplicado mas consigo tirar boas notas, mesmo sem fazer muita coisa. Ainda não tive negativa este ano e vou passar.”</p> <p>A4- “Sou boa aluna, não sou excelente, mas sou um bom exemplo para os outros alunos que querem seguir os seus estudos porque hoje em dia é o mais importante na vida de um adolescente.”</p> <p>A5- “Sou um aluno mais ou menos, cheguei um pouco atrasado, tive algumas dificuldades, mas estou a tentar acompanhar. Tive negativa a Psicologia. Acho que vou passar neste ano, vou lutar por isso. As minhas dificuldades são a nível do Português, porque ainda não consigo falar corretamente. Saí da minha terra com dificuldade porque o nosso português é diferente, só cheguei no fim do segundo período.”</p>	<p>Apesar dos cinco discentes afirmarem que não vão reprovar no ano letivo em questão, a sua autoavaliação mostra-se mista. Por um lado, temos dois alunos que assumem ser bons (A3 e A4, apesar do primeiro se identificar como pouco aplicado). Por outro, os restantes demonstram alguns fatores que podem prejudicar o percurso escolar: A1 revela que estuda pouco, A2 evidencia que a tinha uma fraca assiduidade e o A5 afirma que as dificuldades linguísticas lhe têm afetado.</p>

Categorias “Temas”	Subcategorias “Perguntas”	Unidades de Contexto Transcrição das Entrevistas	Sentido Interpretativo
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Integração</b></p>	<p style="text-align: center;">Auto avaliação do nível de Integração</p>	<p>A1- “Sinto-me bem, quando vim para aqui já conhecia pessoas, fui falando com colegas, depois fui fazendo novos amigos e dou-me bem. Considero-me bem integrada (...) fizeram um boato sobre mim, mas não era verdade (...) não fui discriminada por motivos raciais.”</p> <p>A2- “Sim, acho que sim” (sente-se bem integrada) “Nesta escola não fui vítima de discriminação.”</p> <p>A3- “Bem integrado”</p> <p>A4- “Sim.” (Sente-se bem integrada)</p> <p>A5- “Sinto-me integrado, ainda não fui vítima de discriminação.”</p>	<p>Todos os entrevistados consideram-se bem integrados na escola, facto que confirma os resultados obtidos nos questionários.</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Sentido Interpretativo
“Temas”	“Perguntas”	Transcrição das entrevistas	
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Integração</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(Continuação)</b></p>	<p style="text-align: center;">Como é que o entrevistado se relaciona com os agentes escolares</p>	<p>A1- “Gosto dos professores, todos nos ajudam. Dão conselhos e nós temos que ouvir. Há uns que não ouvem! Os professores ajudam nos, falam connosco, dão nos alertas quando tem que dar e para mim é bom.”/ “Dou-me bem com todos, não estou todos os dias com todos os colegas, uns tem grupos, outros não... não há aquela coisa de um ser muçulmano e não falar com ele. Falo com todos”/ “Também me dou bem com os funcionários. Há uns que falamos mais, brincamos, temos mais confiança e damos-nos bem.”</p> <p>A2- “Os ‘stores são fixes, se tivermos problemas, eles vem sempre falar connosco”/ “Isto aqui é fixe, dou-me bem com toda a gente”</p> <p>A3- “Dou-me bem, ate parece que os ‘stores têm a minha idade! Gosto de todos mas gosto mais das brincadeiras do professor de Educação Física. Também me dou bem com todos os colegas, de todas as nacionalidades”</p> <p>A4- “Gosto de todos porque são todos importantes. Os professores fazem o possível para nos ajudar, para seguir os nossos caminhos, escolher o nosso futuro e aprender a matéria. Dou-me bem com todos os alunos aqui, não há confusão, o mais importante é termos amigos para ajudarmos uns aos outros. Por isso não tenho tido problemas.”</p> <p>A5- “Dou-me bem com os professores e colegas.”</p>	<p>Também, neste caso, as informações obtidas nas entrevistas vão ao encontro do que os questionários alegam. O relacionamento dos alunos com os agentes escolares é bastante positivo.</p> <p>Nota-se que os professores têm um papel muito importante para os alunos, pois a maioria faz questão de referir características positivas sobre os mesmos, nomeadamente no que diz respeito ao papel dos docentes na resolução de problemas.</p>

Categorias “Temas”	Subcategorias “Perguntas”	Unidades de Contexto Transcrição das Entrevistas	Sentido Interpretativo
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Integração</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(Continuação)</b></p>	<p style="text-align: center;">Junção na mesma turma de alunos de diversas origens culturais</p>	<p>A1- “Acho que é interessante porque ao conhecermos as outras nacionalidades, podemos saber o que o país deles tem. Tenho uma colega que é indiana, ela não fala muito, mas nós sabemos algumas coisas da cultura dela. Temos cabo-verdianos, muçulmanos, é bom também aprender coisas novas.”</p> <p>A2- “Acho que é positivo assim tipo depois ficamos a conhecer uns aos outros, outras nacionalidades, outras culturas, até mesmo por causa das discriminações. Assim um preto conhece um branco e este quando for falar, sabe que o preto é fixe.”</p> <p>A3- “Acho Que é bom conhecer novas culturas, também não pode ser tudo igual”</p> <p>A4- “É positivo porque o mais importante é uma escola ter muitos alunos diferentes para dar o exemplo e para mostrar que o importante é a formação e a concretização dos sonhos dos alunos.”</p> <p>A5- “É positivo. O importante é o ensino, se for bom, não importa as nacionalidades.”</p>	<p>Há uma predisposição para conhecer o outro: o conhecimento de outras culturas é a razão principal que os alunos referem como aspeto positivo da junção de alunos de origens culturais.</p> <p>Observa-se uma preocupação em relacionar o multiculturalismo com a qualidade de ensino (A4 e A5).</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Sentido Interpretativo
“Temas”	“Perguntas”	Transcrição das Entrevistas	
<p>D</p> <p>Integração</p> <p>(Continuação)</p>	<p>Fatores de Integração</p>	<p>A1- “Ser bom comunicador, mostrar-se interessado em conhecer novas pessoas, saber estar com os outros, ser divertido e dar-se bem com todos.”</p> <p>A2- “Tem que se dar bem com as pessoas, é o mais importante também para não andar sozinho”.</p> <p>A3- “Ser simpático, não ser fechado (...) imagina, eu sou calado, venho e fico na minha, eles vão pensar: «ele não deve gostar muito que o chateiem. » (...) se fores e meteres te com eles, podes ganhar amigos.”</p> <p>A4- “Esta escola é boa, tem uma boa experiência em lidar com alunos estrangeiros (...) tem que se aprender a Língua Portuguesa, falar mais com os professores.”</p> <p>A5- “Sou um bocado tímido, mas com o tempo vou ultrapassar isso, vou começar a fazer mais amizades e adaptar-me melhor. Dar-me bem com os outros e saber falar português é o mais importante para mim.”</p>	<p>Como fatores de integração, os alunos identificaram o bom relacionamento com os agentes escolares e o domínio da língua portuguesa. É importante referir que, a língua materna dos alunos que referiram o segundo fator é o crioulo (fato que, de certa forma, influenciou a resposta dada).</p>

Categorias “Temas”	Subcategorias “Perguntas”	Unidades de Contexto Transcrição das Entrevistas	Sentido Interpretativo
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Integração</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(Cont.)</b></p>	<p style="text-align: center;">Identificação de ações que valorizem as diferentes culturas</p>	<p>A1- “Fazendo projetos sobre alguns países. Os alunos daram a conhecer o que os professores e colegas não sabem do país deles. Às vezes há atividades como o dia mundial dos países ou das nacionalidades (...) para alguns alunos poderem dar pareceres sobre o que o país deles tem e para as outras pessoas que não sabem, aprenderem.”</p> <p>A2- “Meter os alunos a falarem entre eles para ver o que tem em comum e essas coisas assim...aulas livres.”</p> <p>A3- “Fazer trabalhos sobre outros países, tipo saber a cultura de outros países. Na disciplina de comunicar em francês fazemos isso, saber os pratos de outros países, etc.”</p> <p>A4- “Atividades com os outros alunos são importantes.”</p> <p>A5- “Os professores tem que ter paciência...no meu caso, como tenho dificuldades, eles tem que me dar mais atenção. Acho que tem que dar mais apoio individual aos alunos de diferentes nacionalidades. ”</p>	<p>As ações de valorização de diferentes culturas que foram identificadas pelos alunos revelam que este assunto não foi alvo de muita reflexão por parte dos mesmos. Numa escola multicultural e para alunos do ensino secundário esperar-se mais do que propostas para a elaboração de projetos e trabalhos sobre as culturas diferentes. É imperativo que a escola debata a multiculturalidade.</p>

### **4.1 Discussão dos resultados**

Após a apresentação de todo o trabalho conseguido, pretende-se discutir o resultado do cruzamento dos diferentes eixos de análise e cumprir os objetivos propostos da investigação, que se constituíram como motor de todo o processo interventivo. Para isso, estabelecer-se-ão alguns elos de ligação ao enquadramento teórico, de modo a sustentar a discussão dos resultados obtidos. Uma vez que se trata de um estudo de caso, o retrato aqui exposto é apenas parcial, por isso não deve ser generalizado a outros públicos e contextos. No entanto, os objetivos que orientam esta dissertação e as suas conclusões poderão contribuir para a definição de políticas públicas que promovam a integração dos jovens de origem imigrante na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

#### **Compreender o modelo de integração na ESBB**

A presença da diversidade cultural da ESBB é evidente. De acordo com os dados fornecidos pela vice-presidente do Conselho/Executivo da escola cerca de 43% dos alunos são de origem imigrante (184 alunos), sendo uma esmagadora maioria oriunda dos PALOP. Já segundo os dados recolhidos na investigação empírica, a escola reconhece a multiculturalidade do seu público e importa-se com o seu processo de integração, nomeadamente, através do apoio prestado pela comunidade educativa da instituição, aulas de PLNM e parcerias com projetos e gabinetes de apoio. Os professores, apesar de mencionarem que trabalhar em contexto multicultural é difícil, que os seus colegas não estão preparados para lidar com os desafios multiculturais e que a maioria não tem formação específica para uma educação inclusiva, têm uma vasta experiência de trabalho com a diversidade cultural. Já, no ponto de vista dos alunos, a junção na mesma turma de alunos de diversas origens culturais é positiva, a escola deve valorizar a cultura de origem dos estudantes e os professores tem um papel muito importante no seu percurso escolar (quer a nível educativo, quer a nível pessoal). Tanto os alunos como os professores, quando questionados sobre a identificação de ações que valorizem as diferenças culturais, referiram, principalmente, atividades de valorização e reconhecimento das diferenças do outro, assentes em valores de partilha e tolerância. Há, por isso, uma consciência comum da multiculturalidade.

Tendo em conta esta conjuntura, parece-nos que correto afirmar que o modelo de integração na ESBB é o multiculturalismo porque assiste-se à aceitação da diversidade cultural e onde os alunos de origem imigrante podem integrar-se sem perder a sua identidade. Neste caso, verifica-se a abordagem de Stuart Hall (2003): é uma escola multicultural (pois caracteriza-se pela diversidade de grupos culturais que convivem no mesmo espaço) que recorre ao multiculturalismo (adota medidas e estratégias que permitem gerir a diversidade).

Embora, se verifique a aceitação positiva do outro para que os alunos se integrem na escola, o conceito de educação presente na ESBB não se traduz numa educação multicultural. Para isso, segundo vários autores (Carrington e Short; Souta, 1997; e Pereira 2004), além das estratégias organizacionais, é necessário uma mudança a nível de programas curriculares e pedagógicos e materiais didáticos que permitam promover a compreensão da diversidade e, conseqüentemente, a igualdade. É importante referir que, comunidade educativa da escola já tem consciência de que seria uma solução para gerir a heterogeneidade cultural (sugestões apresentadas pelos professores quando questionados sobre as metodologias que valorizem a multiculturalidade), mas tal fato não se verifica porque, acima de tudo, depende de políticas educativas.

#### **. Identificar os fatores de integração dos alunos de origem imigrante**

A identificação dos fatores de integração dos alunos de origem imigrante será analisada de acordo com a opinião dos mesmos com a finalidade de elaborar uma reflexão sobre o que os próprios atores pensam sobre o assunto. Para estes alunos, o domínio da língua portuguesa e o bom relacionamento com os atores escolares (colegas, professores e funcionários) são os fatores mais importantes que condicionam o processo de integração.

A língua é a primeira barreira que os imigrantes encontram quando chegam ao país. O desconhecimento da mesma leva a um fechamento dentro da comunidade e coloca os indivíduos em situação de desigualdade pois dificulta o acesso ao conhecimento, bens e serviços. Dos 100 alunos inquiridos, 70 utilizam a língua portuguesa como segundo idioma. O domínio da língua portuguesa torna-se condição necessária para se integrar na escola porque permite interagir com os outros e possibilita um melhor entendimento da cultura da sociedade de integração, isto é, compreender a realidade social envolvente.

Por outras palavras, o imigrante precisa de entender português para que possa compreender a sociedade e se identificar com ela. Este conhecimento permitirá aos alunos a criação de laços sociais e acesso à igualdade no seu percurso escolar.

A integração num determinado contexto supõe o relacionamento interpessoal. Para procurar saber como interagir e integrar na escola, é necessário entender como funciona o grupo (características e hierarquias dos atores). Para isso, é pertinente desenvolver competências para um relacionamento mais eficiente com o próximo. Assim, o bom relacionamento com os outros foi a segunda característica que os alunos escolheram como fator de integração escolar. Dado que, a ação de comunicar consolida o relacionamento, os alunos focaram a importância da comunicação e algumas virtudes que os alunos devem possuir (ser simpático, conversador, recetivo, entre outras) que conduzam à interação de indivíduos, transmissão de ideias e conhecimento de valores e atitudes, procurando conhecer o próximo.

### **Identificar os fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos de origem imigrante**

Da mesma forma que se procedeu à identificação dos fatores de integração, também o reconhecimento dos que influenciam o desempenho escolar dos alunos de origem imigrante, se efetuou segundo a opinião dos alunos.

Tanto os dados da instituição como os recolhidos pela investigadora mostram que a ESSB enfrenta um grande problema a nível da trajetória escolar dos alunos (segundo os resultados dos questionários 74% dos inquiridos já reprovou, sendo que 44% já reprovou mais de uma vez). Para analisar este fenómeno foi questionado aos alunos os principais motivos das reprovações e as principais razões das dificuldades escolares: como motivos causadores da reprovação os alunos escolheram a “fraca assiduidade”, “má influência da turma” e a “dificuldade das matérias”; já em relação às dificuldades escolares foram selecionados a “falta de estudo”, “falta de atenção”, “falta de compreensão da explicação dos professores” e “conhecimentos insuficientes da língua portuguesa”. Aliado a estes fatores, verificou-se que apesar da elevada taxa de retenção, apenas 28% frequentam aulas de apoio e somente 31% dos pais auxiliam na realização dos trabalhos de casa.

De acordo com as características que Benavente e Correia (1980) definem para o insucesso escolar (fenómeno em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa; que resulta de um conjunto de fatores; que afeta um número elevado de alunos; comum a todos os níveis de escolaridade e instituições de ensino; e cumulativo pois alunos que já ficaram retidos têm mais possibilidades de voltar a não transitar de ano) concluímos que a ESBB enfrenta este problema social.

Para compreender o fenómeno neste contexto, é necessário interpretar os fatores selecionados pelos alunos segundo as teorias explicativas do insucesso escolar. Esta tarefa torna-se extremamente difícil porque revela uma grande complexidade já que os fatores escolhidos são múltiplos e de natureza diversa. Embora sejam duas perguntas distintas (identificar os motivos da reprovação e identificar as causas das dificuldades escolares), ambas procuram entender os fatores de insucesso escolar, por isso, trataremos os fatores em conjunto. Por um lado, as causas “fraca assiduidade”, “falta de estudo”, falta de atenção” e “má influência da turma” tem a ver com características individuais como, por exemplo, a falta de motivação (desinteresse para assistir, prestar atenção às aulas ou para estudar) e baixa autoestima (deixando-se influenciar pelos outros). Não se trata de falta de “dotes” (faculdades), nem de particularidades culturais mas sim da instabilidade própria dos jovens (rejeição da escola, tornarem-se indisciplinados, expectativas de futuro reduzidas) devido a razões de natureza diversa como a própria personalidade ou conjuntura sociofamiliar. Por outro, “a dificuldade das matérias”, “falta de compreensão da explicação dos professores” e “conhecimentos insuficientes da língua portuguesa”, relacionam-se com problemas de inadaptação ao sistema educativo devido à diferença cultural de origem em relação à cultura maioritária.

Ora, este conjunto de fatores prende-se, na nossa opinião, com a teoria socioinstitucional porque esta sugere que as características da estrutura social no seu conjunto (instituições, indivíduos e sociedade em geral) sejam as causadoras do insucesso escolar (Pires, Fernando e Formosinho 1991). No que concerne às instituições, Benavente (1990), sugere que a transformação tem que partir da própria escola (modificação de estruturas, práticas e conteúdos) adaptando-a às necessidades de diversos públicos (quer sejam de culturas diferentes ou de classes sociais mais baixas cujas identidades sociais não estejam representadas no ensino), já Tavares (1998) afirma

que a transformação deve começar pelo Governo (nomeadamente as políticas sociais e educativas). Relativamente aos indivíduos (alunos, famílias e educadores), verificam-se vários constrangimentos como: a personalidade e atitudes do aluno perante a escola (expectativas de futuro, mau comportamento, por exemplo), falta de capacidade dos alunos (dificuldades de aprendizagem) falta de apoio da família (nomeadamente falta de motivação, demissão da educação dos filhos ou condições económicas que não permitam uma escolarização mais avançada), disfuncionamento da estrutura familiar (ambiente familiar conflituoso, divórcio, etc), preparação pedagógica e metodologia de ensino de cada professor (capacidade e disposição para lidar com a diversidade de público e com as dificuldades da docência; criação de expectativas em relação aos alunos), entre outras. Por último, alguns autores (Tavares, 1998; Pires, Fernando e Formosinho, 1991) apontam nesta teoria a responsabilidade da própria sociedade em primeiro lugar porque utiliza a escola como instrumento que perpetua as diferenças sociais através da reprodução social e, em segundo lugar, concorda com valores que desencorajam o estudo e a educação como o consumismo e a diversão.

De acordo com a teoria socioinstitucional e com os dados recolhidos na investigação empírica, o insucesso escolar resulta de um conjunto de fatores que operam em conjunto.

### **Relacionar o processo de integração com o desempenho escolar;**

Embora o sucesso educativo de alunos de origem imigrante dependa de uma integração positiva (quanto melhor integrado está um indivíduo, mais facilidade ele tem de se ajustar à cultura, instituições e sociedade de acolhimento), na ESBB verifica-se o contrário. Os alunos inquiridos consideram-se bem integrados na escola (85%) e referem que tem um bom relacionamento com os atores escolares (colegas, professores e funcionários) mas o desempenho escolar não é tao positivo (74% já reprovou).

Creio que, para o exame deste objetivo há que ter em conta a conjuntura da ESBB: o contexto do bairro é transportado para a escola, ou seja, a maior parte dos alunos mora no Vale da Amoreira e cresceram juntos, portanto, a maioria conhece-se, a heterogeneidade perpetua-se (no intervalo, as características culturais são evidentes, fala-se a língua materna e a comunidade educativa respeita certas tradições), não havendo, por isso, grande necessidade em adaptar comportamentos distintos dos que

caracterizam a sua vivência. Uma vez que, não tem que alterar o seu modo de vida para a frequência na escola (não precisam de o fazer para se relacionar com os outros e porque a diversidade é aceite pela instituição), é normal que os alunos se sintam integrados.

Todavia, as particularidades da sua cultura entram em confronto com o que é lecionado nas aulas e isso revela-se pelo percurso escolar menos positivo e pelos fatores que os próprios alunos escolheram como condicionadores do seu desempenho escolar (sobretudo a “falta de compreensão da explicação do professor”, “conhecimentos insuficientes de língua portuguesa” e “dificuldade das matérias”). Assim, supomos que, quando se questionou a autoavaliação da integração os alunos, apenas refletiram sobre o relacionamento com os outros, esquecendo outros aspetos importantes como a sua adaptação ao sistema educativo. Assim sendo, não podemos estabelecer uma relação entre integração e desempenho escolar pois o conceito de integração por parte dos alunos não se demonstra completo.

Os alunos questionados e entrevistados mostraram que a multiculturalidade apesar de ser uma prática aceite não é refletida pelos mesmos. A nível das entrevistas, as respostas foram simples e muitos tiveram dificuldades em perceber o que pretendia quando os questioneei com ações que valorizassem o multiculturalismo. No nosso entender, esse fato deve-se, principalmente, porque o ambiente do bairro é transferido para a escola (e, por isso, os alunos não sentem dificuldade de integração) e, também, porque a escola não fornece instrumentos de reflexão (é verdade que, concebe medidas de integração, mas não reflete com os principais indivíduos desse processo). É necessário que os alunos tenham um papel ativo na própria integração para que o possam entender.

## **4.2 Recomendações**

Este sub-capítulo integra o último objetivo da dissertação que consiste em identificar estratégias que contribuam para a integração e o sucesso escolar dos alunos. Devido à sua complexidade, pareceu-nos revelante fazer uma reflexão sobre o mesmo.

A política social como área de atuação é contextualizada como uma política pública. Ora, sendo as políticas públicas um conjunto de decisões e de ações relacionadas entre si, tomadas por um ator ou conjunto de atores sociais no exercício de uma atuação

política, envolvendo a escolha de objetivos e a seleção de meios para os concretizar num contexto específico (cronológico e geograficamente situado) e em consonância para prosseguir os objetivos, as políticas sociais definem-se como instrumentos de intervenção desenvolvidos pelo Estado para promover o bem-estar e a proteção social dos cidadãos que incluem ações destinadas à prevenção dos riscos sociais ou à resolução de problemas sociais. Assim, de acordo com Ferrara (2005) considera-se política social “o conjunto de ações destinadas a resolver problemas sociais e a concretizar objetivos pessoais relacionadas com o bem-estar das pessoas (coletivo e individual)”.

Em matéria de Política Social, são os problemas sociais que funcionam como *inputs* do sistema político. Segundo o dicionário da UNESCO é considerado um problema social uma situação que afeta um número significativo de pessoas e é julgado por estas ou por um número significativo de outras pessoas como uma fonte de dificuldade ou infelicidade e considerada suscetível de melhoria. Os problemas sociais são complexos e multifacetados e podem ser de natureza diversa. Desta forma, podem ser caracterizados como problemas de desorganização social (resultam de deficiências de um determinado sistema, por exemplo: problemas demográficos, educação, de origem ideológica); problemas de anomia (fruto da ausência ou da desaqueção de normas sociais face a situações novas ou inesperadas, por exemplo: crise da família, dos sistemas políticos); e por último, problemas de comportamento desviado (que resultam de comportamentos que violam as expectativas institucionalizadas, por exemplo: comportamentos sexuais socialmente penalizados ou comportamentos ligados à violência).

Qualquer que seja o tipo de problema social, a Política Social dita “tradicional” elaborava, através de um diagnóstico, um planeamento de ação cujas práticas de intervenção eram dirigidas para fatores, abordados como algo que se pode transformar. Porém, houve uma mudança de paradigma na Política Social que permitiu uma nova abordagem de intervenção: esta deve organizar-se na comunidade e pela comunidade. Enquanto a Política Social “tradicional” era caracterizada pela redistribuição de rendimentos, cidadania substantiva, sujeitos destinatários de medidas, responsabilidade de ação e de meios de Estado, atuação no âmbito nacional, eficiência das políticas públicas e gestão de recursos e meios para implementar estratégias. A “nova” Política

Social aposta na inserção social, na cidadania ativa, no envolvimento de múltiplos interessados, na coresponsabilização de ação e de meios de vários atores sociais, na atuação no âmbito local social, na eficácia das políticas públicas e na monitorização dos processos envolvidos na operacionalização de estratégias. (Pereirinha, 2008)

De facto, houve uma grande mudança no modelo de Política Social, nomeadamente no que concerne ao papel dos atores sociais: por um lado, o Estado passa a desempenhar um papel supletivo aumentando as responsabilidades individuais; por outro, um papel complementar elevando a solidariedade coletiva. Esta mudança em relação ao papel dos atores sociais traduz uma consciência de “obrigação” e papel ativo dos beneficiários e, conseqüentemente, uma procura de formas alternativas de resolver os seus problemas sociais e os conflitos que deles surgem.

É neste contexto que sugiro/recomendo as seguintes medidas:

- 1) Mediação Sócio cultural como prática de intervenção social e escolar. A mediação, que funciona como uma resposta adaptada aos problemas sociais, constitui-se como um meio alternativo de resolução de conflitos e modo de regulação e proporciona uma maior responsabilidade individual e social. A aplicação do processo de mediação permitirá uma melhor relação entre os atores escolares (alunos, professores, Encarregados de Educação) pois proporciona uma melhor gestão da diversidade, promovendo a integração e o combate aos problemas escolares. Entre as suas diversas funções, os mediadores deverão ser solicitados para o acompanhamento das reuniões com as famílias e ter um papel ativo na integração não só aos alunos imigrantes recém-chegados, mas sim, a todos que precisem de auxílio (escolar e social) através da divulgação da legislação e programas disponibilizados pelas instituições (como o Entreculturas) e pelo desenvolvimento de projetos com os alunos, família e escola. Ainda que a mediação esteja fixada como estratégia em alguns Programas (por exemplo como o TEIP), na prática não se verifica a sua atuação constante nas escolas do país.
- 2) Desenvolvimento de parcerias entre a escola e instituições ou projetos que participem na educação não formal (junta de freguesia, associações locais de imigrantes, religiosas, entre outros) mas, também, entre o ministério da educação

e as embaixadas dos países de origem dos imigrantes (divulgação da organização do sistema de ensino e currículos dos países envolvidos, por exemplo).

- 3) Aumento da relação entre escola e comunidade (família, encarregados de educação), nomeadamente através da organização de programas culturais como *workshops* ou formações que incluam todos (portugueses e estrangeiros).
- 4) Promoção de programas de formação contínua para os professores sobre gestão da diversidade, interculturalidade, diferenciação curricular e educação para a cidadania e com a finalidade de estimular a compreensão de diversas culturas e ajudar os alunos a valorizarem a sua vivência cultural. Como educadores devem repensar nos valores e atitudes que têm para com os outros grupos culturais e étnicos para poder transmitir aos mais novos uma postura intercultural; criação de material didático para a educação multi/intercultural.
- 5) Chamo a atenção ao fato de não serem só os alunos recém-chegados que necessitam de ferramentas que facilitem a sua integração, além dos obstáculos de carácter social, durante o trabalho de campo pude verificar que tanto os alunos que imigraram há muito tempo como os que já nasceram em Portugal, tem várias dificuldades principalmente no que diz respeito ao conhecimento da língua portuguesa. Isto porque, tanto em casa como na escola (nomeadamente no intervalo entre os seus pares) falam a sua língua materna (no caso dos cabo-verdianos, são-tomenses e guineenses: embora diferentes, o crioulo). O reforço da aprendizagem da língua portuguesa deve ser implementado, não só aos recém-chegados mas a todos que tenham dificuldade. É certo que, a ESBB possui PLNM como disciplina, mas deve ter um público mais abrangente porque até mesmo os alunos que nasceram no país tem dificuldades. A seleção para a frequência nessa disciplina não deve ser o tempo de permanência no país, mas sim o grau de conhecimento da língua portuguesa.

Nota-se que, as estratégias que se propõem são imprescindíveis para o exercício da cidadania ativa e, logo, com a atuação da “nova” Política Social. Contudo, para auxiliar a escola e os indivíduos, será necessário a definição eficaz de políticas educativas de integração e sucesso escolar porque, todas as transformações desta instituição têm, obrigatoriamente, que começar pela elaboração de diretrizes e

ferramentas de atuação que permitam elevar a qualidade de ensino e combater os problemas sociais que afetam a escola.

### **4.3 Limitações do estudo**

Como limitações do estudo, expomos as seguintes:

**Superação das limitações culturais da investigadora-** Como investigadora, tive que manter uma atitude “aberta” e tentar perceber os códigos culturais dos alunos sem qualquer tipo de preconceito ou estereótipos. Além disso, foi necessário adotar uma linguagem mais simplificada e uma postura menos formal perante os alunos pois, primeiramente, fui recebida com alguma desconfiança e tive uma certa dificuldade em ser aceita e em que participassem nos inquéritos e entrevistas.

**Dificuldades linguísticas dos alunos na compreensão dos questionários e entrevistas-** Regra geral, o preenchimento dos questionários não apresentou grandes dificuldades perante os alunos e foram elaborados rapidamente. A turma que mais dificuldade teve foi a do PLNM (Português Língua Não Materna). Apesar destes alunos já conseguirem se expressar em português, notaram-se vários problemas de compreensão. Foi necessário ajudá-los individualmente na elaboração e, em alguns casos, traduzi-los oralmente (eu traduzi para inglês para os alunos da Serra Leoa e alguns alunos traduziram para crioulo para os seus colegas). O problema da falta de compreensão é de tamanha importância porque pode deturpar o sentido das respostas, se os inquiridos não entendem o que as respostas querem dizer, não escolherão de acordo com a sua verdadeira opinião e isso prejudicará o estudo. Por isso, aquando a realização das entrevistas, pedi aos professores que escolhessem alunos que tivessem mais facilidade em falar e compreender a língua portuguesa, já que este método exige uma capacidade de diálogo mais elaborada.

**Poucos recursos para a existência de uma maior amostra para o preenchimento do questionário-** O tempo e disponibilidade das turmas foi um grande obstáculo. O trabalho de campo foi realizado no fim do segundo período. Por um lado, era época de avaliação, alguns professores resistiram em dispensar algum tempo da aula para o preenchimento dos inquéritos, por outro, foi impraticável reunir alunos fora da sala de aula porque estavam a preparar a festa da páscoa. Infelizmente, os diretores de turma

também não se mostraram motivados para responderem aos questionários, sendo que, alguns ficaram mesmo por responder.

**Ausência de perguntas que avaliassem as características económico-sociais dos alunos-** A investigação foi elaborada de acordo com as características culturais dos alunos, com base na sua origem. Todavia, no decorrer do trabalho, para uma melhor compreensão dos fenómenos do processo de integração e insucesso escolar, houve a necessidade de relacioná-los com as condições económicas. Apesar de na contextualização do estudo estarem presente as características económico-sociais dos indivíduos que foram objeto de estudo, seria necessário uma abordagem mais ampla para que o estudo se revelasse mais completo.

## **Bibliografia**

Alibhai-Brown, Y. (2000). *After multiculturalism*. London: The Foreign Policy Institute

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Banks, J. (1986). Multicultural Education Development, Paradigms and Goals, in BANKS, J. e J. Lynch (ed.). *Multicultural Education in Western Societies*. East Sussex: Holt, Rinehart and Winston, Ltd., pp. 2-25.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, XXV, pp.715-733

Benavente, A. e Correia, M. A. (1980). Obstáculos ao sucesso na escolar primária. *Caderno Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento*. Nº 3. Pp. 7-23

Cabanas, José M. Q. (2002). *Teoria da Educação: conceção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa

Camilleri, Carmel. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel, *Revue Francaise de Pedagogie*. Nº 103, p. 43-50.

Cardoso, Carlos Manuel. (1989). *Educação multicultural*. Lisboa: Texto Editora.

Carmo, Hermano, Ferreira, Manuela Malheiro. (1998). *Metodologia da investigação, guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, Clara e Chaves, José. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho

Costa, A. B. ( 1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.

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

EURYDICE. (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos.

Ferrara, M. (2005). *The Boundaries of the Welfare State. European Integration and the New Spatial Politics of Social Protection*. Oxford: Oxford University Press.

Gordon, M. (1964). The nature of Assimilation. In *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press. (pp. 60-83 Cap 3)

Giménez, R. (2010). *Mediação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

Hall, Stuart. (2003). *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG

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

Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Censos 2011: Resultados provisórios*. Lisboa: INE. Disponível em: [Censos.ine.pt](http://censos.ine.pt)

Leite, Clarinda Maria Faustino. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, Paula Cristina do Rosário. (2012). *Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber*. Universidade da Beira Interior. Disponível em: <http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/191/1/educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf> (data da consulta: Junho/2014)

Machado, Fernando Luís. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, vol. 40, nº 176, p. 695-714.

Marques, Rui. (2003). *Políticas de gestão da diversidade étnico cultural. Da assimilação ao multiculturalismo- Breve exercício*. Lisboa: Observatório da Imigração

Martins, A. S. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal: Representações dos imigrantes da Europa do Leste*. Lisboa: ACIDI.

Mirotshnik, V. (2008). *Integração e Escola em Populações Imigrantes da Ex-URSS*. Lisboa: ACIDI.

Observatório do Vale da Amoreira:  
<http://observatoriova.wordpress.com/valedaamoreira/>

Oliveira, Ana & Galego, Carla. (2005). *A Mediação Sociocultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME.

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

Pereirinha, J. A. (2008). *Política Social: Fundamentos da atuação das políticas públicas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perruchoud, R. (Ed.) (2009). *Glossário sobre Migração*. Lisboa: ACIDI Disponível em: <http://www.acidi.gov.pt/cf/102363> (data da consulta maio/2014)

Pires, E. L., Fernandes, A S. e Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

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

Ponte, João Pedro (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização)

Portal das Freguesias: <http://www.freguesias.pt/freguesia.php?cod=150606>

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

Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.

Tavares, Manuel, V. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

Vala, J. (2003). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. (Orgs.) Pinto *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

## Anexos

Anexo 1 Pedido de autorização ao diretor da Escola Secundária da Baixa da Banheira

Pedido de Autorização

Quinta do Conde, 20 de março 2014

Exmo Sr. Diretor

Eu, Carla Susana Manso Estrela, inscrita no segundo ano do curso de Mestrado em Política Social, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas venho, por este meio, solicitar a V. Exa autorização para proceder a um trabalho de investigação nesta escola que superintende, a fim de elaborar o meu projeto final, segundo a metodologia de inquéritos por questionário e entrevistas. Este destina-se a ser respondido pelo pessoal docente e pelos alunos e é referente ao tema: “Multiculturalidade na educação: a integração de alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira”.

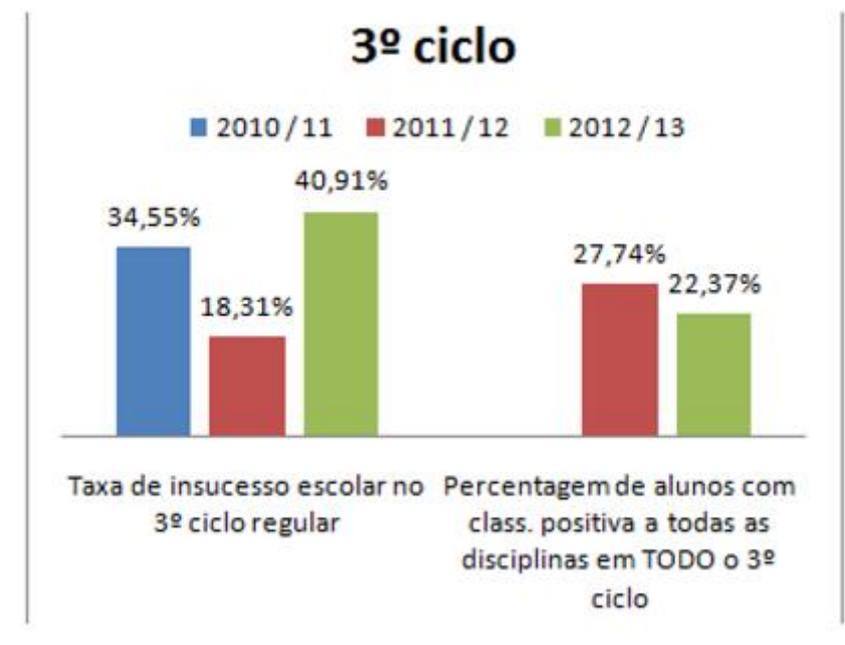
Mais informo que o nome de todos os participantes nunca será referido ou divulgado, sendo qualquer informação utilizada no trabalho feita sob anonimato, garantindo, ainda, que ninguém terá acesso aos materiais recolhidos, para além de mim.

Desde já, agradeço a colaboração prestada e manifesto a minha inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Com os melhores cumprimentos,  
Carla Estrela

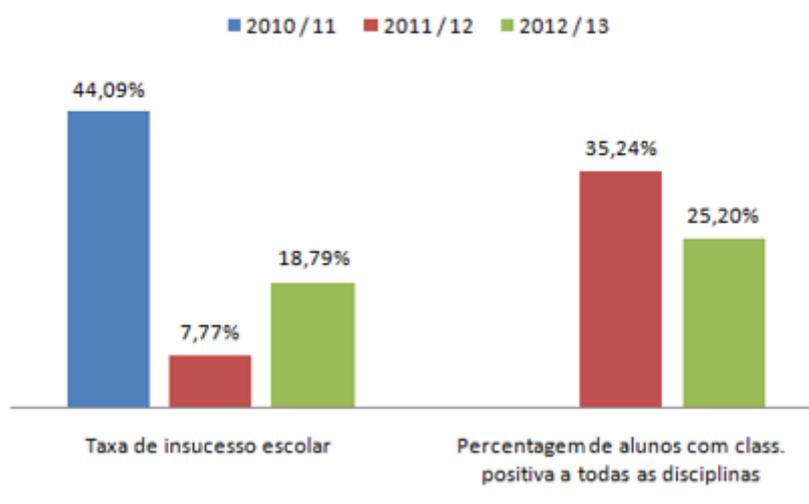
Anexo 2 Dados sobre o percurso escolar dos alunos da ESBB

Fonte: Plano de Melhoria do TEIP 2013-2014



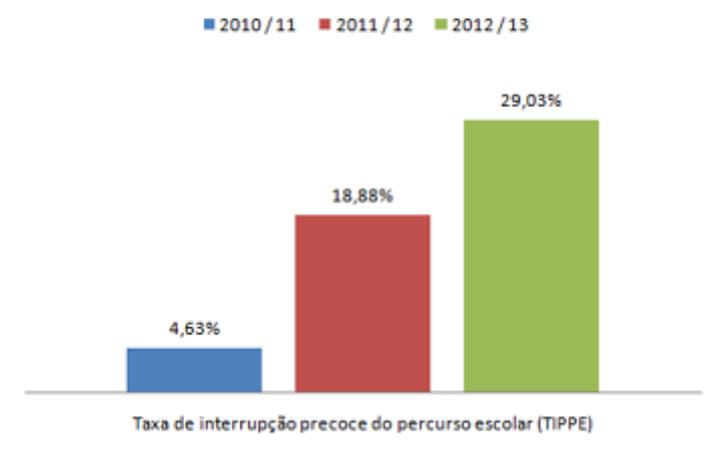
---

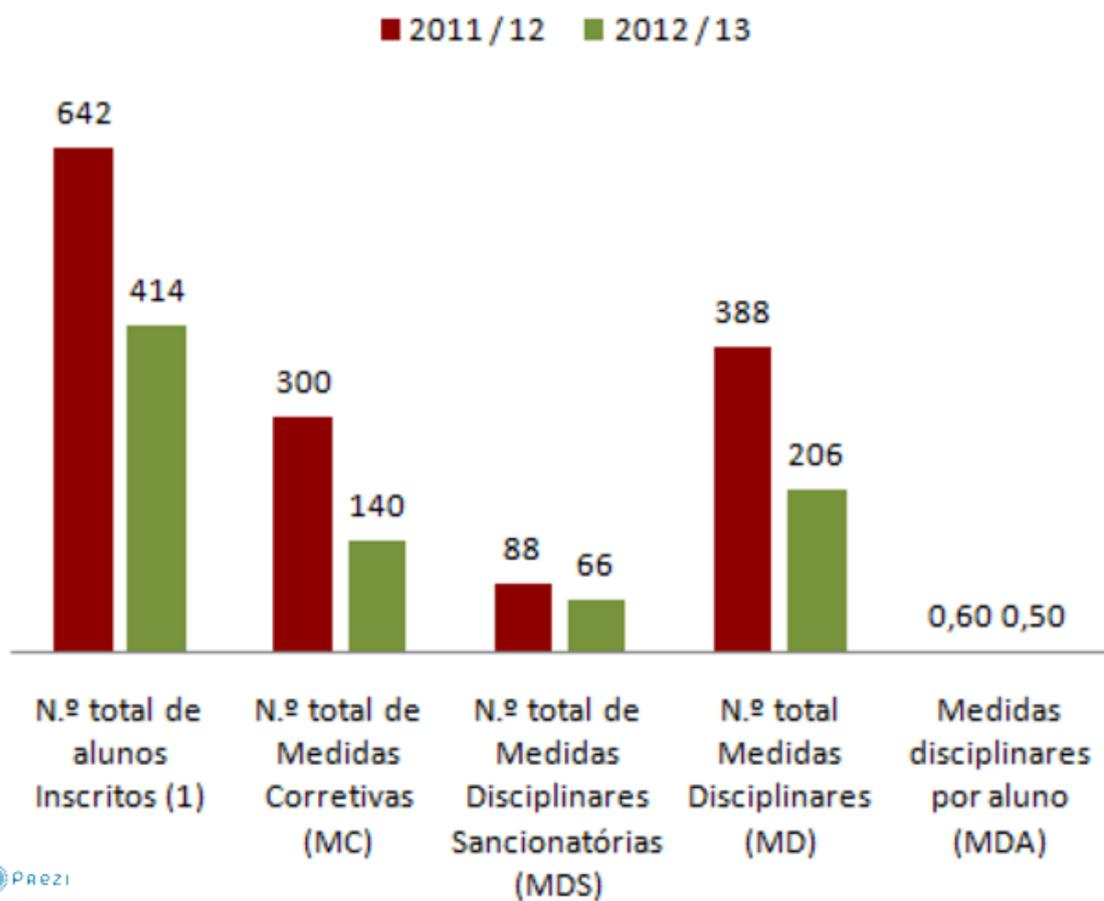
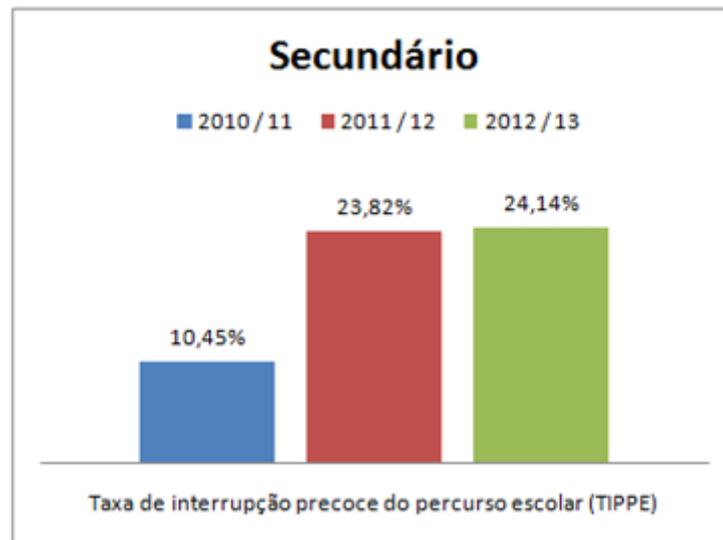
## Secundário Científico-Humanístico



---

## 3º ciclo Regular + CEF





## Questionário Alunos

### Sobre a integração de alunos de origem imigrante na Escola Secundária da Baixa da Banheira

Este inquérito por questionário faz parte de um trabalho de investigação para a realização de uma dissertação de mestrado em Política Social e tem como objetivo saber a opinião dos alunos de origem imigrante sobre a sua integração nesta escola. Os dados recolhidos são confidenciais e não serão usados para outro fim. A vossa participação é imprescindível. Agradeço a vossa colaboração.

#### **1. Caracterização do aluno**

1.1 Idade: \_\_\_\_\_

1.2 Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

1.3 Nacionalidade: \_\_\_\_\_

1.4 Local de nascimento  
(País): \_\_\_\_\_

1.5 Nacionalidade de origem dos pais:

Mãe: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

#### **2. Percurso Escolar**

2.1 Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

2.2 Já alguma vez reprovaste?

Sim ( ) Quantas vezes? \_\_\_\_\_

Não ( ) (passa para a questão 2.4)

2.3 Qual o principal motivo porque reprovaste?

(Escolhe apenas uma opção)

As matérias eram muito difíceis ( )

Faltavas muito às aulas ( )

A avaliação foi injusta ( )

Má influência da turma ( )

Falta de capacidade própria ( )

Falta de motivação familiar ( )

Não gostas de estudar ( )

2.4 Frequentas aulas de apoio escolar?

Sim ( ) Não ( )

2.5 Os teus pais ajudam te na realização dos TPC's?

Sim ( ) Não ( )

2.6 Quais as disciplinas que tens menos dificuldades?

---

---

---

2.7 Quais as disciplinas que tens mais dificuldades?

---

---

---

2.8 Principais razões das tuas dificuldades escolares (Escolher 1 opção):

Dificuldade em compreender a explicação do prof ( )

Falta de atenção ( )

Esquecimento fácil da matéria ( )

Demasiada rapidez no tratamento dos assuntos ( )

Falta de estudo ( )

Situação de indisciplina na aula ( )

Necessidade de ajuda individual e não a ter ( )

Falta de ambiente de estudo fora da escola ( )

Razões familiares ( )

Não tenho conhecimentos suficientes da Língua Portuguesa ( )

2.9 Relativamente ao teu comportamento já tiveste (escolhe todas as que já tiveste):

- Recados na caderneta por infração ( )
- Participação oral ( )
- Participação Escrita ( )
- Falta disciplinar ( )
- Processo disciplinar ( )
- Nenhum ( )

### 3. Integração Escolar

3.1 Como consideras o teu nível de integração?

- Plenamente integrado ( )
- Integrado ( )
- Pouco/nada integrado ( )

3.2 Achas que os alunos de origem imigrante têm dificuldade em se integrar na escola?

- Sim ( ) Não ( )

3.3 Já alguma vez te sentiste discriminado por motivos raciais ou étnicos na escola?

- Sim ( ) Não ( ) (passa para a questão 4.6)

3.4 Em que contextos?

- Na sala de aula ( )
- No intervalo ( )

3.5 E por quem?

- Professores ( )
- Colegas ( )
- Funcionários ( )

3.6 Como avalias o teu relacionamento com:

	Muito Fácil	Fácil	Razoável
Mau			
Professores			
Colegas			
Funcionários			

3.7 Na tua opinião, quais os fatores de integração escolar dos alunos de origem imigrante?  
(escolher 1 opção)

- Sucesso escolar ( )
- Domínio da Língua Portuguesa ( )
- Bom relacionamento com os atores escolares (colegas, professores, funcionários) ( )
- Classe social (estatuto económico) ( )

3.8 Consideras que a escola deve valorizar a identidade cultural de origem dos alunos?

Sim ( ) Não ( )

O questionário termina aqui.  
Obrigada pela tua colaboração!

## Questionário

### Diretores de Turma

Sobre a integração de alunos de origem  
imigrante na Escola Secundária da Baixa da  
Banheira

Este inquérito por questionário faz parte de um trabalho de investigação para a realização de uma dissertação de mestrado em Política Social e tem como objetivo saber a opinião dos docentes face aos desafios da Educação Multicultural. Os dados recolhidos são confidenciais e não serão usados para outros fins. A sua participação é imprescindível. Por favor, colabore.

#### 1. Caracterização do docente

1.1 Idade: \_\_\_\_\_

1.2 Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

1.3 Anos de docência: \_\_\_\_\_

1.4 Habilitações académicas: \_\_\_\_\_

#### 2. Caracterização da turma

2.1 Número de alunos da sua turma: \_\_\_\_\_

2.2 Número de alunos de origem cultural  
diferente

Sexo Feminino: \_\_\_\_\_

Sexo Masculino: \_\_\_\_\_

2.3 Deteta problemas de relacionamento da  
turma ao nível de relacionamento:

Aluno/ Aluno ( )

Professor/ Aluno ( )

Pessoal auxiliar/ Aluno ( )

Nenhum ( )

2.4 Se sim, indique as razões (escolher até 2 opções):

- ( ) Porque os alunos não reconhecem hierarquia  
( ) Porque se verificou situações de racismo ( )  
Porque os alunos apresentam fraca resiliência ( )  
Porque os alunos utilizam linguagem pouco apropriada ( )

2.5 Deteta problemas de aprendizagem na turma?

Sim ( ) Não ( )

2.6 Se sim, indique as razões (escolher até 2 opções):

- Porque os alunos estão com pouca atenção nas aulas ( )  
Porque a origem cultural faz com que apresentem dificuldades ao nível da compreensão dos códigos utilizados pelos professores ( )  
Porque os alunos apresentam dificuldades a nível do Português ( )  
Porque os alunos estudam pouco fora das aulas ( )

### 3. Multiculturalidade

3.1 Dada à Multiculturalidade que a turma apresenta, considera que o trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos é:

- Fácil ( )  
Relativamente fácil ( )  
Difícil ( )  
Muito difícil ( )

3.2 Possui algum tipo de formação específica para uma Educação Inclusiva?

Sim ( ) Não ( )

3.3 Considera que os docentes, em geral, estão preparados para os desafios da educação multicultural?

Sim ( ) Não ( )

3.4 Como é que o docente e a escola devem agir no sentido de tornar o multiculturalismo numa mais valia para o processo ensino-aprendizagem?

3.5 Que metodologias podem ser aplicadas no sentido de criar boas práticas no que concerne à problemática do Multiculturalismo?

Fim do questionário.

Obrigada pela sua colaboração

Guião de Entrevista dos Alunos

**1. Caracterização Pessoal/social**

- a) Onde nasceste? Qual a tua nacionalidade/etnia?
- b) Onde nasceram os teus pais? (nacionalidade)
- c) Onde moras? (Descreve o teu bairro)

**2. Experiência Escolar**

- a) Gostas da tua Escola? (o que gostas mais, o que gostas menos/ o que mudarias)
- b) Como te descreverias como aluno?
- c) Tiveste alguma nota negativa este ano? A que disciplina?
- d) Este ano letivo vais passar? Se não, porque?

**3. Integração**

- a) Consideraste bem integrado na Escola?
- b) Já alguma vez foste vítima de discriminação? Como foi?
- c) Regra geral, como é a tua relação com os professores? Apoiam-te/ ajudam a resolver os teus problemas? Gostas de algum em particular?
- d) Como te relacionas com os colegas? Dás-te bem com todos ou preferes conviver com os da mesma origem cultural?
- e) E com os funcionários?
- f) Consideras positivo a junção na mesma turma de alunos de diversas culturas?

- g) Para ti, quais são os fatores necessários para que um aluno se sinta bem integrado na Escola?
- h) Que concelhos darias a um colega novo (proveniente de outro país ou cultura) para que se integrasse mais rapidamente na escola?
- i) Que sugestões próprias aos professores para aproveitar as diferenças culturais existentes?

Identificação do entrevistado

N.º da Entrevista:

Nome:

Sexo:

Idade:

Turma:

Data da entrevista:

## Anexo 6- Guião de entrevista à Vice-presidente do Conselho Executivo/Diretivo

### Guião de Entrevista da Vice-presidente do Conselho Executivo/Diretivo

#### **1. Perfil Profissional**

- a) Formação Académica
- b) N.º de anos de serviço
- c) N.º de anos como Diretor

#### **2. Caracterização das Escola**

- a) Como caracteriza a Escola (qualidades e defeitos. Principais Problemas)
- b) Como é que a Escola é vista do exterior (identidade e imagem)
- c) Que tipo de alunos tem a Escola? (existência de Diversidade Cultural)

#### **3. Diversidade Cultural**

- a) Julga que os alunos de origem imigrante têm dificuldades em se integrar? Porquê?
- b) Considera que a diversidade cultural na Escola cria obstáculos para um desenvolvimento efetivo do processo ensino-aprendizagem? Das suas experiências com estes alunos quais a que lhes trouxeram mais dificuldades na tarefa ensino-aprendizagem?
- c) Na sua opinião, o projeto educativo da escola deve espelhar as necessidades de todos os alunos ou, por sua vez, eleger um curriculum que auxilie a homogeneização cultural?
- d) Os docentes estão preparados para os desafios da Educação Multicultural?
- e) Quais as medidas/ações que a Escola toma para Inclusão Social? Existe algum projeto dinamizador, gabinete de apoio à integração ou alguma instituição a colaborar com a Escola nesse sentido?