

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Um lugar para chamar de seu:
Integração, participação cívica e
política e cidadania ativa de alunos
imigrantes numa escola de Educação
Básica em Portugal.**

Maria de Fatima Ginicolo

M

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**Um lugar para chamar de seu: Integração, participação cívica e política e
cidadania ativa de alunos imigrantes numa escola de Educação Básica em
Portugal**

Autora: Maria de Fatima Ginicolo

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação.

Orientadores: Professor Doutor Tiago Neves e Doutora Teresa Silva Dias

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O crescimento recente da população imigrante em Portugal e a centralidade que o debate acerca das políticas de integração tem assumido em diversos países justificam a escolha deste tema. Com a pergunta orientadora - Que fatores des(favorecem) a integração, a participação cívica e política e a cidadania ativa de jovens imigrantes na escola? - procuramos identificar estes fatores e examinar as respostas que as políticas vigentes no país têm dado às necessidades destes alunos. A investigação decorreu numa escola pública de Educação Básica da cidade do Porto. A abordagem utilizada foi a qualitativa-interpretativa, com coleta de dados através de entrevistas semiestruturada. A base para a construção dos instrumentos foi uma grade de indicadores que, na dimensão da integração, contemplou as medidas do *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX) – o mais amplo índice que avalia e compara as políticas de integração em diversos países. Nas dimensões da participação cívica e política e cidadania ativa, os indicadores foram informados pela literatura da área. Participaram da pesquisa o diretor do agrupamento do qual a escola faz parte, nove encarregados da educação, quatro professores e oito alunos dos 7º, 8º e 9º anos. A análise temática foi adotada para explorar e interpretar os dados recolhidos. A análise das respostas dadas aos alunos imigrantes pelas políticas vigentes revela que a concepção na qual se baseiam, de uma integração de duplo sentido - que ao mesmo tempo diz respeito aos nacionais e aos imigrantes - está longe de se refletir no trabalho da escola. A inadequada provisão de recursos, atrasos nos repasses de verbas e a falta de treinamento de professores surgem como as principais ameaças para concretizar as medidas em vigor. Nas três dimensões contempladas, foi possível identificar um amplo conjunto de fatores que podem (des)favorecer os alunos imigrantes, salientando-se dentre eles os apoios oferecidos para o aprendizado do idioma e das demais disciplinas, a conexão com seus pares, e o envolvimento dos encarregados da educação com a educação dos jovens e com a comunidade escolar.

Palavras-chaves: descendentes de imigrantes – integração escolar e social – participação cívica e política de adolescentes – cidadania ativa de adolescentes – Mipex

ABSTRACT

This master's thesis presents the result of a research carried out at the Master's Program in Educational Sciences of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto (FPCEUP). The recent growth of immigration in Portugal and the centrality which the debate about integration policies has assumed in several countries justify the choice of this theme. With the guiding question - What are the factors which dis(favor) integration, civic and political participation and active citizenship of young immigrants at school? - we seek to identify these factors and also to examine the responses that current policies in the country have given to the needs of students. The investigation took place in a public Basic Education school in the city of Porto. The approach used was qualitative-interpretative, with data collection through semi-structured interviews. The basis for the construction of the instruments was a grid of indicators which, in the dimension of integration, included the measures of the Migrant Integration Policy Index (MIPEX) – the broadest index that assesses and compares integration policies in different countries. In the dimensions of civic and political participation and active citizenship, the indicators were informed by the literature review in the area. The school grouping director, nine people responsible for education, four teachers and eight students from the 7th, 8th and 9th grades participated in this research. Thematic analysis was adopted to explore and to interpret the collected data. The analyses of the answers given to immigrant students, by the current policies, reveal that the conception on which they are based, of a double integration meaning - at the same time concerns national citizens and immigrants - is far from being reflected in the work of the school. The inadequate provision of resources, delays in the transfer of funds and lack of teacher training emerge as the main threats to implement existing measures. In the three dimensions considered, it was possible to identify a wide range of factors that can (dis)favor immigrant students. We highlight among them, the support offered for learning the language and other subjects, the connection with their peers and the involvement of those responsible for education with the education of adolescents and the school community.

Keywords: descendants of immigrants – school and social integration – civic and political participation of adolescents – active adolescent citizenship – Mipex

RÉSUMÉ

Ce travail de mémoire est le résultat d'une recherche réalisée dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation de l'Université de psychologie et de Sciences de l'Éducation de Porto (FPCEUP). Le choix de ce thème se base sur la récente croissance de la population migrante au Portugal et le rôle central que le débat des politiques d'intégration ont établi en divers pays. Avec la question directrice suivante - Quels facteurs (dé)favorisent l'intégration, la participation civique et politique et la citoyenneté active des jeunes migrants à l'école ? – nous cherchons à identifier ces facteurs et examiner si les politiques actuelles ont répondu aux besoins de ces élèves. L'investigation a eu lieu dans une école publique (Éducation Primaire et Secondaire) de la ville de Porto. L'abordage utilisé est qualitatif-interprétatif, avec une récolte de données faite grâce à des entretiens semi-directifs. La base de construction pour les instruments de recherche est une grille d'indicateurs qui, dans la dimension de l'intégration, a évalué les mesures du *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX) – le plus vaste indice évaluant et comparant les politiques d'intégration dans beaucoup de pays. Dans les dimensions de la participation civique et politique et la citoyenneté active, les indicateurs ont été donnés par la littérature de ce domaine. Le directeur de l'arrondissement dont l'école fait partie, neuf parents d'élèves, quatre enseignantes et huit élèves des 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années ont participé à la recherche. L'analyse thématique a été adoptée afin d'exploiter et interpréter la récolte des données. L'analyse des réponses données par les politiques actuelles aux élèves nous révèle que la conception sur laquelle elles se basent - à savoir une intégration à double sens au même titre pour les portugais que pour les migrants - est loin de se refléter dans le travail du corps enseignant. Le partage inadéquat des ressources, les retards des transferts budgétaires et le manque de formation des enseignants sont les principales menaces empêchant de consolider les mesures politiques actuelles. Il a été possible d'identifier un vaste nombre de facteurs pouvant dé(favoriser) les élèves migrants dans ces trois dimensions. Parmi les principaux facteurs se trouvent les supports offerts pour apprendre la langue et les différentes branches, l'intégration entre les pairs, et l'engagement des parents concernant l'éducation des jeunes et la communauté scolaire.

Mots clés : descendants des migrants – intégration scolaire et sociale – participation civique et politique des adolescents – citoyenneté active des adolescents – Mipex.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus orientadores Professor Doutor Tiago Neves e Doutora Teresa Silva Dias pela dedicação em conduzir-me neste aprendizado.

À Professora Doutora Manuela Ferreira, por ter me aproximado da diretoria do agrupamento de escolas, no qual a pesquisa foi realizada.

Ao Diretor do agrupamento por ter permitido a realização da pesquisa.

À Sub-Diretora do agrupamento pela incansável dedicação em envolver os participantes.

À todos os professores, encarregados da educação e alunos que se disponibilizaram para participar da investigação.

Aos colegas de Mestrado pela acolhida e colaboração.

Ao meu amigo Israel e à Laura pela ajuda na realização das entrevistas em inglês.

À minha amiga Simone, sempre presente desde o início deste projeto.

À minha filha Marcela, meu neto Rafael pela torcida à distância.

Ao meu filho Pedro e sua esposa Ana Carolina pela tradução do *Résumé*.

Ao meu esposo por seu apoio e infinita paciência.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACIDI – Alto Comissaria do para Imigração e Diálogo Intercultural

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

CE – Comissão Europeia

CEB – Ciclo da Educação Básica

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEF – Cursos de Educação e Formação

ENEC – Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania

EU – União Europeia

GMDA – Centro de Análise de Dados da Migração Global

MIPEX – *Migrant Integration Policy Index*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OM – Observatório das Migrações

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PCA – Percorso Curricular Alternativo

PEM – Plano Estratégico para as Migrações

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PII – Plano para a Integração dos Imigrantes

PISA – Programme for International Student Assessment

PLNM – Português Língua Não Materna

OIM – Organização Internacional para as Migrações

OIT – Organização Internancional do Trabalho

TEIP – Territórios Educativos de Educação Prioritária

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	11
1. A imigração em Portugal e os desafios da integração de alunos imigrantes na escola.....	17
1.2 Desafios da integração de crianças e adolescentes imigrantes nas escolas portuguesas	21
2. Teorias e conceitos no campo das migrações.....	31
2.1 Principais teorias das migrações.....	31
2.2 Coesão social, inclusão de imigrantes e políticas de integração	33
3. Dimensões de análise e referenciais teóricos utilizados na construção dos instrumentos ...	39
3.1 A dimensão da Integração	39
3.1.1 As medidas da integração.....	39
3.1.2 Resultados obtidos por Portugal nas avaliações do MIPEX	41
3.1.3 Indicadores da Integração.....	44
3.2 A dimensão da participação cívica e política	46
3.2.1 Indicadores do capital social	46
3.2.2 Indicadores do bem-estar social e emocional.....	47
3.2.3 Indicadores da qualidade da participação.....	48
3.2.4 Indicadores do entendimento da ‘política’ na sua dimensão temporal-espacial	49
3.3 A dimensão da cidadania ativa	51
3.3.1 Indicadores da cidadania ativa	52
4. Opções Metodológicas	53
4.1 Apresentação do estudo e métodos.....	53
4.2 A escolha da escola e dos participantes.....	54
4.3 Instrumentos e processo de recolha de dados	56
4.4 Questões Éticas.....	58
4.5 Processo de tratamento da informação recolhida	59
5. Análise, discussão e interpretação dos dados	61
5.1 Procurando um lugar: o acesso, a orientação educacional e a concessão de equivalências de habilitações	61
O acesso.....	61
5.2 Colocando os pés no chão: o aprendizado da língua; os apoios para garantir o sucesso escolar, a formação e expectativas dos professores	68
5.3 Um lugar para chamar de seu? O aprendizado da cultura do imigrante; as adaptações curriculares e do cotidiano escolar para contemplar os alunos imigrantes	79
5.4 Construindo um lugar para chamar de seu: as conexões com a comunidade escolar; as oportunidades/suportes para a refletir e discutir sobre possibilidades de ação/mudança; a partilha de poderes entre adultos e jovens.....	83

5.5 As impressões dos participantes sobre a escola	96
6. Síntese dos resultados.....	101
Considerações finais.....	113
Referências	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Quadro temático.....	59
--------------------------------	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Participantes Envolvidos	55
Tabela 2: Dimensões e Indicadores focados nas entrevistas.....	56
Tabela 3: Síntese dos resultados na dimensão da integração - Acesso e avaliação das aprendizagens prévias	103
Tabela 4: Síntese dos resultados na dimensão da integração - Necessidades específicas.....	105
Tabela 5: Síntese dos resultados na dimensão da integração - Novas oportunidades.....	107
Tabela 6: Síntese dos resultados na dimensão da integração – Educação intercultural	109
Tabela 7: Síntese dos resultados na dimensão da participação cívica e política.....	111
Tabela 8: Síntese dos resultados na dimensão da cidadania ativa.....	112

Introdução

Como o ponto de partida de qualquer investigação é a pessoa do investigador (Afonso, 2005), julgo necessário dizer, antes de mais, que o meu interesse pelo tema do aluno imigrante surgiu quando ainda fazia o curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade de São Paulo e, paralelamente, trabalhava em uma escola da rede pública com alto percentual de alunos estrangeiros. Com a decisão dar continuidade aos estudos em Portugal e com a chegada ao país, muitas outras interrogações vieram a se somar àquelas que tinha inicialmente, sobretudo pelo fato de me encontrar numa situação de maior proximidade com o polo das migrações internacionais que é a União Europeia (EU) e dos debates sobre os novos sentidos atribuídos à cidadania neste âmbito.

Quando falamos em imigração, embora estejamos falando de pessoas, quase que inevitavelmente o que nos vem à cabeça são os números veiculados nas estatísticas demográficas. Entretanto, a principal convicção deste trabalho é que atrás de cada um desses números existe uma experiência particular e que uma relação mais próxima é necessária se quisermos conhecer os processos de adaptação à nova vida, ao novo país, à nova escola dessas pessoas.

Em todo mundo, e de forma crescente, enfrenta-se o desafio de incluir e educar crianças das mais diferentes origens em decorrência dos deslocamentos, sempre acima dos prognósticos, observados nas últimas décadas. Em 2019, o número de pessoas que deixaram seus países de residência atingiu o marco de 272 milhões, o que representou 3,5% da população mundial (McAuliffe & Khandria, 2019). Na EU, a disponibilização de indicadores, bem como a monitorização da integração de imigrantes pelos Estados-Membros, têm sido, desde 1996, incentivadas e pautadas pelo Conselho Europeu. Segundo os últimos dados disponibilizados pelo Gabinete de Estatísticas da EU (Eurostat, 2019), cerca de 22,3 milhões de pessoas provenientes de um país terceiro (4,4% da população da EU-28) e 17,6 milhões de nacionais dos Estados-Membros se deslocaram para e dentro do espaço europeu.

Em Portugal, a história da imigração é relativamente recente e, segundo Sabino, Abreu, e Peixoto (2010) pode ser entendida considerando-se três fases. A primeira entre as décadas de 1970 e 1980, com a chegada ao país de imigrantes oriundos das ex-colônias. A segunda, a partir de 1986, com a entrada do país na Comunidade Econômica Europeia (CEE) e que se estende até o final da década de 1990, marcada pela imigração vinda dos países que tinham ligações

históricas, linguísticas, culturais e coloniais (PALOP e Brasil) e de países da Europa Ocidental. A terceira, a partir do final da década de 1990, com um fluxo massivo vindo de países do Leste Europeu.

Os levantamentos de Oliveira e Gomes (2015, 2019) informam que o número absoluto de estrangeiros no país quase duplicou entre 1999 e 2001, decrescendo após 2009 devido à diminuição de oportunidades de trabalho e à aquisição da nacionalidade portuguesa por um número crescente de residentes estrangeiros, decorrente das alterações feitas na legislação sobre imigração. Nas últimas décadas alternaram-se períodos em que se verificou uma maior saída de portugueses e outros com uma maior entrada de estrangeiros. Entre 2010 e 2016, o país teve saldo populacional total negativo, obtendo números positivos novamente em 2017, quando diminuíram as saídas de portugueses que emigravam de forma permanente e aumentaram as entradas de imigrantes permanentes. Em 2018, o saldo positivo foi reforçado, alcançando números apenas comparáveis aos do início deste século. Entre 2017 e 2018, o número de concessões de autorizações de residência cresceu 13,8% (SEF, 2018) e, neste mesmo período, Portugal foi o terceiro Estado-Membro da EU a fazer o maior número de concessões de nacionalidade a estrangeiros, crescendo 18% neste indicador (Eurostat, 2019).

No sistema educacional, a proporção de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados na educação obrigatória em Portugal Continental, que havia decrescido entre os anos de 2011/12 e 2015/16, de 4,7% para 3,6%, volta a crescer a partir de 2016/17, ficando em 3,9%, o que correspondia a 48.096 alunos (Cândido & Seabra, 2019).

De modo geral, nas últimas décadas, a presença de imigrantes tem sido benéfica e contribuído para o desenvolvimento do país (Oliveira e Gomes, 2019). Simultaneamente, tem exigido políticas de acolhimento e integração mais consistentes e adequadas às diretrizes europeias. Desde 1996, o instituto público responsável por esta matéria em Portugal é o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP – ACIDI, hoje denominado Alto Comissariado para as Migrações – ACM, notadamente através dos Planos de Integração dos Imigrantes – PII de 2007-2009 e 2010-2013 e o atual Plano Estratégico para as Migrações – PEM 2015-2020 (ACM, 2015).

O debate sobre o que poderia ser a melhor política de inclusão de imigrantes está no centro da agenda política de muitos países e espera-se que os estudiosos do campo dos estudos étnicos e das migrações auxiliem e produzam recomendações (Jacobs et al., 2009). Assim, nesta

área, as pesquisas têm se dedicado a explicar o surgimento e a efetividade das políticas através da criação de índices que, acompanhando o desenvolvimento destas políticas ao longo do tempo, em muitos países, começam a ser empregados na pesquisa empírica (Helbling & Michalowski, 2016).

O trabalho mais extensivo e citado nesta área é o *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX), que avalia e compara o que os governos estão fazendo para promover a integração de imigrantes. Na sua última edição, de 2020, contemplou 52 países, analisando 167 indicadores distribuídos em oito áreas: mobilidade no mercado de trabalho, agrupamento familiar, educação, participação política, residência de longo prazo, acesso a nacionalidade, anti-discriminação e saúde. Portugal participa do estudo desde a sua primeira publicação em 2004, obtendo a 2ª colocação na classificação geral dos países em 2011 e 2015 e a 3ª colocação em 2020. O país registra, contudo, desde 2011, os menores percentuais de atingimento dos indicadores nas áreas da educação e da saúde, que em 2020 foram de 69% e 65%, respectivamente.

Apesar da abundância dos dados disponibilizados pelo MIPEX e por outros estudos correlatos, pouca tem sido a discussão em torno do que exatamente estes índices medem (Helbling & Michalowski, 2016) e também sobre as comparações entre países feitas a partir da padronização destas medidas (Gregurović & Župarić-Iljić, 2018). Para estes últimos autores, as avaliações e comparações deveriam levar em consideração categorias-chave que se encontram ausentes nos trabalhos que analisaram, como o tipo de fluxo de migração, o tamanho da população migrante e a duração da estadia, entre outras. Além disso, para os autores, as políticas de integração poderiam estar alinhadas com as necessidades dos imigrantes ao nível local, colocando de lado a insistência de trazê-las em linha com padrões de integração impostos por *stakeholders* internacionais. Neste sentido, Gregurović e Župarić-Iljić (2018) indicam a utilização de diferentes metodologias: as quantitativas que poderiam medir a satisfação dos imigrantes com o processo de integração e as qualitativas ou mistas que, embora enfraquecendo o aspecto comparativo, poderiam identificar a real necessidade de todos os participantes no processo de integração.

Em Portugal a produção acadêmica sobre imigração e etnicidade¹ é expressiva e começou a ser desenvolvida na década de 1990. Entre 2000 e 2008, segundo Machado e

¹ Por etnicidade entende-se a pertença ou origem étnico-nacional. Esta é uma forma de juntar a diferença cultural com a raça, pois falar em raça não é permitido pela Constituição Portuguesa (Mateus, Sandra, 2016, abril).

Azevedo (2009), esta produção apresentou números sem precedentes em todas as disciplinas e universidades, improváveis de serem alcançados por outros temas abordados pelas ciências sociais.

Na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) destacaram-se as propostas inovadoras para a educação inter/multicultural (Stoer & Cortesão, 1996, 1999), bem como as contribuições no sentido de sua reconfiguração epistemológica (Magalhães & Stoer, 2004, Stoer & Magalhães, 2005). Salienta-se também a produção no eixo Cidadania-Educação, desenvolvida a partir das teorias feministas e que privilegiou a questão de gênero (Araújo, 2007) e os estudos sobre a inclusão da educação para a cidadania no currículo escolar português (Menezes, 2007; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014). Mais recentemente, os estudos têm focado a qualidade da participação cívica e política de jovens portugueses e imigrantes, alguns deles em cooperação com instituições internacionais (Fernandes-Jesus et al., 2012; Ribeiro et al., 2012; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2016).

Contudo, apesar dos esforços feitos em diferentes âmbitos quanto à integração de imigrantes no país, o estudo de Hortas (2013), realizado em escolas da área metropolitana de Lisboa, apontava ser ainda recente a experiência portuguesa na integração de crianças e jovens imigrantes na escola, quando comparada com outros países.

Assim, tendo em conta este quadro sumário, do qual sublinho i) a tendência de crescimento da proporção de alunos imigrantes nas escolas portuguesas, ii) a perspectiva de que é necessário alinhar as políticas de integração com as necessidades dos imigrantes ao nível local, iii) a intenção de contribuir para os ainda escassos trabalhos que tratam da participação e da cidadania de crianças e adolescentes imigrantes no ensino básico realizados ao nível nacional e nomeadamente a partir da FPCEUP e iv) a necessidade de se perceber a perspectiva dos diferentes interlocutores neste processo de integração (nomeadamente professores e diretor/es de escola, pais ou encarregados de educação e alunos imigrantes), esta investigação buscou responder à seguinte pergunta: Que fatores favorecem ou inibem a integração, a participação cívica e política e a cidadania ativa de adolescentes imigrantes na escola? Os objetivos foram: a) examinar, ao nível local, as respostas que têm sido dadas, pelas políticas de integração portuguesas na área da educação, às necessidades dos alunos imigrantes e, a partir do exame dos indicadores MIPEX, identificar os fatores que tem favorecido/inibido a integração; b) identificar, ao nível local, os fatores que têm favorecido ou inibido a participação cívica e

política e o exercício da cidadania ativa dos alunos imigrantes, a partir do exame de indicadores informados pela literatura.

O estudo que aqui se apresenta foi realizado em uma escola pública de ensino básico da cidade do Porto, com número elevado de adolescentes imigrantes e que é, conseqüentemente, palco das diferentes políticas públicas de integração na área da educação. Do ponto de vista metodológico, adotou-se uma abordagem qualitativa-interpretativa, ouvindo-se estudantes imigrantes dos 7º, 8º e 9º anos, encarregados de educação, professoras de ensino básico que integram programas específicos dirigidos a estes alunos e uma pessoa da direção do agrupamento onde a escola está inserida.

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, com roteiros adaptados às diferentes categorias de participantes e baseados na grade de indicadores complemplados nas três dimensões. Na interpretação do material recolhido, a ferramenta utilizada foi a análise temática (Braun & Clarke, 2006; Souza, 2019).

Seguem-se a esta introdução seis capítulos. O primeiro deles foi dividido em duas partes, sendo a primeira elaborada no sentido de trazer um panorama recente da imigração em Portugal e de destacar alguns números, dimensões e critérios de análise utilizados na monitorização da imigração feita pelo país. A segunda parte deste primeiro capítulo é dedicada a descrever os desafios que a integração de imigrantes na escola básica representa para Portugal e como o país se tem posicionado dentro do contexto europeu sobre esta questão. O segundo capítulo aborda teorias e conceitos na área dos estudos sobre migrações e, mais particularmente, nos estudos sobre a integração, trazendo também os fundamentos teóricos que, dentro da abordagem sociológica, têm embasado os estudos sobre a integração de imigrantes nas sociedades de acolhimento. O terceiro capítulo é dedicado especificamente ao quadro teórico que embasa as três dimensões de análise desta investigação: a da integração, a da participação cívico política e a da cidadania ativa do qual retiramos os indicadores para a construção dos instrumentos. O quarto é dedicado à apresentação das opções metodológicas. O quinto é dedicado à análise, discussão e interpretação dos resultados e no sexto é apresentada uma síntese dos resultados alcançados.

1. A imigração em Portugal e os desafios da integração de alunos imigrantes na escola

Este capítulo está dividido em duas partes, trazendo primeiramente os critérios utilizados por Portugal na monitorização dos dados relativos à imigração e um breve panorama dos recentes fluxos migratórios no país. A seguir, apresenta-se algumas medidas e resultados do país no tocante à integração de alunos estrangeiros na escola, bem como os desafios, ainda presentes sobre esta questão.

1.1 Monitorização da imigração: números, critérios e dimensões de análise

Portugal é hoje um país enraizado no chamado “mundo globalizado”, transformando-se rapidamente em resposta às políticas elaboradas no âmbito europeu, à liberalização dos mercados e aos fluxos migratórios. Está atualmente integrado na economia mundial, sofrendo os mesmos males de seus parceiros europeus, em particular, a falta de competitividade econômica, o abrandamento da economia e o forte declínio populacional devido à emigração em massa e ao envelhecimento da população (Villeret, 2020). No contexto europeu, a instituição responsável pelas ações estratégicas e de definição de prioridades e implementação de políticas, a Comissão Europeia (CE), procura assegurar que todos os Estados-Membros disponham de indicadores e mecanismos de monitorização da integração de imigrantes. Em Portugal, o instituto público responsável por esta matéria é o Alto Comissariado para as Migrações (ACM), através da equipe do Observatório das Migrações (OM), que anualmente oferece uma compilação destes dados. São do último relatório do OM (Oliveira & Gomes, 2019) as informações utilizadas para traçar o breve panorama da imigração recente em Portugal, apresentado a seguir.

O relatório sublinha as dificuldades para apurar com rigor o fenômeno da integração de imigrantes, sendo a primeira delas decorrente da própria definição de ‘imigrante’. Para as autoras, em termos conceituais, a noção de imigrante está confinada ao universo de pessoas que se deslocam através de fronteiras e fixam-se por um período superior a 12 meses num país diferente daquele onde nasceram. A Organização das Nações Unidas – ONU – define imigrante como a pessoa que muda de país de residência habitual por um período determinado (ONU, 1998: 9-10)², mas, segundo o documento, esta definição, político-jurídica, tende a não ser

² A edição de 2019 do Glossário da Lei Internacional das Migrações (Carling, Chetail, Newland, Ruhs, & Van Waa, 2019: 103) traz a definição de imigrante: “From the perspective of the country of arrival, a person who moves into a country other than that of his or her nationality or usual residence, so that the country of destination effectively becomes his or her new country of usual residence” assinalando que esta é uma adaptação da definição de imigrante de longo prazo da Divisão de

operacionalizada estatisticamente na produção do fenômeno migratório, desafiando não só operacionalizar esta noção, como também consolidar os indicadores da integração.

Portugal adota o critério da nacionalidade para estimar os números da população imigrante, embora este seja um critério que só em parte traduz uma aproximação com a realidade da imigração. Embora imigrante e estrangeiro pareçam ser sinônimos, a adoção do critério da nacionalidade pode induzir consequências analíticas, pois existem cidadãos com nacionalidade estrangeira nascidos em Portugal, sem qualquer experiência migratória porque são herdeiros da nacionalidade estrangeira de seus pais e, outros que imigraram, de fato, mas, por terem adquirido a nacionalidade portuguesa, deixaram de compor os dados da população estrangeira residente (*Ibidem*).

Outra dificuldade, apontada pelo relatório do OM, advém de se considerar a integração de imigrantes como um processo multidimensional, sendo umas dimensões mais fáceis de medir do que outras devido à disponibilidade de dados passíveis de tratamento estatístico. O OM monitorou, neste último estudo, 15 dimensões - demografia, educação e qualificações, aprendizagem da língua portuguesa, trabalho, inclusão e proteção social, condições de habitação, saúde, acesso à nacionalidade, recenseamento eleitoral, sistema de justiça, discriminação de base racial e étnica, e remessas - comparando os resultados entre imigrantes e residentes com nacionalidade portuguesa.

No tocante aos números, o relatório do OM aponta que Portugal possui um dos menores percentuais de imigrantes em relação à população residente (4,1% em 2018) quando comparado a outros Estados-Membros da União Europeia. Figura, entretanto, entre os mais envelhecidos e com mais grave fragilidade demográfica, devido ao elevado percentual de pessoas com mais de 65 anos (21,5%). Nos últimos anos, os saldos naturais e migratórios negativos induziram saldos naturais totais negativos e um efetivo decréscimo da população residente (*Ibidem*).

Em relação ao saldo migratório, o documento refere que este varia em função da atração de imigrantes ou da capacidade de reter a saída de nacionais. Assim, mais emigração

Estadística do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas “A person who moves to a country other than that of his or her usual residence for a period of at least a year (12 months), so that the country of destination effectively becomes his or her new country of usual residence. From the perspective of the country of departure, the person will be a long-term emigrant and from that of the country of arrival, the person will be a long-term immigrant” (ONU, 1998: 10). A referência a 12 meses no mínimo de permanência foi retirada para cobrir aqueles que emigram por um período mais curto, desde que haja mudança de residência habitual.

induz a necessidade de mais imigração para chegar a saldos migratórios positivos, enquanto maiores fluxos imigratórios podem dar alguma margem à existência de emigração, limitada, entretanto, à necessidade de compensar saldos naturais negativos ou nulos.

Entre 2011 e 2016, o saldo migratório de Portugal foi negativo em decorrência da crise econômica e financeira enfrentada pelo país, situação revertida, a partir de 2017, devido à diminuição no fluxo de saída de emigrantes permanentes e ao aumento do fluxo de entrada de imigrantes permanentes. Em 2018, o saldo positivo foi reforçado, atingindo valores de entradas permanentes apenas comparáveis com os da década anterior, quando atingiu a marca inédita de quase meio milhão de estrangeiros que é 13,9% maior do que em 2017 (*Ibidem*).

Na última década verificaram-se alterações nos perfis dos estrangeiros que entram no país. Aumentaram alguns fluxos como os de estudantes, investigadores e trabalhadores altamente qualificados; trabalhadores independentes; investidores e aposentados e diminuíram outros como o de pessoas para exercício de atividades subordinadas. Em 2018, as razões de entrada estiveram principalmente associadas ao estudo, ao reagrupamento familiar e aos aposentados, que em conjunto representaram 85,3% do total de vistos concedidos. Os maiores aumentos no número de concessões de vistos de residência tiveram como razão o exercício de atividades subordinadas para trabalhadores independentes e empreendedores. O relatório do OM (2019) destaca ainda que as mudanças no enquadramento legal relativo à entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional podem ser consideradas como indutoras de alguma mudança nas tendências das dinâmicas dos fluxos migratórios dos últimos anos.

A análise dos movimentos migratórios feita pelo relatório do OM indica que entre 2017 e 2018 houve um crescimento na emissão de novos títulos de residência para cidadãos comunitários, principalmente italianos, franceses e britânicos e para extracomunitários, principalmente brasileiros, indianos, nepaleses e angolanos. Entre as nacionalidades que mais crescem em volume de novos títulos estão a brasileira, a italiana e a francesa. As nacionalidades extracomunitárias registraram os maiores aumentos: a brasileira (+58,7%, tendo também aumentado em +119% entre 2016 e 2017), a cabo-verdiana (+88,3%) e a nepalesa (+31,5%). Outras, como, por exemplo, a angolana, perderam a posição relativa neste universo.

As razões de entrada não são idênticas para todos os grupos e em 2018 refletiram principalmente razões de estudos para os nacionais do Brasil (53,8%), Angola (84,6%), Cabo

Verde (78,7%), Guiné-Bissau (70,3%). Já para os nacionais da China (52,5%) e do Nepal (99,1%), é o reagrupamento familiar a principal razão para a concessão de vistos de residência. A entrada de aposentados está associada às nacionalidades da União Europeia, embora nos últimos anos tenha ganho importância relativa noutras nacionalidades, nomeadamente a brasileira com 27,3% do total de vistos concedidos em 2017 e 28,3% em 2018 (*Ibidem*).

De acordo com o OM, o acentuado envelhecimento demográfico do país não pode ser aliviado por alguns destes novos perfis de imigrantes, como no caso dos aposentados, acentuando-o, pelo contrário. Portanto, a atenção tem sido voltada para projeções que não tenham em conta apenas se os saldos migratórios são positivos ou negativos, mas também as características etárias de quem imigra *versus* quem emigra, tendo-se em perspectiva que a substituição de gerações ou de grupos etários e a situação de envelhecimento demográfico do país podem vir a ser comprometidas. Porém, a distribuição das últimas décadas vem se mantendo e mostra que a população estrangeira residente é tendencialmente mais jovem que a população portuguesa, concentrando-se nos grupos etários mais jovens e em idades ativas e férteis.

Outro dado relevante e de particular interesse para esta investigação é trazido pelo relatório do OM (2019) e diz respeito à dispersão pelo território português da população imigrante. Entre 2016 e 2017, apenas 10 municípios concentraram quase metade dos estrangeiros residentes (48,9%), sendo um deles o distrito do Porto, onde a investigação foi realizada. Em 2018, os maiores percentuais de estrangeiros residentes no país verificaram-se nos distritos de Lisboa (44%), Faro (16,1%), Setúbal (8,4%) e Porto (6,8%). O distrito do Porto, desde 2016, vem registrando os maiores acréscimos no número de estrangeiros residentes, com uma variação de +16,1% entre 2017 e 2018. Sobre a concentração de estrangeiros em determinadas regiões do país, o relatório alerta que a diversidade local acaba por ser diluída em muitas apurações estatísticas feitas para o território nacional, sendo, neste sentido, importante reconhecer a relevância da integração das populações imigrantes ao nível local, tendencialmente variável em função das características dos contextos e das próprias populações que lá residem (*Ibidem*).

Entre 2017 e 2018 houve também incremento no número de requerentes de asilo, refletindo tanto a pressão migratória no contexto europeu a partir de meados de 2015, como os crescentes compromissos assumidos pelo país neste domínio (*Ibidem*). Cresce também o número de entradas ilegais, que passaram de 13.465 para 28.451. Entre os cidadãos em situação

ilegal estão em maioria os brasileiros (13.675), nepaleses (2.881), indianos (2.840) cabo-verdianos (1.412) e bengalis (1.185) (SEF, 2018).

Por fim, gostaríamos de destacar os apontamentos feitos no relatório do OM de 2018 (Oliveira & Gomes, 2018), relativamente às contribuições que a presença de estrangeiros tem trazido: i) para as finanças do estado português, nomeadamente para o mercado de trabalho, devido ao potencial de recursos humanos que as populações migrantes representam; ii) na educação devido à migração de estudantes e também ao crescimento do número de jovens em idade escolar que são crianças de imigrantes estrangeiros; iii) para a segurança social, devido a um maior equilíbrio em relação a contribuintes ativos e beneficiários idosos.

1.2 Desafios da integração de crianças e adolescentes imigrantes nas escolas portuguesas

Segundo Mateus (2013), os estudos que focam os jovens descendentes de imigrantes em Portugal tendem a ser realizados através da naturalidade dos ascendentes, não tendo em consideração a pertença destes indivíduos. Por este motivo questiona o sentido de evidenciar aspectos da “cultura” de pré-migração nas gerações subsequentes dado que, conforme já dito anteriormente, muitos destes indivíduos jamais tiveram uma experiência migratória. Para a autora, categorizações não são apenas operações técnicas, mas ferramentas de leitura da realidade atravessada por lógicas de poder, mesmo afirmando-se como instrumentos de combate à discriminação e construção da coesão e equidade sociais.

Contudo, recorro novamente às estatísticas para oferecer alguns dados que possam dar a dimensão da presença de alunos imigrantes no sistema educacional português decorrente das oscilações demográficas referidas no tópico anterior deste capítulo. Segundo Oliveira e Gomes (2019), a proporção de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no Ensino Básico e Secundário³ em Portugal Continental decresceu entre os anos letivos de 2010/2011 e 2015/16, passando de 5,0% a 3,5% e voltou a crescer em 2016/17 (3,7%) e 2017/2018 (4,3%, correspondendo a 44.438 alunos matriculados). Em relação às nacionalidades mais representadas no último período, destacam-se a brasileira (35,2%), a cabo-verdiana (9,1%), a angolana (8%), a ucraniana (5,6%), a guineense (5,6%) e a romena (5,1%). Ainda em relação a

³ O Ensino Básico em Portugal é dividido em três ciclos, o primeiro com duração de 4 anos (1º ao 4º ano), o segundo de 2 anos (5º e 6º ano) e o terceiro de 3 anos (7º, 8º e 9º ano). O Ensino Secundário tem duração de 3 anos e corresponde ao 10º, 11º e 12º anos da escolarização obrigatória.

2017/2018, o estudo informa que os alunos das escolas públicas do Ensino Básico reuniam alunos de 174 nacionalidades diferentes.

Entretanto, a integração dos jovens descendentes de imigrantes é ainda uma experiência recente (Hortas, 2013) e um desafio colocado para o sistema educativo português. A análise das principais políticas dirigidas especificamente para este grupo, entre 1976 e 2015, feita por Mateus e Seabra (2016), permite perceber que, apesar dos avanços, estes jovens perderam relevância e submergiram no grupo de alunos em condições de desfavorecimento social nas políticas mais recentes. Vejamos, resumidamente, os principais pontos desta análise.

Segundo as últimas autoras citadas, as preocupações com o acolhimento de imigrantes passam a ser incluídas nos padrões portugueses a partir do final da década de 1980, no cenário de consolidação da União Europeia. O fato de a integração escolar ter precedido a integração social nas políticas portuguesas denota mais uma tentativa de adequação às diretrizes europeias do que preocupações com o atendimento das necessidades específicas destas populações. Isto torna-se explícito quando se considera que a primeira medida legal de apoio pedagógico complementar, promulgada em 1989, foi dirigida aos filhos de imigrantes comunitários, e não contemplou os filhos de imigrantes africanos que já marcavam presença nas áreas da periferia de Lisboa.

A análise de Mateus e Seabra (2016) prossegue pela década de 1990, momento em que a questão da interculturalidade se impõe como politicamente relevante. Contudo, os vários programas desenvolvidos no âmbito da educação intercultural nunca foram concretizados no sentido da valorização dos saberes e culturas. Nos documentos do período, os jovens de origem étnica diferenciada são descritos como “portadores de necessidades especiais”, fazendo-se uma forte associação entre diferença étnica e diferença social que, na visão das autoras, se consolidou de forma duradoura nas representações de agentes escolares e trabalhadores sociais e que persiste até aos dias de hoje.

A década de 2000 marca a transição entre as medidas compensatórias e com foco na interculturalidade (esta última, segundo as autoras, não mais retomada posteriormente) e as medidas que definiram direitos e apoios específicos no domínio da língua, nos regimes de equivalência e na intervenção de tipo comunitário e de proximidade. Ao final desta década, as condições políticas fizeram avançar um conjunto de medidas articuladas com instituições públicas para o apoio a estudantes filhos de imigrantes. Estas medidas foram enunciadas no I

Plano de Integração dos Imigrantes – PII de 2007-2009 (ACM, 2015) que estabeleceu dezenas de medidas de apoio à integração educativa, combate à exclusão social e desenvolvimento do conhecimento científico relativo à presença e experiência deste grupo (*Ibidem*).

A partir de 2010, as medidas tornam-se mais esporádicas ou de continuidade com as políticas anteriores. o que se observa no II Plano de Integração de Imigrantes – PII de 2010-2013 (ACM, 2015). Em 2014 o ACIDI é reestruturado e tem seu âmbito de ação alargado, passando a incluir a emigração e a ser denominado Alto Comissariado para as Migrações – ACM. Lançado já dentro desta nova estrutura, o atual Plano Estratégico para as Migrações – PEM 2015-2020 (ACM, 2015), conforme apontam as autoras, reconhece "o aumento do número dos descendentes de imigrantes nascidos em Portugal", e a necessidade de “consolidar o trabalho de acolhimento e de integração social e, sobretudo, redobrar esforços na correta inclusão das segundas e terceiras gerações” (Parte I, 1-Enquadramento). O documento enfatiza também medidas educativas e promotoras do sucesso e da redução do abandono escolar , como os Territórios Educativos de Educação Prioritária – TEIP e o Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF, destinadas a grupos sociais diferenciados e que contemplavam também os imigrantes.

Para esclarecer brevemente o âmbito destes dois programas, a seguir informamos os seus objetivos. O TEIP é um Programa de Educação Compensatória (PEC) que como outros instituídos em diferentes países, partilha “da transferência de recursos humanos e materiais adicionais numa estratégia de discriminação positiva de territórios/populações desfavorecidas” (Ferraz, Neves, & Nata, 2018: 1062). A estratégia do programa apoia-se num modelo descentralizador e que empenha-se no ‘local’ no qual a escola é o elemento central para apoiar a resolução dos problemas da comunidade e à qual é atribuída autonomia para identificar necessidades e soluções que surgem da negociação e contributo da comunidade, representada pelas diferentes associações, empresas e autoridades (*Ibidem*: 162, as cited in Ferreira; Teixeira, 2012).

Instituído em 1996, o TEIP foi interrompido em 1999, voltou a ser desenvolvido em 2006 com a denominação TEIP2 e atualmente vigora a sua 3ª Geração - o TEIP3- que prossegue as linhas orientadoras da geração anterior. Os objetivos contemplados pelo programa são: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; a

progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária (PORTUGAL, 2020). As escolas são selecionadas pelo Ministério da Educação português, mas podem candidatar-se espontaneamente a participar do programa que abrange hoje 136 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas localizadas em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social (DGE, 2020b). Já o PIEF é uma medida socioeducativa, que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social dos alunos que, após esgotadas as outras medidas de integração escolar, não conseguiram as habilitações necessárias para prosseguir em seus estudos.

Entretanto, Mateus e Seabra (2016) criticam estas medidas. Referem as autoras que desde os anos 1990, a Lei Anti discriminação n.º 134/99 mencionava explicitamente no item i) que a constituição de turmas ou a adoção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino público ou privado, segundo critérios de discriminação racial” são práticas discriminatórias puníveis, condenando algumas práticas seletivas que nos contextos educativos vão sendo identificadas. Neste sentido, os programas TEIP e PIEF seriam práticas de agrupamento baseadas na homogeneidade que, de algum modo, entram em contradição com a Lei anti-discriminação citada acima. Referem ainda as autoras, a acentuada diferenciação da oferta educativa não só no ensino secundário, mas também no ensino básico, que marcaram a experiência escolar dos descendentes de imigrantes, dado que o percentual de jovens descendentes de imigrantes em vias profissionalizantes ou alternativas no ensino secundário ascendeu de 8% em 1980/81 a 40% em 2015.

Particularmente em relação a este último ponto destacamos a análise feita por Cândido e Seabra (2019) que compara a distribuição de alunos estrangeiros por modalidade de ensino entre 2011-2012 e 2016-2017. O agrupamento feito pelas autoras separa os alunos que seguem as Vias Regulares (Ensino Regular e o Ensino Artístico Especializado) e as Vias Não Regulares (Percurso Curriculares Alternativos (PCA), os Cursos Vocacionais, os Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação (CEF), de acordo com os ciclos de aprendizagem.

Nos 1º e 2º Ciclos da Educação Básica (CEB), as autoras identificam a tendência de os estudantes estrangeiros estarem majoritariamente representados nos Percursos Curriculares Alternativos (PCA), acentuada no último ano do ciclo (9º ano). Em 2013, com o oferecimento de Cursos Vocacionais a alunos a partir dos 13 anos com duas ou mais retenções no seu percurso escolar, houve predominância de alunos estrangeiros nesta via, bem como nos CEF, embora em

ambas as vias tenha sido observada uma diferença mínima em relação aos nacionais (*Ibidem*). Importante assinalar que estas duas vias deixaram de existir para o 2º CEB no ano letivo de 2016/2017.

No 3º CEB, o estudo aponta que a tendência de os estrangeiros tomarem a via dos Cursos Profissionalizantes cresceu progressivamente ano a ano, entre 2011/2012 e 2016/2017, registrando um crescimento de 3,55% na comparação entre estes dois períodos. No que diz respeito aos CEF, os alunos estrangeiros também dominaram em termos proporcionais, embora entre 2014/15 e 2015/2016 o número absoluto tenha diminuído tanto para os estrangeiros quanto para os nacionais. Em 2016/2017, esta tendência de diminuição é contrariada, constatando-se um acréscimo de 1.6% em relação a 2015/2016. Por último, apesar de se verificar um maior equilíbrio entre alunos nacionais e estrangeiros nos PCA, estes últimos continuam a predominar, registrando um acréscimo de 1% entre 2011/12 e 2016/17.

Relativamente ao desempenho escolar, dentre os inúmeros relatórios internacionais que focam esta dimensão, destaca-se o *Programme for International Student Assessment* (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Segundo Oliveira e Gomes (2019), se por um lado os testes do PISA evidenciam que, tendencialmente, os imigrantes apresentam maiores dificuldades escolares quando comparados com os nacionais, por outro, verifica-se a existência de dimensões que tendem a suplantar a influência explicativa que a origem étnica ou cultural pode ter sobre os resultados encontrados. Assim, maiores dificuldades ou piores desempenhos não se associam apenas à condição imigrante, mas acima de tudo às condições socioeconômicas distintas de partida como a classe social, as características individuais (gênero, por exemplo), dos agregados familiares (qualificação dos pais) ou do meio onde residem (rural/urbano ou centro/subúrbio). Para melhor aferir os reais efeitos da origem de imigração na performance escolar, o programa procura retirar os efeitos do contexto socioeconômico e da língua falada em casa dos resultados dos estudantes imigrantes.

Portugal participa deste programa desde a década de 2000 e, de acordo com o relatório acima, apresenta entre 2006 e 2015 a maior redução da distância entre alunos imigrantes e não imigrantes entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Reduções são também notadas na diferença de desempenho em matemática e leitura, com a segunda melhor evolução. Tem-se, entretanto, em consideração que estas melhorias substantivas podem refletir tanto as mudanças nas políticas educativas, como mudanças nas

características do universo de estudantes imigrantes integrados no sistema educativo do país, devido às mudanças na composição e características dos fluxos migratórios ocorridas desde a virada do século XXI.

Para Padilla e Ortiz (2012), este foi um período marcado pela chegada expressiva de europeus, particularmente de nacionais da Europa do leste, como ucranianos e romenos que em conjunto chegaram a representar 20% da população estrangeira residente no país e de pessoas vindas de países da Ásia como a China, a Índia, o Paquistão e o Bangladesh. Em decorrência deste fluxo intenso, diversificam-se as qualificações dos imigrantes residentes, com reflexos nos bons resultados escolares alcançados pelo país, no período compreendido em 2006 e 2015 (Oliveira & Gomes, 2017).

Entretanto, para Oliveira e Gomes (2019), em 2018, as desvantagens socioeconómicas continuam a influenciar o desempenho dos estudantes imigrantes em Portugal nos testes do PISA, desta feita, com foco na leitura. Os resultados alcançados pelo país, segundo as autoras, apontaram que a diferença no desempenho entre estudantes imigrantes e não imigrantes em Portugal é reduzida depois de controlados os efeitos do perfil socioeconómico dos alunos e das escolas, verificando-se, deste modo, que o desempenho escolar se encontra muito ligado ao estatuto socioeconómico das famílias dos estudantes.

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

Por fim, apesar da redução da distância dos resultados de alunos com percurso de imigração face aos não imigrantes e da melhoria da performance dos alunos imigrantes em várias áreas, as autoras ressaltam que a tendência internacional continua a apontar para uma

maior dificuldade de os estudantes imigrantes conseguirem a mesma performance escolar que os restantes estudantes das sociedades de acolhimento e Portugal acompanha esta tendência.

Outros estudos identificam os desafios da integração de alunos imigrantes na escola, dentre os quais o trabalho realizado pela Rede Eurydice⁴ (Noorani, Baïdak, Krémó, & Riiheläinen, 2019) para os estados membros da EU. Abaixo relacionamos os principais eixos relacionados a esta questão:

- O bem-estar das crianças e jovens e o processo da migração (deixar o país natal, adaptar-se a novas regras e rotinas);
- A situação socioeconômica e política dos países para disponibilizar recursos aos sistemas educativos e às escolas para promover a inclusão e a igualdade;
- A participação dos alunos na educação (condições de acesso e permanência) incluindo a avaliação inicial e a colocação do aluno no nível de escolaridade adequado, a oferta linguística não adaptada às necessidades dos alunos e o insuficiente apoio à aprendizagem; a formação e/ou apoio aos professores para lidar com a diversidade na sala de aula; a insuficiente cooperação casa-escola, entre outras.

O relatório menciona as iniciativas políticas recentes para lidar com estes desafios: o Plano de Ação para a Integração de Nacionais de Países Terceiros (CE, 2016), que enfatiza a importância da educação e da formação como as ferramentas mais poderosas para integração e a Resolução sobre a Proteção da Criança no Contexto da Migração (PE, 2018), que determina quais as ações necessárias para reforçar a proteção de todas as crianças migrantes em todas as etapas do processo, independentemente do seu estatuto. Com base nestas iniciativas, a Recomendação do Conselho da EU relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino (CEU, 2018), sublinha a importância da igualdade de acesso, dos apoios necessários para todos os alunos, incluindo aqueles que são oriundos de contextos migratórios.

Em diferentes dimensões de análise, o trabalho traz informações a respeito de como Portugal tem dado tratamento às questões relacionadas com os alunos imigrantes. Primeiramente destaca que, relativamente ao contexto europeu, o país tem uma baixa concentração de jovens com menos de 15 anos nascidos no estrangeiro e uma baixa proporção

⁴ Parceria entre a Comissão Europeia e os Estados Membro para a troca de informações sobre os sistemas educativos nacionais

de alunos estrangeiros no sistema de ensino. Como a maior parte dos Estados-Membros da EU, Portugal oferece e garante o acesso à educação para crianças e jovens migrantes com idade para frequentar a escolaridade obrigatória em igualdade de direitos e obrigações com seus pares nacionais. Como poucos países, entretanto, especifica em seus documentos que, para além da língua de instrução e da aprendizagem prévia, também o bem-estar social e emocional dos alunos deve ser objeto de avaliação.

Para, Noorani et al. (2019), sendo o desempenho escolar majoritariamente dependente do nível de literacia dos alunos na língua de instrução, este aspecto é considerado importante para todos os alunos, mas particularmente para aqueles oriundos de contextos desfavorecidos, sendo este aspecto também um facilitador do processo de socialização na escola. Dois terços dos sistemas europeus dispõem de orçamento para a integração escolar de alunos migrantes, reconhecendo, portanto, o papel fundamental da língua de instrução e aplicando diferentes critérios para alocação dos recursos (número alunos migrantes por escola/município ou número de alunos que necessitam de apoio linguístico). Em Portugal, contudo, não há critérios específicos para esses aportes. No quadro mais geral, o ensino da língua de instrução tem sido reconhecido como uma dimensão transversal ao currículo e Portugal faz parte de um grupo de 15 países que apontaram, como desafio político concreto, a capacidade e a qualificação dos professores para lecionar disciplinas do currículo na língua de instrução aos alunos para quem a língua de instrução constitui uma segunda língua ou uma língua adicional. Quanto ao ensino das línguas faladas em casa, este é usado de forma instrumental, pois ajuda o aluno migrante a atingir um nível mais elevado na língua de instrução (*Ibidem*).

Em Portugal, o primeiro programa para instrução do “Português como segunda língua” é introduzido no currículo da Educação Básica no ano de 2001 e no da Educação Secundária em 2004. Em 2012 passa a ser chamado Português Língua Não Materna (PLNM) e desde 2018 vigora em seu formato atual, como medida compensatória oferecida aos alunos da Educação Básica.

Na dimensão da Educação Intercultural (EI), o relatório da Rede Eurydice (2019) refere que, na maioria dos países europeus, esta é uma disciplina ou um tópico incluído no currículo nacional, podendo igualmente fazer parte da cultura de escola ou ser um tema abordado em dias especiais ou projetos de escola, existindo diferenças substanciais no modo como ela é promovida. Entre dez sistemas de educação analisados pelo estudo, o sistema português é apontado como o único que não integra a EI no currículo nacional, sendo esta promovida através

de iniciativas e projetos individuais. Entretanto, a partir de 2018/19, a EI foi incluída na componente “Cidadania e Desenvolvimento”, que será desenvolvida ao longo de toda a escolaridade transversalmente ao currículo disciplinar/multidisciplinar ou como projeto e ainda como disciplina específica dos 2º e 3º CEB (DGE, 2020c). A formação de professores para a EI em 42 sistemas educativos estudados está incluída na Formação Inicial Profissional (FIP) e tem foco no ensino em salas de aula caracterizadas pela diversidade e multiculturalidade e/ou no enfrentamento da discriminação e preconceitos implícitos contra alunos cultural e linguisticamente diversificados. Neste particular, o sistema português menciona estas competências para a FIP nos documentos oficiais.

Embora nenhuma disciplina que contemple a Educação Intercultural esteja prevista nos cursos de formação de professores em Portugal, os Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em conjunto com a ACM, somam esforços, para oferecer programas relacionados a este tópico. A Interculturalidade é tema transversal previsto no currículo da disciplina de Educação para a Cidadania e compõe, em conjunto com os temas de Direitos Humanos, Igualdade de Género, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde, um domínio obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade.

Quanto a dar respostas às necessidades integrais dos alunos imigrantes, o relatório da Rede Eurydice (2019) aponta que, embora os sistemas promovam determinadas medidas de apoio à aprendizagem para os alunos com necessidades adicionais, o foco tem sido colocado nas necessidades académicas e não nas necessidades que vão além da dimensão cognitiva, incidindo sobre as necessidades emocionais e sociais dos alunos imigrantes. Portugal presta estes apoios de forma indireta, quando se refere a oferta de equipas multidisciplinares que incluem psicólogos, técnicos sociais, mediadores interculturais. O relatório sublinha que poderia valer a pena aferir a necessidade de um apoio e aconselhamento especialmente direcionados os problemas enfrentados pelo aluno migrante.

Embora Portugal não contemple nenhum programa específico para apoiar necessidades emocionais e sociais de alunos imigrantes, as escolas dispõem de psicólogos, ou de equipas multidisciplinares, nomeadamente no caso das escolas abrangidas pelo programa TEIP, para apoiar alunos que apresentem dificuldades desta ordem.

Outro tópico do relatório é a promoção de ligações entre escolas e pais dos alunos migrantes. Este objetivo está presente nas regulamentações/recomendações em 26 sistemas

educativos europeus que destacam os esforços a fazer para manter os pais informados e envolvê-los ativamente no processo educativo. Entretanto, ressalta-se que poucos são os sistemas que cobrem as áreas da participação parental numa perspectiva holística, enfatizando o potencial dos pais para contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos seus filhos, assim como para lidar com quaisquer dificuldades psicossociais. Na maioria dos sistemas, pelo contrário, o foco continua a incidir na participação dos pais na vertente académica da educação dos filhos. Uma vez que a consciencialização dos pais quanto ao desenvolvimento e bem-estar social e emocional dos filhos pode, efetivamente, ser mais elevada do que a sua consciencialização e capacidade para intervir no desenvolvimento educativo dos seus educandos, o estudo ressalta a necessidade de aprofundar a questão do apoio prestado pelos pais em relação às necessidades sociais e emocionais dos alunos migrantes nas escolas.

Nas escolas portuguesas, a interlocução com os pais de alunos é feita por um professor que, por acumular esta função, é designado como Diretor de Turma. O trabalho destes profissionais é realizar, em conjunto com os pais, um trabalho focado nos objetivos mencionados acima.

As conclusões do estudo destacam que a integração do aluno de origem migrante na escola é uma questão que exige, para lá de qualquer de cariz educativo, uma abordagem política abrangente. São muitos os desafios enfrentados por estes alunos que podem dificultar a sua integração escolar e, conseqüentemente, o seu desempenho académico. Deste modo, só as respostas políticas que têm em consideração as diferentes questões e intervenientes são suscetíveis de oferecer soluções adequadas.

2. Teorias e conceitos no campo das migrações

Neste tópico, primeiramente são apresentadas as principais teorias das migrações e a seguir discutidos os conceitos de coesão social, inclusão/integração de imigrantes.

2.1 Principais teorias das migrações

Num trabalho recente de revisão das principais teorias da migração, Bircan et al. (2020) analisam os principais conceitos, questões de pesquisa e focos de interesse destas teorias, enfatizando que os modelos clássicos se concentraram nas causas que facilitam o início dos movimentos migratórios. Embora os autores admitam que este foco esteja também presente em todos os demais modelos, seus conceitos e suas suposições são distintas.

A teoria mais conhecida nesta área de estudos é a teoria neoclássica e de acordo com os autores tem a premissa de que as pessoas mudam de países com baixos salários (mão-de-obra excedente) para países com altos salários (mão-de-obra escassa) e este movimento cessa quando as diferenças salariais diminuem relativamente aos custos esperados da migração. Assim, neste modelo, o migrante é um ator “racional” que age de acordo com uma análise de custo-benefício (monetário e não-monetário) e tem sido especialmente útil para explicar a heterogeneidade dos migrantes, uma vez que diferentes grupos têm probabilidade maior ou menor de emigrar porque esperam retornos diferentes, que dependem de variáveis como idade, sexo, educação, profissão, experiências ou habilidades (*Ibidem*).

Em contraposição a este e outros modelos que assumem a completa racionalidade do migrante, há modelos que têm uma orientação mais psicológica e outros que surgem como críticas ao paradigma neoclássico, questionando a independência do indivíduo na decisão de migrar.

Se estas teorias compartilham o fato de serem essencialmente de nível micro, colocando ênfase no papel de quem toma a decisão, modelos posteriores foram construídos considerando a migração como uma consequência de condições estruturais, tais como segmentações do mercado de trabalho, concentração de propriedades fundiárias ou efeitos de longo prazo de colonização, e ainda aqueles que têm bases histórico-estruturais e estão preocupados com as desigualdades globais (*Ibidem*).

Entretanto, nas teorias mais recentes, o foco tem deixado de ser a causa do movimento, deslocando-se para a perpetuação das migrações, ou seja, para os fatores que sustentam os movimentos migratórios e que, segundo os autores, trabalham um nível intermediário (meso) de análise ou integrando diferentes níveis. Os migrantes não são mais considerados nem decisores que agem racionalmente sobre seus desejos e preferências, nem agentes passivos cujas ações são determinadas por forças sociais. Ao invés disso, a própria migração é vista como socialmente construída, ganhando assim atenção um nível meso de análise, que inclui redes, organizações e instituições (*Ibidem*).

A natureza e a extensão dos movimentos migratórios, num mundo cada vez mais globalizado, estão em constante mudança e acarretam a construção de novos quadros teóricos para compreendê-las. O processo produtivo promove novos movimentos, de composição mais heterogênea e diferenciada em relação a movimentos anteriores e, assim, a concepção das migrações como fenômenos unidirecionais não é mais capaz de explicar esta realidade complexa (*Ibidem*).

Assinalam ainda Bircan et al. (2020), que um número crescente de estudos (Adrian Favell, 2018; Toma & Castagnone, 2015) procura descrever os movimentos através das fronteiras em termos de ‘mobilidade espacial’, entendida como um quadro de movimentos de indivíduos no espaço, a despeito da duração e da distância física. Para os autores, esta mudança conceitual de ‘migração’ para ‘mobilidade’ tem sido relevante para analisar os fluxos de trabalhadores, bens e capital dentro da EU, cujo esforço legislativo no sentido de consolidar o projeto de integração europeu tem possibilitado a criação de uma área de fluxo de trabalho livre. Assim, qualquer cidadã ou cidadão europeu que deseje mudar ou trabalhar em qualquer país tem o direito de fazê-lo em pé de igualdade com os trabalhadores nativos. Concluem assim, os autores que este seja um regime que ainda toma a forma de ‘migração’ internacional, mas sob a condição típica de uma de forma crescente migração interna. E, para marcar esta diferença, os documentos europeus referem a este movimento interno à EU como ‘mobilidade’ e não como ‘migração’, ficando este último restrito ao movimento de pessoas de países terceiros.

Por fim, Bircan et al. (2020) assinalam que a liberdade de movimentação dentro da EU tem criado áreas de mobilidade complexas em termos de tipos e padrões de movimento e de inserção nas sociedades de acolhimento, encorajando ao mesmo tempo a residência permanente ou temporária, bem como a migração circular, mudando assim os padrões tradicionais.

A mobilidade dentro da EU, de acordo com autores como Engbersen e Snel (2013), pode ser descrita em termos de uma ‘migração líquida’. Esta noção é inspirada no trabalho de Bauman (2000, 2003) e corresponde à ideia de que instituições sociais estáveis (classe, família, trabalho, comunidade, estado-nação) estão desaparecendo e sendo substituídas por instituições mais flexíveis. Para Bircan et al. (2020), as transformações destas instituições, em conjunto com o avanço das tecnologias de comunicação e do desaparecimento das fronteiras, têm feito as migrações menos previsíveis, menos estáveis e com padrões mais dependentes da decisão individual do migrante.

Contudo, consideram os autores, que dados sobre fluxos migratórios líquidos são difíceis de coletar, especialmente em relação à não visibilidade e sub-representação de grupos de imigrantes e à sua ‘não-presença ou liquidez’ e assim, de um ponto de vista geral, a migração ‘líquida’ não pode ser considerada uma forma de migração. Admitem, porém, que atrás do termo ‘líquida’ existem conceitos que podem ajudar a explicar o fenômeno. A representação de que jovens e jovens adultos estão em processo de constante devir, devido às mudanças, acarretando situações de fragilidade ou vulnerabilidade ou do entendimento das mudanças como processos de ruptura são noções que, combinadas com o conceito de migração líquida, têm constituído um quadro conceitual bastante útil.

2.2 Coesão social, inclusão de imigrantes e políticas de integração

A crescente movimentação de pessoas, a diversidade de origens geográficas e socioeconômicas, bem como de motivações que desencadeiam estes fluxos, acrescentaram complexidade ao tema das migrações nas últimas décadas. Esta complexidade pode ser evidenciada na transição da palavra ‘migração’ para ‘mobilidade, conforme apontamos acima. “Não estamos mais diante de movimentos em uma única direção, permanentes e de longa duração, mas, ao contrário, diante de um novo conceito, progressivo, fluído e que envolve múltiplos agentes” (Bircan et al., 2020: 6).

Diante destas transformações, julgamos necessário trazer algumas considerações a respeito dos conceitos de coesão social, integração e inclusão de imigrantes nas sociedades receptoras, que historicamente estão relacionados às migrações.

Segundo Adrian Favell (2015), a ideia de ‘coesão social’ remonta à sociologia funcionalista durkheimiana que, de modo abstrato, concebe as sociedades como um todo

delimitado e ‘orgânico’, composto por partes diferenciadas que se mantêm juntas pelos valores compartilhados e normas dominantes de comportamento. Assim, para o autor, esta é uma concepção de sociedade na qual a coesão social é condição necessária para o avanço e o correto funcionamento das mesmas, o que é assegurado pela socialização dos seus membros. Neste paradigma de sociedade, portanto, os conceitos de ‘assimilação’ e ‘integração’ são centrais, pois enquadram a interação dos recém-chegados com a sociedade anfitriã e a mudança social que a ela se segue.

Ainda segundo este autor, os conceitos de assimilação e integração ganharam popularidade no início do século XX através dos trabalhos realizados pela Escola de sociologia urbana de Chicago e foram paulatinamente se tornando familiares no debate sobre políticas públicas sobre a imigração e desafios que a diversidade representava para as sociedades até então, aparentemente, unificadas.

De acordo com Sam e Berry (2010), além de assumir estes conceitos funcionalistas, a escola foi responsável pela criação do conceito de ‘aculturação’ (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936) que viria também a ganhar notoriedade. Elaborado para definir o conjunto de mudanças culturais resultante de contatos contínuos entre dois grupos culturais independentes, perspectiva na qual deixar valores e hábitos culturais para adotar os da sociedade dominante era visto de forma positiva, pois, ao serem absorvidos, os recém-chegados contribuía para a formação da sociedade homogênea e unitária, este conceito foi desde cedo contestado por estudiosos que reconheciam a ocorrência do fenômeno também ao nível individual (*Ibidem*).

Em 1967, o psicólogo estadunidense Clare W. Graves cunhou a expressão ‘aculturação psicológica’ para distinguir as mudanças que ocorriam no nível do grupo e no nível do indivíduo, marcando, de acordo com Berry (2001), o ingresso desta temática no domínio da Psicologia.

J.W. Berry, psicólogo canadense, concebe em 1980 um modelo alternativo ao da aculturação para dar conta de possíveis modos de aculturação que grupos ou indivíduos podem adotar - a assimilação, a integração, a separação e a marginalização. Na assimilação, a opção é abandonar a identidade cultural em favor do grupo dominante, enquanto que na integração a identidade cultural é mantida ao mesmo tempo que se opta por participar de forma cada vez mais acentuada na nova sociedade. Se a opção é por manter a identidade cultural e não procurar

estabelecer relações com a comunidade dominante, a opção é pela separação. Por fim, se o grupo dominante impede o estabelecimento de relações e obriga o grupo não-dominante a manter as suas características culturais, fala-se em segregação. Entre separação e segregação, a diferença está no desejo e no poder do grupo para decidir que orientação tomar. A última posição, a da marginalização, é difícil de definir por envolver o grupo, e também o indivíduo, que não têm o direito de participar no funcionamento das instituições e na vida do grupo dominante por causa de práticas discriminatórias (Sam & Berry, 2010).

Para Berry (1980), a compatibilidade ou incompatibilidade em relação aos valores culturais, normas, atitudes e personalidade entre as duas comunidades culturais precisa de ser examinada para que se possa compreender qual o processo de aculturação em curso - se a natureza das relações se baseia na dominação de um grupo sobre outro, no respeito mútuo ou na hostilidade. Entender as mudanças culturais que resultam do processo de aculturação nos dois grupos é também importante, uma vez que nenhum grupo permanece imutável após o contato cultural. Aculturação é, então, para o autor, uma interação de duas vias, que resulta em ações e reações a situação de contato.

Mais recentemente, novas concepções foram acrescentadas a este repertório. A principal delas pode ser observada na publicação da Agência das Nações Unidas para as Migrações – OIM (McAuliffe & Khandria, 2019: 203) quando refere que, embora a ‘coesão social’ não se relacione necessariamente com a imigração e com os imigrantes, designando em geral os laços que unem as comunidades por meio da confiança e de normas sociais comuns, a relação existente entre ‘coesão social’ e ‘inclusão’ de imigrantes é bastante clara. Afinal, num bairro, numa cidade ou num país em que parte da população é excluída - os imigrantes, por exemplo - não existe coesão social.

A ‘inclusão’ de imigrantes, na legislação específica sobre as migrações é definida por Carling et al. (2019: 201), como “o processo de melhoria da capacidade, oportunidade e dignidade das pessoas desfavorecidas, com base em sua identidade, para fazer parte da sociedade”, sendo três os domínios que, entrelaçados, constituem ao mesmo tempo barreiras e oportunidades para a sua concretização: i) os mercados de propriedades rurais, moradia, trabalho e crédito; ii) os serviços de saúde, educação, proteção social, transporte, água e esgoto, energia e informação e iii) os espaços físicos com caráter social, político e cultural.

A OIM traz, no mesmo documento, as características dos três modelos utilizados pelos formuladores de políticas de ‘inclusão’ de imigrantes, que variam de acordo com o grau de adaptação e de ajuste esperado dos imigrantes e da sociedade de acolhimento. No modelo da assimilação, o grau de adaptação esperado dos migrantes é alto, enquanto o grau de ajuste da sociedade é baixo. No modelo do multiculturalismo, inversamente, o grau de adaptação esperado dos migrantes é baixo, enquanto o grau de ajuste esperado da sociedade é alto. Por último, o modelo da integração implica graus intermediários tanto de adaptação do migrante quanto de ajuste da sociedade, noção bastante semelhante à de ‘aculturação’ elaborada por Berry (1980).

Carling et al. (2019), mencionam as principais críticas dirigidas aos modelos da assimilação e do multiculturalismo. No primeiro modelo ressalta-se a “unilateralidade e falhas para incorporar relevantes áreas políticas como a coesão social, o transnacionalismo, a diversidade e a tolerância” (*Ibidem*:12). No segundo aponta-se a pressuposição de uma cultura majoritária e praticamente intacta que pouco se envolve com a diversidade ao seu redor; a ênfase dada ao respeito e tolerância à diferença, sem alcançá-las, favorecendo dinâmicas de reclusão e não de coesão social; o foco colocado em marcadores superficiais como a comida, a vestimenta, a música, ao invés de outras práticas culturais de maior complexidade como, por exemplo, os casamentos arranjados. Assim, o multiculturalismo “não chega a um acordo com a realidade atual das migrações, dado que sociedades cada vez mais plurais requerem o aprofundamento da dinâmica da diversidade e a negociação de tensões decorrentes das divergências culturais que devem ir para além da noção de tolerância” (*Ibidem*:142).

Já o modelo da integração, incorpora noções como a **inclusão e coesão social** (grifo nosso), sendo caracterizado como “o processo de via dupla de adaptação mútua entre migrantes e as sociedades nas quais eles vivem” (*Ibidem*:106). Assim, segundo Carling et al. (2019), envolve, necessária e inevitavelmente, um quadro de responsabilidades conjuntas para migrantes e comunidades. Para os autores, a noção de integração, não implica residência permanente (o que contempla as migrações circulares) embora considere direitos e obrigações de migrantes e sociedades dos países de trânsito ou destino; o acesso a diferentes tipos de serviços e ao mercado de trabalho e também a identificação e respeito por um conjunto básico de valores que une migrantes e comunidades receptoras num objetivo comum.

O modelo da integração é adotado hoje pelos países pertencentes à OCDE e EU na elaboração das políticas no âmbito da imigração. Essas organizações, em documento emitido

recentemente, assinalam a importância destas políticas, pois falhas na integração de imigrantes podem representar custos econômicos e políticos, gerar instabilidade e, de uma forma mais geral, afetar negativamente a coesão social, bem como serem negativas para as perspectivas de integração em outros países, influenciando a percepção dos migrantes ou limitando o espaço político para melhor gerir migrações futuras (OECD/EU, 2018 :10).

Contudo, ‘integração’ é um conceito que está longe de ter uma definição amplamente aceita e cujo significado tem sido disputado, como podemos notar na preferência pela utilização do termo ‘inclusão’ pela OIM. Esta discussão tem sido fomentada por estudiosos como Schinkel (2017) ou Adrian Favell (2019) que, retomando Willem Schinkel, referem-se à integração como um conceito que tem raízes profundas em um nacionalismo metodológico⁵ encontrado em toda a pesquisa e formulação de políticas sobre “imigração” e que reproduz uma visão de sociedade sustentada pelas desigualdades globais, colonial e centrada no estado-nação.

Outros, como Faist (2018), consideram a integração um conceito confuso, argumentando que esta confusão decorre do fato de não distinguirmos adequadamente suas dimensões analíticas e práticas. De acordo com a perspectiva do autor, a ‘integração’, como conceito de análise, refere-se à interação dos membros da sociedade de modo a resultar em configurações sociais estáveis enquanto que, como conceito de prática, tem sempre um sentido regulatório.

Deste modo, a noção de ‘integração’ tem muitos significados diferentes que variam da assimilação total de migrantes às regras, normas e estilos de vida da sociedade majoritária até compreensões multiculturais que enfatizam a autonomia cultural de todos os grupos da sociedade, incluindo as minorias. Contudo, para Thomas Faist (2018), a ‘integração’, em todos estes entendimentos, consiste em dois elementos básicos, como os dois lados de uma mesma moeda. O primeiro deles é a ‘participação’, que diz respeito à inclusão em campos relevantes (educação, emprego, habitação) e que levanta a questão fundamental de como permitir a participação em sociedade. O segundo é a ‘coesão social’, que se refere à convivência de grupos nas sociedades e é dependente do reconhecimento mútuo, sendo este um elemento visível no contexto da globalização e que traz consigo a questão de como criar unidade em comunidades cada vez mais diversas.

⁵ Ulrich Beck, o autor alemão de “Sociedade de Risco”, segundo (Maciel, 2013 p.86) define o nacionalismo metodológico como a percepção da desigualdade social como uma questão estritamente nacional, o que ignora suas formas globais de produção e reprodução.

Segundo o autor, integração como ‘participação’ sempre diz respeito à inclusão de migrantes em campos onde atuam organizações e grupos e, neste particular, muitas vezes é vista como uma redução de déficits (o aprendizado da língua, por exemplo), sendo, portanto, uma preocupação apenas da população migrante. Ressalta, no entanto, uma narrativa que, entre outras, compreende a ‘diversidade’ como recurso, na qual o capital cultural do migrante é visto como um ativo, tendo assim um aspecto habilitador, já que os migrantes são conceituados como minorias que têm que ser movidas ou que estão se movendo de uma posição estranha para um lugar estabelecido da sociedade.

Ainda para Faist (2018), a dimensão da ‘coesão social’ amplia a perspectiva da ‘participação’ porque olha para o reconhecimento mútuo dos estabelecidos e dos recém-chegados e, de forma semelhante à perspectiva da ‘participação’, sendo que seu objetivo final é a erosão das fronteiras socioculturais que constituem oportunidades de vida desiguais entre migrantes e a população majoritária. Assim, a diferença crucial, apontada pelo autor é que não importa a integração social dos migrantes, mas a integração social geral da sociedade, que inclui todos os grupos e elementos.

Integração, portanto, é um conceito polissêmico, variável com o tempo, com o lugar, associado a circunstâncias históricas, políticas e as características do fenômeno migratório e, assim, se podemos definir integração de vários modos, difícil se torna a tarefa de traduzi-la em indicadores (Laurano & Gianturco, 2019), conforme veremos adiante.

3. Dimensões de análise e referenciais teóricos utilizados na construção dos instrumentos

Tendo em consideração a ampla utilização dos dados do MIPeX em estudos sobre a integração de imigrantes nas mais diversas áreas, optou-se por utilizar uma compilação dos seus indicadores na construção da grade que orientou a elaboração dos instrumentos na dimensão da integração.

Contudo, segue-se Virgili (2020), quando este aponta que a definição de integração subjacente ao MIPeX relaciona-se apenas à adoção de certos facilitadores legais, logísticos e econômicos providos pelo estado e não às realizações e esforços dos recém-chegados. Para o autor, este é um balanço que pende para os direitos dos imigrantes, o que é desejável, mas leva a questionar se estas vantagens, na verdade, facilitam a sua inclusão na sociedade receptora e o desejo de se tornar um membro de pleno direito.

Considera-se também que, no contexto educativo, e em consonância com as diretrizes europeias, Portugal acompanha a forte ênfase colocada no papel da Educação para promover uma cidadania democrática e europeia, tendo sido esta uma preocupação bastante destacada nas políticas educativas do país em alguns momentos (Menezes & Ferreira, 2014). Assim, ampliamos o escopo da investigação para contemplar outras duas dimensões: a dimensão da participação cívico-política e a dimensão da cidadania ativa, cujos indicadores, informados pela literatura, foram acrescentados à grade que baseia a construção dos instrumentos (Apêndice 2).

3.1 A dimensão da Integração

Este tópico está dividido em duas partes. Na primeira são discutidos brevemente os métodos de recolha de informações acerca das migrações e a comparabilidade das políticas de integração entre países. A seguir são apresentados os resultados obtidos por Portugal no estudo mais extensivo que acompanha e compara as políticas de imigração em diversos países – o MIPeX.

3.1.1 As medidas da integração

A utilização de um método uniforme de recolha de informações relativas às migrações internacionais não é um tema recente. Esta matéria vem sendo abordada pelo menos desde 1922, quando a Organização Internacional do Trabalho – OIT recomendou a seus membros que

estabelecessem acordos para a formulação de uma definição comum do termo ‘emigrante’; determinassem indicadores para figurar uniformemente nos documentos de identidade expedidos para os emigrantes e imigrantes e que empregassem um procedimento uniforme para reunir os dados estatísticos sobre a emigração e a imigração (OIT, 2020).

Após 1922 muitas outras tentativas foram feitas neste sentido: em 1932, pela própria OIT, e em 1949, 1978, 2002, 2017 e 2019 pela ONU. A demanda por dados relativos às migrações levou ao estabelecimento, em 2015, do Centro de Análises de Dados da Migração Global – GMDAC, que trabalha em estreita colaboração com outras agências. Mas, a despeito de todos os esforços empreendidos em quase 100 anos, a consistência, coerência e comparabilidade das estatísticas de migrações nacionais e internacionais podem ser vistas mais como uma exceção do que como regra (Bircan et al., 2020: 66).

Uma questão que ainda hoje está no centro deste debate é o uso de classificações étnicas. Conforme apontam Jacobs et al. (2009: 71), estas classificações, na Europa Ocidental, não são traduzidas institucional ou estatisticamente, embora sejam muito usadas no dia a dia. Se de um lado do debate político estão aqueles que argumentam a favor delas como ferramenta para medir a discriminação ou ainda para o uso de grupos-alvo na mobilização e defesa de seus interesses em políticas de redistribuição de bens sociais (empregos, habitação, etc.), do outro lado estão os que argumentam que a definição de categorias estatísticas sobre etnia e raça não é apenas uma questão técnica. Segundo estes estudiosos, a construção de categorias étnicas é influenciada por ideologias, visões sobre nações e visões sobre as inter-relações entre grupos sociais e reforçam a etnicização e racialização da sociedade, acabando por ganharem vida própria por serem socialmente construídas. Assim, na maioria dos países do sul da Europa, categorizações estatísticas dominantes apenas distinguem os indivíduos com base em sua nacionalidade, limitando-se, basicamente, a duas categorias: o nacional e o estrangeiro.

Mas, a despeito da persistência de lacunas que dificultam a comparabilidade das informações relacionadas às migrações, a produção de dados nesta área tem sido expressiva. Helbling (2016) identificou 23 bancos de dados construídos no período compreendido entre 2000 e 2010, quatro deles focados exclusivamente na regulamentação da cidadania; cinco combinando cidadania e integração e 14 destinados, especificamente, a medir as políticas de integração.

A abundância de dados, entretanto, não significa que não existam discussões em torno do que medem, exatamente, os índices construídos a partir destes dados (Helbling &

Michalowski, 2016), nem tão pouco sobre as comparações entre países construídas a partir da padronização destas medidas (Gregurović & Župarić-Iljić, 2018).

Para estes últimos autores, as avaliações e comparações deveriam levar em consideração categorias-chave como o tipo de fluxo de migração, a experiência dos países em relação às contribuições deixadas pelas migrações, o tamanho da população migrante e a duração da estadia (permanente ou temporária), parâmetros que estavam ausentes nos trabalhos que analisaram.

Por outro lado, Bader (2007 p.879) considera que, apesar das imperfeições, estes modelos ainda assim são importantes, ajudando a “reduzir a complexidade, não estruturada, de maneira controlada e reflexiva”. Para o autor, as sociedades mostram um mínimo de coerência interna, mesmo que elas não sejam completa e sistematicamente integradas e, assim, a construção de um padrão acaba por revelar conexões, mecanismos e tendências.

Na avaliação e comparação de políticas de integração de imigrantes, o trabalho mais extensivo e citado é o MIPEX, que começou a ser publicado em 2004, com atualizações nos anos de 2007, 2011, 2015 e 2020. A última edição, de 2020, cobriu 52 países (incluindo todos os Estados-Membro da EU), acompanhando 167 indicadores nas áreas de mobilidade no mercado de trabalho, educação, agrupamento familiar, residência permanente, acesso à nacionalidade, anti-discriminação, participação política e saúde.

3.1.2 Resultados obtidos por Portugal nas avaliações do MIPEX

Nas edições de 2011 do MIPEX, Portugal alcançou a 2ª. colocação entre 36 países analisados. Nas medidas relativas à Educação, contudo, registrou o menor percentual de atingimento dos indicadores (63%) relativamente às outras áreas acompanhadas pelo estudo. Em 2015, entre 38 países, manteve a 2ª posição, tendo o percentual de atingimento dos indicadores na área da educação declinado para 62%, ficando acima somente do percentual atingido na área da Saúde (43%). Importante salientar que indicadores da área da Saúde foram incluídos no MIPEX somente a partir desta edição. Na edição de 2020, alcançou a 3ª posição, entre 52 países, mantendo os mais baixos percentuais de atingimento dos indicadores nas áreas da educação (69%) e da saúde (65%). Na área da educação posicionou-se no 10ª lugar relativamente aos demais países participantes do estudo.

O portal da edição 2020 do MIPEx traz um diagnóstico geral dos resultados obtidos por Portugal, destacando que o país começou a abordar suas áreas de fragilidade na saúde e na educação dos imigrantes. Especificamente sobre o sistema educacional aponta:

Na abordagem à educação intercultural, Portugal apresenta melhorias, mas ainda está atrás dos principais países nórdicos e tradicionais de destino. Os alunos beneficiam de oportunidades iguais em muitos aspectos e, desde 2016, de maior atenção à diversidade cultural na escola. É necessário um maior enfoque na qualidade das escolas e na diversidade no ensino superior, na profissão docente e em todo o currículo (MIPEx, 2020).

Com efeito, em 2016 se dá, em Portugal, a construção da Estratégia Nacional para a Cidadania, implementada no ano letivo 2017/2018 nas escolas públicas e privadas de Portugal, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania (PORTUGAL, 2016). Na componente curricular Cidadania e Desenvolvimento (CD) “os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos (DGE, 2020c).

Porém, à época da elaboração desta dissertação, não se encontravam disponíveis a análise detalhada dos quatro âmbitos, focados pelo MIPEx na área da Educação (Acesso, Necessidades Específicas, Novas Oportunidades e Educação Intercultural para todos) referentes à edição de 2020. Por esta razão, trazemos a seguir, resumidamente, a análise feita para a edição de 2015.

Primeiramente são apontados os fatores contextuais que explicam os resultados relativamente positivos do país: o baixo número de alunos com mães com baixa escolaridade, concentrados em escolas desfavorecidas; a elevada proporção (cerca de $\frac{3}{4}$) dos alunos de 1^a/2^a geração que falam português em casa; a baixa proporção (cerca de $\frac{1}{4}$) de alunos que chegam ao país depois dos 12 anos (dados PISA 2012) e os *ratios* relativamente baixos de alunos por professor.

Na dimensão do Acesso, destaca-se que o país é um dos poucos, dentre os analisados, a oferecer apoio básico para ajudar alunos imigrantes a acessar o ensino pré-primário, profissional e superior ou para impedir o abandono. Além disso, os conhecimentos dos alunos recém-chegados são avaliados pelas escolas e diretores. Entretanto, os filhos de pais indocumentados ainda enfrentam obstáculos para acessar e concluir a aprendizagem profissional e baseada no trabalho. Dentre os principais apoios à conclusão do ensino

obrigatório são destacados o Programa Escolhas e outros desenvolvidos pelo ACM, como o 'Prêmio Escola Intercultural', embora apoios mais específicos tenham sido identificados no ensino profissional e superior.

Na dimensão de Necessidades Específicas, observa-se que mediadores interculturais e equipe de apoio estão disponíveis para informar e orientar os pais recém-chegados sobre as escolas e que os alunos estrangeiros recém-chegados têm o direito de aprender português. O Programa Escolhas, especificamente, oferece este apoio extra para aqueles que residem em áreas menos favorecidas. Quanto ao programa Português como Língua Não Materna (PLNM) observa-se que o mesmo especifica que devem ser levadas em consideração as características individuais dos alunos, mas que são as escolas que estabelecem seus próprios padrões de qualidade para este currículo. Ainda nesta dimensão, observa-se que os professores podem encontrar algum treinamento e materiais sobre as necessidades dos alunos imigrantes.

Na dimensão de Novas Oportunidades, os pontos citados são a existência de recomendações para que as escolas apoiem iniciativas para ensinar aos imigrantes a língua materna, por exemplo, na escola depois do dia normal ou no fim de semana; para que os alunos aprendam sobre as culturas de imigrantes durante a Educação para a Cidadania; para que desenvolvam projetos específicos para envolver pais imigrantes na escola; que embora o programa TEIP3 de 2012 exija o monitoramento da segregação de alunos imigrantes em diferentes escolas, não existem medidas em larga escala para promover escolas, salas de aula ou professores mistos.

Por último, na dimensão da Educação Intercultural para todos, assinala-se que as escolas recebem apoio para implementar a educação intercultural; que os jovens devem ser capazes de aprender dentro e fora da escola sobre como viver e trabalhar juntos em uma sociedade diversificada; que a valorização da diversidade cultural é uma prioridade em todo o currículo - para o Ministério da Educação e fora da escola para o ACM, cada um com um mandato para orientar e monitorar esse processo em sua respectiva área; que as escolas e professores decidem se devem ou não adaptar o currículo e a agenda escolar à diversidade local ou participar de treinamentos de curto prazo sobre educação intercultural.

A despeito dos bons resultados na posição relativa de Portugal neste índice, para Góis (2019), no país ainda não se iniciou um debate sobre a razão de o sucesso das políticas de integração não se traduzir em 'inclusão', ou por outras palavras, do porquê de o sucesso de um

programa de integração social não significar que não existem falhas nos programas de inclusão social. Neste sentido, assinala o autor, a recomendação feita pelo próprio relatório MIPEX de que estas falhas poderiam ser indicadores da existência de desfasamentos entre políticas e práticas, ou seja, que as boas políticas estão resolvendo alguns casos mas não podem ser aplicadas universalmente.

Nesta mesma linha Mateus e Seabra (2016) acrescentam que, para além do particularismo ou universalismo das medidas, mais clareza e proximidade parecem ser necessárias para que o país possa intervir na posição de desvantagem educativa dos filhos de imigrantes.

Por estas razões, e seguindo-se ainda o que apontam Gregurović e Župarić-Iljić (2018) sobre a necessidade de alinhar as políticas de integração às necessidades dos imigrantes, ao nível local, a decisão foi examinar as respostas que as políticas de integração na área da Educação têm dado aos alunos, no contexto de uma escola pública com elevado número de imigrantes e que está enquadrada no Programa TEIP.

3.1.3 Indicadores da Integração

A grade de observação que orientou a formulação dos instrumentos, contempla, na dimensão da integração, uma compilação dos indicadores utilizados pelo MIPEX (Apêndice I), conforme indicamos abaixo:

Acesso e Sucesso – Indicadores Mipex 44, 45, 46

- Documentação exigida/acesso de indocumentados, existência de processos seletivo, oferecimento de vagas;
- Avaliação das aprendizagens prévias: critérios; aplicação por pessoa treinada; índice de aprovação para o mesmo ano que o aluno cursaria no país de origem;
- Suporte oferecido para garantir o sucesso dos alunos imigrantes (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP e seu funcionamento).

Necessidades Específicas – Indicadores Mipex 50, 51, 51a, 51b, 51c, 53

- Desenvolvimento de programas de acolhimento para famílias imigrantes;

- Fornecimento de orientações a respeito do funcionamento do sistema educacional português;
- Provisão do aprendizado da língua de instrução: Português como Língua Não Materna – PLNM⁶ - padrões de instrução, professores especializados, oferecimento de suporte para alunos em dificuldades.

Novas Oportunidades - Indicadores Mipex 55, 55a,55b, 56, 56a, 56b, 57,58

- Opção para o aprendizado da língua do imigrante: entrega como disciplina regular, fora do horário regular, fora da escola;
- Opção para o aprendizado da cultura do imigrante: entrega na Educação para a Cidadania, em outras disciplinas, em datas específicas dentro ou fora da escola;
- Medidas para conter a segregação: medidas para ligar as escolas com poucos alunos migrantes e muitos alunos migrantes (curriculares ou extracurriculares).

Educação Intercultural para todos (Indicadores Mipex 60, 62, 63, (54 e 64)

- Medidas para envolver pais e comunidades: medidas para ligar estudantes imigrantes à escola; medidas para incentivar pais migrantes a se envolverem na governança da escola;
- Educação para a cidadania, currículo e diversidade: adaptação curricular para refletir a diversidade (local e de migrantes); apreciação da diversidade cultural; inclusão curricular da Educação para a Cidadania, através da disciplina Cidadania e Desenvolvimento⁷ (implementação/inspeção/avaliação e monitoramento);
- Cotidiano escolar: adaptações para refletir necessidades culturais ou religiosas; mudança nas agendas e feriados religiosos);
- Formação de Professores: formação inicial/treinamento para atender às necessidades do aluno migrante e para a educação intercultural, expectativas dos professores em relação ao aluno migrante.

⁶ A oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) no currículo dos ensinos básico e secundário encontra-se prevista nos artigos 12.º e 11.º das Portarias n.os 223-A/2018, de 3 de agosto, e 226-A/2018, de 7 de agosto, respetivamente (DGE, 2020a)

⁷ Cidadania e Desenvolvimento é uma área de natureza autónoma nos 2º e 3º ciclos. Para maiores informações consulte a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania – ENEC publicada em 2017 (DGE, 2020c)

3.2 A dimensão da participação cívica e política

Na dimensão da participação cívica e política foram contemplados na grade de observação os indicadores do capital social, do bem-estar social e emocional, da qualidade da participação e do entendimento da ‘política’ na sua dimensão temporal-espacial, cujos referenciais teóricos estão descritos adiante.

3.2.1 Indicadores do capital social

Os indicadores do capital social foram informados por Krasny, Kalbacker, Stedman, e Russ (2015). O estudo desenvolvido por estes autores, testou a adequação e a utilidade de medidas do capital social para jovens entre 10 e 14 anos e, portanto, adequados à faixa etária dos alunos participantes desta investigação.

Esclarecemos que o referido estudo aponta a existência de uma ampla gama de tradições de capital social, mas baseia-se particularmente nas medidas utilizadas por Putnam e na sua definição de capital social como “características da organização social, como redes, normas e confiança social que facilitam a coordenação e cooperação para benefício mútuo” (Putnam, 1995: 67).

Vale ressaltar que o trabalho de Putnam foi fortemente influenciado por James S. Coleman, cujo pensamento marcou a teoria sociológica por combinar os princípios da escolha racional individual com a concepção de ação coletiva na descrição das estabilidades e instabilidades dos sistemas sociais. Coleman divergiu da concepção de Pierre Bourdieu de um capital social apropriável por um grupo restrito de indivíduos, considerando como um conjunto de diferentes estruturas sociais que facilitam a ação dos atores e, portanto, um bem público (Almeida, 2011). Assim, enquanto Bourdieu focou a luta e a concorrência entre indivíduos e grupos pelos espaços de poder, Coleman se dedicou a pensar os meios pelos quais diferentes grupos sociais trabalham em conjunto e as relações de reciprocidade e de confiança estabelecidas entre seus membros. Nestas diferentes perspectivas, talvez resida parte das razões que levaram Bourdieu a relativizar o papel da família na mobilização de capital social e Coleman a enfatizar as relações internas à família como uma das principais fontes de mobilização desse tipo de capital (Bonamino, Alves, Crespo, & Cazelli, 2010).

De acordo com Almeida (2011), Coleman trabalhou a relação capital social-educação e elaborou a hipótese, testada com êxito, de que a razão de algumas escolas obterem melhores resultados que outras residia no capital social de que os alunos dispunham. Nas escolas com maior sucesso, os pais envolviam-se mais na escola, conheciam-se mutuamente e participavam conjuntamente noutras atividades (nomeadamente de carácter religioso), o que permitia aos alunos o benefício de uma supervisão alargada por parte de um número superior de adultos – não só os pais como os amigos e conhecidos dos pais. A intensificação destas redes de relações permitia a emergência de regras e normas de relacionamento entre os alunos e seus comportamentos, fechando o círculo e alargando o capital social dos alunos. Coleman também observou que esta rede, em algumas escolas, era ainda mais ampla, incluindo também os professores, ou seja, não só os pais se conheciam mutuamente, como também conheciam os professores (*Ibidem*).

Assim, segue-se Coleman no que se refere à influência positiva que as redes de interação na escola têm nos resultados dos alunos e Putnam (2015) quanto à observação de que, as formas de capital social, assim como a confiança social, podem ser multiplicadas com o uso e diminuídas com o descaso e estimulam o interesse pela vida pública, contribuindo (assim como outras formas de capital – o económico e o humano) para a melhoria do funcionamento das instituições democráticas.

Assim, adotamos os indicadores da confiança social trabalhados por Putnam e presentes no estudo de Krasny et al. (2015):

- Socialização informal;
- Diversidade de redes de amizade;
- Liderança cívica e envolvimento.

3.2.2 Indicadores do bem-estar social e emocional

Os indicadores do bem-estar social e emocional, foram informados por pesquisadores da Universidade de Bologna que há vários anos se dedicam a adaptar as medidas do ‘sentido de comunidade’ utilizados com a população adulta, para adolescentes na faixa dos 14 a 19 anos. Albanesi, Cicognani, e Zani (2007), partindo da concepção de bem-estar social de (Keyes, 1998) como sendo o resultado da relação ideal (‘ajuste’) entre a pessoa e o contexto social e da

escala de McMillan e Chavis (1986) para o sentido de comunidade, chegaram a cinco indicadores, adaptados aos adolescentes que juntamos à grade de observação:

- Sentido de pertença;
- Apoio e conexão emocional na comunidade;
- Satisfação das necessidades e oportunidades de envolvimento;
- Apoio emocional e conexão com pares;
- Oportunidades de influência.

Assinalam, os autores, a pertinência de investigar a conceitualização e a medição do bem-estar social para indivíduos mais jovens e entre jovens em diversos contextos culturais para definir mais claramente as distinções desse construto para estes grupos.

O estudo examinou as relações entre o ‘sentido de comunidade’ e o engajamento cívico e seus efeitos no bem-estar social e seus resultados apontaram que o ‘sentido de comunidade’ é o principal preditor do bem-estar social, podendo explicar algumas das relações deste com o engajamento cívico. Segundo os investigadores, para aumentar o bem-estar social dos adolescentes seria necessário proporcionar-lhes mais oportunidades de experimentar um sentimento de pertença ao grupo e promover comportamentos pró-sociais no contexto da comunidade.

3.2.3 Indicadores da qualidade da participação

No tocante aos indicadores da qualidade da participação segue-se a convicção de Ferreira, Azevedo, e Menezes (2012) de que é preciso alargar o conhecimento a respeito do papel que os contextos têm na promoção do desenvolvimento político, tendo em vista que a participação, por si só, tem sido apontada na literatura como amplamente positiva. Nesta perspectiva, os autores procuram indicar o que pode ter um efeito psicológico positivo ou negativo na experiência dos jovens, de modo a oferecer critérios para orientar intervenções educacionais e comunitárias aplicáveis a vários contextos no âmbito da Educação para a Cidadania.

Trabalhando com jovens de 15 anos ou mais, o estudo concluiu que o desenvolvimento da qualidade da participação cívico e política na adolescência é um preditor de atitudes políticas. Contudo, para os autores, a participação em si, não pode ser considerada boa, uma vez que apenas experiências de alta qualidade demonstraram efeitos positivos. Deste modo,

sublinham a relevância de conceber o desenvolvimento político como um evento relacional, que ocorre entre indivíduos num ambiente ativo (Bronfenbrenner, 1979) e que não leva necessariamente a benefícios. Assim sendo, a qualidade das experiências deve ser favorável se valorizada uma concepção de cidadão complexo, autônomo, crítico e reflexivo.

Entre os indicadores da participação cívica e política apontados pela pesquisa e que julgamos pertinente acrescentar à grade de observação estão:

- Os desafios que suportam a ação e reflexão, a consciência crítica;
- As oportunidades de confronto com questões políticas;
- A percepção da desigualdade e as reflexões sobre possibilidades de ação/mudança.

Ao trazer estes indicadores, temos em consideração o que apontam Ribeiro et al. (2016) quanto a atenção particular que os estudos sobre a participação cívica e política têm dedicado aos jovens e aos imigrantes em diversas áreas do conhecimento, dado que estes grupos possuem características particulares em relação a direitos e oportunidades para o exercício da cidadania, que seria pertinente estudar.

Considera-se também que o envolvimento de crianças e adolescentes em grupos de atividades onde possam expressar suas ideias dialogando, cooperando e negociando para resolver problemas coletivos pode ser um dispositivo de aprendizado mais útil e efetivo do que aqueles nos quais os adultos dizem às crianças o que é a democracia, a política ou a cidadania (Dias & Menezes, 2014).

3.2.4 Indicadores do entendimento da ‘política’ na sua dimensão temporal-espacial

A inclusão deste tópico baseou-se no trabalho de Häkli e Kallio (2018) que buscou compreender como a agência política e os eventos políticos se desdobram contextualmente no cotidiano das crianças e jovens. Trazendo uma ampla revisão da teoria política consideram que relativamente ao que conta como ‘político’ entre jovens e crianças é uma questão complicada e problemática.

A opção das autoras foi então colocar o foco na ‘fenomenologia da ação política’ ao invés de trabalhar as ‘ontologias do político’, procurando apreender o alcance da autonomia como fundamento da subjetividade política. Discutindo concepções de ‘sujeito’ alternativas, e

concebendo a ‘agência política’ na relação entre as subjetividades e as posições que são oferecidas aos sujeitos no fluxo da vida de todos os dias, concluem que, em qualquer fase da vida, as pessoas podem ser seres ativos politicamente e atuantes na transformação de assuntos políticos. Para trazer conjuntamente o sujeito político e a ação, as autoras conceitualizam as ‘configurações topológicas’ da agência política das crianças em termos de ‘polis’, inspiradas na conceitualização arenditiana de política. O que procuram oferecer com este enquadramento é a possibilidade de estudar quaisquer tipos de eventos, quadros sociais ou escalas de ação.

Nesta linha de raciocínio, o significado de político não pode ser conhecido a priori, resultando do trabalho de investigação empírica, sendo a agência política do sujeito, condicionada por sua autonomia relativa, indeterminada e ao mesmo tempo limitada (espacial e temporalmente) pelas condições providas pela *pólis*. Assim, as questões que ganham importância para aqueles envolvidos em sua respectiva *pólis* é que trazem à tona o político.

Completamos com o indicador abaixo, a grade que baseou a construção dos instrumentos nesta dimensão:

- Aspectos relacionados às questões que assumem relevância para os alunos imigrantes e os espaços, situações, eventos ou posições oferecidas no cotidiano da escola para que este debate aconteça.

Conforme afirmam Dias e Menezes (2009), a escola, por sua organização, é um contexto privilegiado que favorece a cidadania democrática e pode se constituir em elemento fundamental para a formação de base de crianças e jovens enquanto cidadãos ativos e participativos. Desta forma, a maneira mais eficaz para promover a compreensão política e a participação é oferecer oportunidades para que participem em experiências significativas, provendo-se, em simultâneo, informações explícitas acerca de diferentes questões que envolvem instituições públicas. O estudo das autoras evidencia que, adotando-se um discurso específico e adequando ao nível etário, as crianças desde cedo demonstram ter a capacidade de colocarem em perspectiva a forma como instituições e pessoas se podem organizar, gerir e operar numa sociedade, de acordo com suas experiências/vivências e oportunidades de se manifestarem.

3.3 A dimensão da cidadania ativa

Consoante com as perspectivas acima e complementando este quadro onde damos a conhecer os indicadores e os referenciais teóricos que embasam esta investigação, trazemos por último os indicadores adotados na dimensão da cidadania ativa desta investigação. Entre os trabalhos que tratam desta dimensão, destacamos a concepção relacional e inclusiva da ‘cidadania como prática’ (Biesta & Lawy, 2006; Lawy & Biesta, 2006). Segundo a argumentação destes autores, a educação para a cidadania tem sido vista como um exercício de educação cívica e de ‘boa’ cidadania, mais do que uma forma para desenvolver capacidades sociais e críticas dos jovens. Deste modo, a ênfase vem sendo colocada em questões técnicas como a de adicionar ao já sobrecarregado currículo mais esta disciplina ou de como capacitar professores e desenvolver materiais apropriados. Prevalecem nas políticas e práticas educacionais uma ideia de cidadania como um *status* que os indivíduos podem alcançar, associado a um quadro particular de reivindicações a respeito do que é ser um cidadão e o que é necessário para obter este *status*. Segundo os autores, esta perspectiva traz subjacente uma visão de cidadão-consumidor, detentor de direitos, cujas reclamações são explicitamente relacionadas aos seus próprios interesses. Consistente com a concepção de Marshall, que remonta ao início dos anos 1950, este quadro particular do que significa ser um cidadão, liga-se ao desenvolvimento e a trajetória educacional, trazendo ao mesmo tempo medidas mensuráveis de direitos e deveres.

A principal questão levantada pelos autores é a de que esta perspectiva não reconhece as reclamações de cidadania dos jovens e ao mesmo tempo não oferece oportunidades para a sua participação na sociedade. Por esta razão, na concepção da ‘cidadania como ‘prática’ não se pode distinguir cidadãos dos ainda não cidadãos e, neste sentido, ela é inclusiva porque assume que este é um *status* que qualquer pessoa possui dentro da sociedade, inclusive os jovens. Nesta linha, a concepção é também reflexiva, pois se retroalimenta, e relacional porque é afetada por diversos fatores, incluindo as condições sociais e estruturais que a condicionam. Desta forma, a cidadania não pode ser simplesmente aprendida na escola ou outras instituições. Um novo caminho deveria então ser percorrido por pesquisadores e decisores políticos, cujo ponto de partida deveria ser passar da ideia de ensinar cidadania para a de aprender a democracia. Isto implica compreender contextualmente as vias que os jovens tomam neste aprendizado e colocar como central as suas atuais ‘condições de cidadania’. Assim, situando a democracia na vida dos jovens, a educação para a cidadania poderia facilitar o exame crítico

das suas condições, mesmo que, mesmo levando à conclusão de que elas são limitadas e restritas, aposta nas suas habilidades para mudar as condições de suas vidas e daqueles que se encontram ao seu redor (Biesta & Lawy, 2006).

3.3.1 Indicadores da cidadania ativa

Os indicadores deste tópico foram informados por pesquisadores da Universidade do Minho (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007; Tomás, 2007) que entre outros, no quadro da Sociologia da Infância, dedicam-se a análise de como a infância tem sido prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas e invisibilizadas, pelas políticas públicas e seus efeitos. Privadas de direitos políticos diretos, as crianças se afastaram, forçosamente da cena política e foram desconsideradas enquanto atores políticos concretos.

Para tornar efetivo o discurso que promove os direitos da infância, Tomás (2007) considera que a participação das crianças é um imperativo. Embora a autora argumente que a participação tem múltiplos significados, discutindo-os amplamente, considera a pertinência de alguns elementos na sua definição, que levamos em consideração quando da construção dos indicadores desta dimensão:

- A partilha de poderes entre adultos e crianças e a introdução de métodos e técnicas que permitam à criança participar na esteira da democracia participativa;
- A consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo;
- O condicionamento dos meios, métodos e resultados do processo de participação.

Consideramos também pertinente os apontamento de Sarmiento et al. (2007) quando se referem à busca de uma ‘cultura da cidadania da infância’, apoiada nas necessidades e nos direitos das crianças como mote de uma intervenção educativa. Atenta à diversidade cultural e à identidade de cada criança, esta seria uma lógica que se afastaria de outras que baseadas na massificação promovem desigualdade e seletividade social. Seguindo esta linha acrescentamos como pontos de observação: o envolvimento dos estudantes em processos decisórios, ou seja, no planeamento/seleção de atividades, na escolha e execução dos métodos de trabalho, na gestão do tempo e no processo de avaliação.

4. Opções Metodológicas

Ao longo deste trabalho nos referimos em vários pontos à necessidade de um olhar de maior proximidade sobre as experiências dos imigrantes e, por esta razão, adotamos um desenho de investigação com abordagem qualitativa, privilegiando o paradigma fenomenológico-interpretativo.

De acordo com (Dezin & Lincoln, 2003 as cited in Amado (2013: 40), as abordagens qualitativas “implicam na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência”. Os investigadores que trabalham com esta abordagem realçam a natureza socialmente construída da realidade e estão intimamente relacionados com a realidade e com as situações de constrangimento que dão forma à investigação (Ibidem). Para Amado (2013), nas investigações com abordagem qualitativa procura-se o que na realidade faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados, ou seja, procuram-se os fenômenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem. Assim, para o autor, “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica, assente em critérios de compreensão e pertinência” (Ibidem:44).

Para alcançar os objetivos de examinar, no contexto da investigação, o desenvolvimento das políticas de integração de imigrantes na área da educação e de identificar fatores que favorecem ou inibem a integração, a participação e a cidadania ativa de adolescentes imigrantes na escola e, conforme já detalhamos no tópico anterior, utilizamos, além de indicadores organizados nas dimensões da integração, contemplados nos estudos do MIPLEX, devido à posição de destaque que Portugal tem alcançado neste índice, indicadores informados pela literatura nas dimensões da participação cívica e política e da cidadania ativa que alargaram o escopo de análise.

4.1 Apresentação do estudo e métodos

O procedimento que deu início a esta investigação foi o estudo minucioso dos 19 indicadores MIPLEX para a área da Educação e das Políticas Públicas e sustentam os resultados obtidos por Portugal nestes indicadores. Após este estudo foram traçados os objetivos de

examinar, no contexto da investigação, o desenvolvimento das políticas de integração de imigrantes na área da educação e de identificar fatores que favorecem ou inibem a integração, a participação e a cidadania ativa de adolescentes imigrantes na escola.

A esta fase inicial seguiu-se a organização dos temas, subtemas e dimensões de análise extraídos dos indicadores MIPEX e da literatura pertinente. A partir do tipo de informação requerida em cada dimensão, foram formuladas as sequências de questões relativas a cada uma delas para compor os roteiros dos instrumentos de recolha de dados de cada um dos participantes.

Como forma de garantir a validade da comparação das respostas, no momento da análise de dados, adotamos o procedimento de codificar as dimensões para que as perguntas correspondentes a cada uma delas pudessem ser identificadas nos instrumentos de recolha. Isto se deu porque a ordem de apresentação das perguntas poderia variar de instrumento para instrumento e porque a sua formulação poderia ser diferente devido à adaptação para a linguagem de cada participante.

4.2 A escolha da escola e dos participantes

Para a escolha do local de realização da investigação foi de grande valia a ajuda que recebi de uma das professoras do curso de mestrado em Ciências da Educação da FPCEUP. Ela intermediou o primeiro contato com o diretor de um dos agrupamentos de escolas públicas da cidade do Porto e, neste contato, recebi a autorização para realizar o estudo em uma das escolas agrupadas. A escolha do melhor local foi orientada por um levantamento contendo o número de estudantes imigrantes por escola, ciclo, ano e a indicação da nacionalidade, fornecido neste primeiro contato.

Assim, ao término da definição dos objetivos da investigação, foi feita a escolha da escola onde o estudo seria realizado, levando-se em consideração o percentual mais elevado de estudantes estrangeiros matriculados. A intenção de contribuir com os ainda escassos trabalhos realizados na FPCEUP que abordam a relação educação-cidadania-imigração realizados com crianças e adolescentes no ensino básico influenciou a decisão de envolver os estudantes matriculados no 2º ciclo (7º, 8º e 9º anos) e, portanto, com idades entre 12 e 14 anos. A escolha destas turmas se deu, também, devido à concentração do maior número de estudantes

estrangeiros. Além dos estudantes, colaboraram com a investigação pais/encarregados da educação, professoras e o diretor do agrupamento, conforme detalhado no quadro abaixo.

A realização da investigação foi dificultada pelo fechamento das escolas em março de 2020 devido ao confinamento da primeira onda da pandemia Covid-19, o que interrompeu a comunicação com a escola. Apenas em setembro de 2020, com a reabertura das escolas, foi possível retomar o contato e iniciar a coleta de dados. Apesar dos constrangimentos com os quais me deparei, o envolvimento do agrupamento na intermediação do contato com professores e encarregados da educação foi decisivo para fazer avançar o trabalho de investigação. Dos vinte alunos/encarregados da educação que potencialmente poderiam participar, de acordo com o levantamento inicial fornecido pelo agrupamento, contamos efetivamente com a cooperação de oito alunos e nove encarregados da educação, além de quatro professores e do diretor do agrupamento, que somam o total de 22 participantes. o que resultou em 29 horas de entrevistas gravadas. Na Tabela 1, abaixo, indicamos a origem dos participantes, os motivos da recusa em participar alegados pelos convidados.

Tabela 1: Participantes Envolvidos

Participantes	Número total de imigrantes	Anos	Número de Participantes	Origem	Convidados que não participaram	Motivo da recusa em participar
Alunos	20	7º	8	Angola (1)	12	Não responderam ao convite (4)
				Brasil (4)		Resp. não autorizaram (2)
		8º		Brasil (1)		Fora do âmbito da investigação (2)
		9º		Índia (1)		Não conseguimos contato (1)
				Turquia (1)		Sem contato após entrevista do resp. (2) Não falam inglês ou português (1)
Encarregados da Educação	20	7º	9	Angola (1)	11	Não responderam ao convite (5)
				Brasil (4)		Não concordaram em participar (2)
				Cabo Verde (1)		Fora do âmbito da investigação (2)
				Portugal (1)		Não conseguimos contato (1)
		8º		Brasil (1)		Não falam inglês/português (1)
		9º		Índia (1)		
Professores			4	Profa. de Português especializada em PLN e Coordenadora TEIP		
				Profa. de Informática e Diretora de Turma		
				Profa. de Cidadania e Desenvolvimento		
				Profa. de Português		
Diretor Agrupamento			1			

4.3 Instrumentos e processo de recolha de dados

A recolha de dados junto aos participantes foi feita através de entrevistas semiestruturadas, sendo que a escolha deste método foi baseada no interesse de ouvir individualmente cada participante, tendo em consideração, segundo Seidman (2006), que as questões sociais e educacionais podem ser esclarecidas através da experiência dos indivíduos, cujas vidas refletem estas questões. Segundo o autor, a entrevista como método de investigação afirma a importância do indivíduo sem que se negue a possibilidade de comunidade e colaboração adequando-se, neste sentido, com a intenção desta investigação apontar, segundo diferentes atores, o maior número possível de fatores que possam favorecer os adolescentes imigrantes na escola.

Os roteiros das entrevistas (Apêndice 5) foram construídos a partir das dimensões e indicadores previamente identificados e já referidos nos itens 3.1, 3.2 e 3.3, que aqui trazemos de forma resumida:

Tabela 2: Dimensões e Indicadores focados nas entrevistas

Dimensões	Fonte	Indicadores
Integração	Mipex	-Condições de acesso e sucesso -Necessidades específicas -Novas oportunidades -Educação intercultural para todos
Participação Cívica e Política	Revisão da Literatura	-Capital social -Bem estar social e emocional -Qualidade da participação -Entendimento da 'política' na sua dimensão temporal-espacial
Cidadania Ativa	Revisão da Literatura	-Partilha de poderes entre jovens e adultos -Envolvimento na formulação de regras, direitos e deveres e em processos decisórios sobre planeamento, execução e avaliação de atividades

Embora esta grade de indicadores tenha sido a base utilizada, os instrumentos foram construídos com ligeiras adequações de linguagem e de foco, de acordo com os participantes a que se dirigiram.

A título de exemplo, as perguntas que contemplaram o objetivo de: identificar a existência de preocupações por parte da escola e dos professores com o ensino contextualizado de acordo com a cultura do imigrante, o aprendizado das diferentes culturas presentes na sala de aula e as atividades em que estas preocupações estão presentes (disciplinas específicas,

projetos, atividades extraescolares), foram dirigidas aos diferentes participantes da seguinte forma:

Diretor: Você considera que existem preocupações por parte da escola e dos professores de que os alunos aprendam sobre características de diferentes culturas? Os alunos participam de atividades dentro ou fora da escola nas quais a preocupação é aprender a respeito de diferentes culturas? Esta preocupação está presente em atividades realizadas dentro de alguma disciplina específica? Qual?

Professores: Em termos do aprendizado da cultura do imigrante, qual tem sido a postura da escola? Em quais disciplinas você poderia dizer que esta preocupação está mais presente? A escola desenvolve algum projeto e/ou alguma atividades dentro do horário regular ou fora da escola neste sentido?

Encarregados da Educação: Você considera que existem preocupações por parte da escola e dos professores de que os alunos aprendam a respeito da sua cultura? Você percebeu esta preocupação em atividades realizadas dentro de alguma disciplina específica? Qual? Seu filho teve oportunidade de participar de alguma atividade fora da escola na qual a preocupação foi aprender a respeito de diferentes culturas?

Alunos: Você considera que, quando estão ensinando, os professores demonstram a preocupação de que todos os alunos da turma/sala aprendam a respeito da cultura do país onde você nasceu?

Devido às perguntas terem sido formuladas de modo diferente, adotou-se uma codificação para identificar o indicador ao qual se quis obter a resposta. Tomamos esta iniciativa com o intuito de facilitar, posteriormente, a organização dos dados. Desta forma, por exemplo, a pergunta acima, que se referia a um dos três indicadores MIPEX de ‘Novas Oportunidades’ recebeu o indicativo NO3.

Na análise dos dados, as entrevistas (E) são apresentadas com uma numeração que segue a ordem da data de realização e contém ainda a categoria do participante – diretor (D), professor (P), encarregado da educação (E) e aluno (A) e a indicação de sexo (m-f). Assim teremos, por exemplo, para um encarregado da educação, a indicação E10Em.

4.4 Questões Éticas

Antes do início da coleta de dados, o estudo foi aprovado pelo comitê de ética da FPCEUP. Após obtida a aprovação, foram iniciados os contatos com a escola e, em seguida, com os participantes para a obtenção das autorizações necessárias para realizar as entrevistas.

Os pedidos para participação/autorização dirigido aos pais e o consentimentos informados dos participantes (Apêndices 3 e 4) foram recolhidos em conformidade com o Código Ético de Conduta Acadêmica para a Universidade do Porto e da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). No início do trabalho de campo, todos os participantes receberam esclarecimentos a respeito dos objetivos da investigação, das atividades que se pretendia realizar e também sobre os procedimentos a serem tomados no sentido da proteção das informações.

Tendo-se como certo que a qualidade da investigação dependerá da colaboração e da relação de confiança estabelecida entre o investigador e participantes, e que existem diversas maneiras de se proceder para alcançar este objetivo, dedicou-se especial atenção à neutralidade de juízos face às pessoas, à confidencialidade acerca do que se observou em relação aos participantes e ao envolvimento de todos os participantes como colaboradores.

Para o caso de alunos que não dominavam o Português, mas que eram falantes do Inglês, contamos com a participação de uma colega da aluna para a tradução e/ou para que a mesma se sentisse mais à vontade. O mesmo aconteceu em relação a uma entrevista realizada com uma encarregada da educação. Nessa oportunidade contei com a colaboração de um colega do curso que me auxiliou, tanto na formulação das perguntas, quanto na transcrição da entrevista.

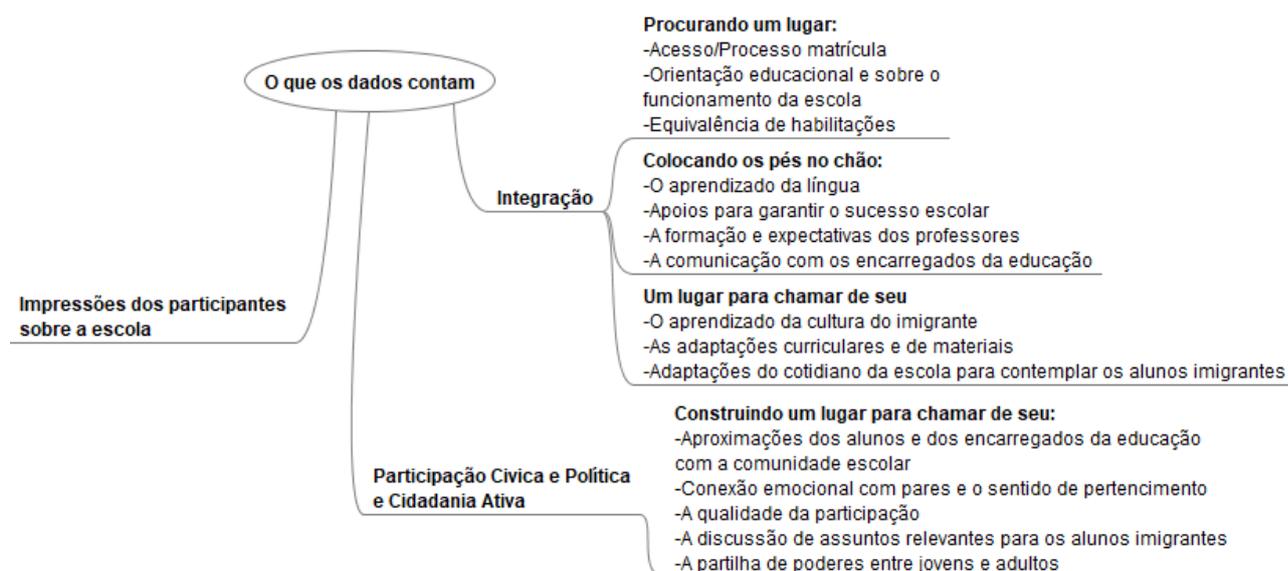
Assim que se concluiu a análise dos dados recolhidos nas entrevistas, os resultados foram apresentados a todos os que colaboraram e se dispuseram a participar de um encontro no qual estes resultados foram validados. Este procedimento teve, para além da validação dos resultados, a intenção de contribuir para que os fatores identificados fossem objeto de uma discussão argumentada e refletida por todos os participantes, esperando-se assim, contribuir para tomadas de decisão por parte da escola e de outros decisores no sentido de viabilizar as expectativas de todos os envolvidos.

4.5 Processo de tratamento da informação recolhida

Após a realização das entrevistas, o material gravado foi transcrito (Apêndice 6) e analisado de acordo com a metodologia da análise temática (Braun & Clarke, 2006; Souza, 2019). Este procedimento foi realizado em etapas sucessivas que se seguiram à realização das entrevistas:

- Transcrição;
- Familiarização com dados através da leitura atenta das transcrições;
- Organização do quadro temático, tendo-se em conta os temas que estiveram presentes não só nas entrevistas como também ao longo de todo o banco de dados.
- Organização dos dados de acordo com o quadro temático, apresentado abaixo.

Figura 1: Quadro temático



5. Análise, discussão e interpretação dos dados

Para responder às perguntas da investigação, organizamos a discussão e interpretação dos dados de acordo com o quadro temático, construído de forma a agrupar os indicadores que adotamos para cada uma das dimensões de análise. Subjacentes à discussão, estão presentes três perspectivas, indicadas pelos participantes ou possíveis de inferir a partir dos dados, que nos auxiliaram ir ao encontro dos objetivos propostos: o trabalho que a escola tem realizado; as lacunas a preencher e os pontos de melhoria em relação às ações adotadas não só pela escola, mas também em relação àquelas que se dão em outras esferas de decisão.

Nos três primeiros tópicos examinaremos, no contexto em que a investigação foi realizada, o alcance das políticas de integração de imigrantes na escola, tendo presentes os indicadores MIPEX e os resultados obtidos por Portugal já referidos. Seguem-se três tópicos dedicados à discussão dos indicadores da participação cívica e política e da cidadania ativa e ainda uma avaliação da escola e do serviço educativo prestado por ela na percepção dos participantes.

5.1 Procurando um lugar: o acesso, a orientação educacional e a concessão de equivalências de habilitações

O acesso

A legislação portuguesa estabelece que a escolaridade é obrigatória, universal e gratuita para crianças e jovens entre os 6 e 18 anos, de acordo com a Constituição da República Portuguesa – CRP art. 13 e 15 e a Lei 85/2009 art. 2º e 3º). O decreto nº 67/2004 garante o acesso às minorias estrangeiras indocumentadas da mesma forma que para as minorias em situação regular. Estes dispositivos têm garantido a Portugal 100% de atingimento neste indicador do MIPEX.

No contexto da investigação, o acesso é garantido a todos os interessados, não tendo sido possível identificar nenhum mecanismo de seleção. Importante notar que o processo de matrícula nas escolas em Portugal é feito através de um portal na internet ou pessoalmente nas escolas. Quando a inscrição é feita, o interessado indica cinco opções de escolas na ordem de sua preferência. Observados os parâmetros de prioridade previstos na legislação, o aluno é alocado na escola mais próxima da sua residência.

Para o Diretor do Agrupamento de Escolas onde a investigação foi realizada, a chegada de imigrantes de diferentes nacionalidades é ainda um fato novo e, por esta razão, a escola ainda não tem delineada nenhuma ação voltada especificamente para a recepção de alunos imigrantes.

Agora está a haver um fluxo muito grande de migrantes... não há um plano propriamente estruturado, o que acontece é que há uma recepção individualizada, caso a caso, até pelas situações de barreira linguística... digamos assim. Falta-nos esta estruturação, porque às vezes é impossível ter uma estruturação tão pensada, porque nós lidamos com o imprevisto... normalmente os alunos que vem cá é porque não tiveram vaga em lugar algum. E os pais estão aflitos. E nós temos uma escola de porta aberta. (E3Dm)

Esta falta de antecipação resulta num serviço que é prestado às famílias imigrantes, do mesmo modo que é prestado às famílias portuguesas, deixando de contemplar, por vezes, necessidades que são peculiares a estas famílias. Se, por um lado, algumas sentem-se atendidas a contento, por outro, há aquelas que se sentem desorientadas e sem ter a quem recorrer para sanar dúvidas ou dificuldades.

Entre as que manifestaram terem sido atendidas a contento, estão aquelas que contaram com o apoio, no local, em especial por parte de familiares, conforme assinalam os entrevistados:

Quando eu cheguei eu vim lá pra (nome do conselho), mas não tive problema nenhum. Assim que eu cheguei minha irmã foi comigo lá na escola...foi normal mesmo, como se fosse lá no Brasil ... e rapidinho eu já consegui a vaga. (E7Ef)

É que tenho meu irmão que está aqui há 20 anos ... e fui falar com uma senhora na secretaria, foi muito simpática comigo e disse: - Olha, tens que trazer aí os documentos e ela está atrasada e tens que trazer os documentos o mais rápido possível... por acaso não foi assim tão difícil. (E14Em).

O apoio de órgãos e centros locais funciona também como facilitador para algumas famílias, particularmente no fornecimento das primeiras informações e no direcionamento correto ao agrupamento de escolas correspondente à área de residência, o que, a princípio, não é absolutamente claro para algumas delas.

I went to CNAI immigrant office here, in Portugal ... I asked about how can I send my children to school. They helped me, they give me all the details tell that I have to go to school at first, they give me the school's name which is near my house... I went there I ask about the admission. (E6Ef).

É um processo árduo, não é um processo fácil... só cheguei no agrupamento porque eu fui na Junta de Freguesia resolver uma outra questão... e uma senhora me informou que essa questão de conseguir escola era junto ao agrupamento ..., onde é que ficava... (E10Em).

Entretanto, ultrapassada a etapa de identificação da escola, outras dificuldades se apresentam, particularmente relacionadas ao atendimento das exigências de apresentação de documentos para iniciar o processo de matrícula. Como é de se supor, algumas famílias recém-chegadas ao país não possuem ainda um lugar de moradia definido ou documentos necessários para a regularização da sua permanência sendo, para muitos, impossível tomar estas providências antes da chegada ao país. Particularmente, em relação à obtenção de documentos, é importante notar que os trâmites se tornaram mais morosos à época da recolha de dados desta investigação, devido ao início da pandemia da COVID 19, o que acrescentou novas dificuldades como os agendamentos e outros procedimentos tomados para evitar o contágio da doença.

Estas adversidades são relatadas especialmente por famílias provenientes do Brasil e que se encontram em maior número entre os participantes. De modo mais acentuado são relatadas por aquelas que aguardaram o encerramento do primeiro semestre letivo de seus filhos, ao final de junho, para depois fazer a viagem a Portugal. Fazendo isso, chegam ao país após o encerramento do período regular de matrículas, entre maio e junho, e que é seguido por férias escolares de julho a agosto. Esta chegada tardia resulta numa corrida para encontrar um local de residência, obter documentos e providenciar a matrícula nas escolas, já fora de prazo. Desta forma, a prioridade na escolha da escola mais próxima ao local de residência, estabelecida de acordo com a ordem da inscrição no sistema do Ministério da Educação, durante o período regular, fica comprometida. Para além disso, enredam-se em um círculo vicioso. A falta da definição do local de residência impossibilita a obtenção de documentos e, sem documentos, ficam impossibilitadas de iniciar o processo de matrícula ou de obter respostas sobre a disponibilidade de vagas, levando-as a enfrentar situações conflituosas e de stress.

Esse primeiro contato com o agrupamento...faltavam alguns documentos... e daí foi meio complicado, uma má vontade muito grande... eu naquele dia até chorei porque eu me senti realmente muito maltratada. Foi uma coisa meio pesada para mim e parecia meio sem solução...só deu certo meio na base da briga. (E12Em).

Eu tentei antecipar. Disseram-me que não era possível, que era necessário ela estar aqui, era necessário ela ter um NIF primeiro... ela perdeu quase um mês de aula e aí conseguimos mesmo porque eu insisti muito...foi um processo muito moroso e foi um processo muito cheio de burocracias. (E10Em).

Estas situações são vividas não só pelos encarregados da educação, mas também pelos alunos, sobrecarregando-os na medida em que se somam a outras que o processo de mudança acarreta.

Os primeiros meses, bem difícil acostumar porque ainda está com o Brasil quente na sua cabeça, então é bem difícil às vezes concentrar ou você focar, assim e, também vários problemas, tem essa coisa de documentação, que a gente também teve, demorou muito pra entrar na escola. (E19Af).

Tendo em conta estas dificuldades, trabalhos mais estruturados de acolhimento das famílias imigrantes, por parte da escola, são desejáveis, particularmente no esclarecimento sobre o processo de atribuição de vagas, sobre os documentos necessários e sobre os trâmites para obtê-los. É preciso considerar também que para os imigrantes, diferentemente dos nacionais, a entrega de alguns documentos pode ser flexibilizada.

De acordo com o PORTUGAL (2020), que dispõe sobre o processo de matrícula, o número de identificação fiscal (NIF) dos alunos e encarregados de educação deve ser apresentado “no caso de o terem atribuído” (Artigo 7º, Item 17) e o número de identificação de segurança social (NISS), é exigido apenas às “crianças e alunos beneficiários da prestação social de abono de família” (Artigo 9º, Item 8, alínea d), documentos estes recorrentemente citados como exigidos pelos encarregados da educação entrevistados. Além disso, o despacho estabelece que “devem os estabelecimentos de educação e de ensino informar previamente os alunos ou os encarregados de educação da rede e oferta educativa existente” (Artigo 7º, Item 4). Desta forma, seria possível contornar alguns requisitos feitos às famílias imigrantes, bem como tranquilizá-las em relação à disponibilidade de vagas.

Uma outra exigência contornável, no caso de brasileiros, caboverdianos e italianos é a inscrição no Serviço Nacional de Saúde, também exigida no processo de matrícula. Para estas nacionalidades, a apresentação do Certificado de Direito à Assistência Médica (CDAM), um certificado que permite aos nacionais destes países serem atendidos pela rede pública como os cidadãos locais, poderia ser suficiente até que a inscrição no serviço de saúde local estivesse concluída, pois esta providência também possibilita a revalidação ou a complementação do cartão de vacinas, exigido no processo de matrícula. Portanto, um olhar atento às dificuldades específicas e a correta difusão de informações pode distender as pressões e, assim, contribuir para que, em prol de todos, as situações de stress e conflito sejam evitadas.

Fica assim registrado que, apesar de o país cumprir 100% dos indicadores MIPEx referentes ao acesso de imigrantes à escola, os dados coletados no contexto da investigação mostram a existência lacunas a serem preenchidas quanto a necessidades que são específicas das famílias imigrantes.

As orientações sobre o sistema educacional e sobre o funcionamento da escola

Em consonância com as regulamentações relativas ao acesso à escola, o Estado Português, em vários âmbitos, desenvolve ações de aconselhamento e orientação sobre escolhas possíveis no sistema educacional em todos os níveis da educação obrigatória e não obrigatória. Há o provimento de recursos para manter pessoas, inclusive intérpretes, em centros de informação (como os Centros Locais de Apoio ao Imigrante - CLAI), para prestar este apoio às famílias imigrantes. Estas iniciativas asseguram ao país o cumprimento de 100% neste indicador. Entretanto, o MIPEX observa que nenhum mecanismo de aconselhamento ou orientação específica para estudantes imigrantes é mencionado como uma necessidade. Não obstante, as escolas têm autonomia para desenvolverem ou não programas de inclusão, de acordo com o Despacho Normativo nº 7/2006.

Apesar dos dispositivos previstos pelas políticas portuguesas nesta matéria, nenhum dos entrevistados relatou ter recebido orientações acerca do sistema educacional português, seja através da escola ou de outras instituições.

Não recebi e não tive essas informações não. Isso, o pouco que eu sei...o que era o ensino básico, de verdade, as séries que estão inseridas nessa parte... o pouco que eu sei foi buscando mesmo. (E17Ef)

No princípio não foi assim...durante os anos é que eu fui me apercebendo de como é que funciona...fiquei a saber que lá tinha o primeiro ciclo e depois tinham que ser transferidos para escolas mais próximas do agrupamento, algumas por indicação e outras por escolha dos pais, caso não quisessem que eles ficassem na escola indicada pelo agrupamento. (E13Em)

O conhecimento a respeito do funcionamento do sistema educacional, conforme os entrevistados relatam, é obtido por iniciativa própria, através da consulta a sites ou outras fontes e em questionamentos pontuais aos funcionários da escola. A falta de menção nas regulamentações portuguesas a mecanismos de aconselhamento ou orientação específica para estudantes imigrantes como uma necessidade, conforme apontado pelo MIPEX, transparece nos depoimentos e acabam por indicar uma lacuna que seria necessário preencher.

Importante destacar também que informações relevantes a respeito do funcionamento da escola para facilitar o entrosamento dos alunos imigrantes não têm sido prestadas. Os relatos de uma das professoras entrevistadas e de uma encarregada da educação, transcritos abaixo, fornecem exemplos de algumas situações de constrangimento.

Olha, quando eles chegam às vezes até é em coisas banais...como tirar a senha do almoço, perceber que podem pedir uma refeição adaptada à cultura, se não comem carne de porco podem ter uma ementa diferente. Portanto, eles têm ali uma série de obstáculos no início o que os outros não têm... hoje eles trazem a cultura deles e ninguém lhes diz quando chegam aqui: - Aqui as coisas funcionam assim...estão perdidos, eles estão perdidos. (E2Pf)

In our country the school is totally different from these schools. Here we have to change the classes. If the class is finished, they get from the class and wait for the next professor...this seems my children very difficult...they have to go running and ask -Is this my class?...they ask their friends when they are going. This is the cafeteria? This is the library? All these things they learned from themselves only...so I do not think anybody help them...person is not there for them to understand all the things. (E6Ef)

Apesar de registrarmos a satisfação dos entrevistados com o trabalho realizado pelos diretores de turma - professores que, entre outras funções, fazem a intermediação da escola com os encarregados da educação – e de não ignorarmos que os alunos imigrantes enfrentam dificuldades de várias ordens no seu processo de adaptação, podemos ter em consideração, de acordo com os relatos acima, que algumas ações poderiam facilmente contemplar necessidades que lhes são específicas, atenuando assim as dificuldades assinaladas. Neste sentido, iniciativas para acolher pais e alunos imigrantes, de visita às instalações da escola e do detalhamento do funcionamento das mesmas poderiam ser somadas ao trabalho já desenvolvido pela escola, através dos diretores de turma. Ultrapassar a barreira da língua para fornecer estas informações iniciais é também um aspecto relevante e poderia ser alcançado, com relativa facilidade, contando-se com o auxílio e a presença de integrantes da própria comunidade escolar nestas ações.

A concessão da equivalência de habilitações

No indicador referente à avaliação da aprendizagem prévia, Portugal cumpre apenas 50% das exigências. A Lei 227/2005 estabelece que a avaliação do conhecimento adquirido no exterior é de responsabilidade da escola e seu diretor, definindo critérios standardizados, o que é um dos requisitos requeridos. Porém, nenhuma exigência é feita para que a aplicação da avaliação seja feita por pessoas treinadas, o que leva o país a cumprir em apenas 50% os requisitos.

Questionamos o diretor do agrupamento e encarregados da educação a respeito do processo de concessão de equivalência de habilitações e a consequente alocação no ciclo/ano correspondente. Em Portugal, esta é uma matéria que compete aos estabelecimentos de ensino, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 227/200 e, a este respeito, esclarece o diretor do agrupamento:

Temos verificado que há muita paridade internacional...portanto nós vemos mais ou menos o ano em que o jovem estava no país dele e tentamos colocá-lo...evidentemente que a maior parte das vezes eu tenho que dizer, a bem da verdade, são os próprios pais que inicialmente...pedem para que os alunos venham para um nível mais baixo, para depois estar de forma mais harmoniosa com a própria escola. (E3Dm)

De fato, Despacho Normativo n.º 5/2020, em seu artigo 7º, concede a opção de requerimento da matrícula em ano de escolaridade inferior, após a concessão da equivalência, cabendo ao diretor do agrupamento deferir ou não o pedido. Contudo, entre os encarregados da educação entrevistados, o que se verifica é um desconforto com a decisão da escola de regredir o aluno em relação ao ciclo/ano correspondente às habilitações comprovadas.

Eu já falei e vou repetir, eles foram obrigados a repetir o ano. Tanto que da idade deles eles são atrasados um ano para se inteirarem da matéria que ia ser dada aqui...quando eu fui inscrevê-la na escola, eu já levei os documentos e eles disseram que provavelmente ela iria repetir um ano. (E11Ef)

Simplesmente eles pegaram o histórico escolar dela, avaliaram por eles e estava no sétimo ano passado, que no ano passado era o sétimo, e aí ela entrou e foi pro sétimo ano e ali ficou. (E8Ef)

Essa adequação de currículo eu desconheço porque ela tinha plena capacidade de continuar na série que ela estava que era o oitavo ano. Eu não questioneei porque, primeiro, a gente precisava da vaga, ela já estava perdendo mais de um mês de aula, praticamente Ela foi colocada um ano anterior. (E10Em)

Cabe salientar, entretanto, que a investigação contemplou majoritariamente alunos que ingressaram no 7º ano, o primeiro ano do 3º Ciclo da Educação Básica, o que possivelmente

implicou no retardo devido às adaptações que se fazem necessárias ao acompanhamento de disciplinas que se iniciam neste ciclo no sistema educacional português. De qualquer modo e, independentemente dos motivos da decisão, o que fica patente é que os encarregados da educação não receberam um devido esclarecimento a respeito do critério adotado. Este procedimento poderia ter uma transparência maior, dando a conhecer os motivos da decisão e, assim, evitando os descontentamentos registrados.

5.2 Colocando os pés no chão: o aprendizado da língua; os apoios para garantir o sucesso escolar, a formação e expectativas dos professores

O aprendizado da língua de instrução: o Português Língua não Materna – PLNM

O indicador MIPEX, para este tópico, avalia as três medidas descritas a seguir:

a) A provisão ou o suporte oferecido para o aprendizado, tendo como requisitos: o suporte oferecido durante a educação obrigatória (Básica e Secundária) e durante a educação pré-primária. O Português como segunda língua é introduzido no currículo para a Educação Básica através do artigo 8º do Decreto-Lei 6/2001 e para a Educação Secundária no artigo 5º da Lei 74/2004, legislações estas consolidadas no Decreto Lei nº 139/2012 em vigor de acordo com o previsto no artigo 38º do Decreto-Lei nº 55/2018. Contudo, o país não oferece provisão ou suporte na educação pré-primária, razão pela qual cumpre apenas 50% dos requisitos neste indicador. Segundo o relatório MIPEX o Decreto Lei nº 139/2012 trouxe como novidade uma maior autonomia para as escolas gerenciarem e aplicarem o currículo, inclusive no tocante ao PLNM. Embora os princípios de atuação, normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação do PLNM tenham sido regulamentados pelos Despachos Normativos nº 7/2006 (Ensino Básico) e nº 30/2007 (Ensino Secundário) e posteriormente pelo de nº12/11 que definiu a equivalência da carga horária do PLNM à disciplina de Português. Em 2012, através do Decreto-Lei nº 139/2012 o PLNM é integrado como uma disciplina tanto ao currículo da educação básica, como ao da educação secundária, deixando de funcionar apenas como apoio educativo (Oliveira & Gomes, 2017b).

b) A provisão ou o suporte oferecido para a fluência comunicativa/acadêmica, tendo como requisitos: a literacia comunicativa (fluência em leitura, escrita e comunicação da língua) e a literacia acadêmica (fluência em estudar, pesquisar e comunicar nos quadros acadêmicos da

escola). Portugal cumpre estes dois requisitos e, portanto, atinge o percentual de 100% de cumprimento desta medida. Os níveis de desenvolvimento do PLNM se encontram atualizados e disponíveis no documento ‘Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos alunos, de julho de 2018 (DGE, 2020b).

c) Os padrões de instrução da língua, tendo como requisitos: a utilização de padrões estabelecidos nos cursos para o aprendizado da segunda língua; a especialização e certificação dos professores nestes padrões; o acompanhamento dos padrões curriculares por uma entidade estatal. De acordo com o MIPEX, as escolas portuguesas podem seguir orientações e solicitar orientações de outras instituições, mas elas têm autonomia para desenvolver seus próprios indicadores de qualidade, razão pela qual Portugal tem 0% de atingimento neste indicador.

A oferta do PLNM como disciplina específica no currículo do Ensino Básico é objeto do artigo 12º da Portaria nº. 223-A/201, segundo a qual, após aplicados os testes para aferição da proficiência do aluno, poderão ser constituídos grupos de, no mínimo 10 alunos, nos níveis A1, A2 e B1. Para aqueles com níveis de proficiência B2 e C1 é ofertada a disciplina de Português cursada pelos demais alunos. Para os pertencentes aos níveis A1 e A2, a escola pode, em articulação com pais ou encarregados da educação, disponibilizar respostas educativas que facilitem o acesso ao currículo com medidas de suporte à aprendizagem e adaptações ao processo de avaliação. A Portaria também contempla a dispensa das aulas de uma das duas disciplinas de línguas estrangeiras previstas no currículo dos 2º e 3º ciclos para alunos cuja língua materna não é o Português. Estabelece ainda o documento que a competência para mobilizar e coordenar recursos com vista a desencadear respostas adequadas aos alunos é do diretor, tendo em conta a avaliação das aprendizagens e outros elementos apresentados pelo professor titular, no 1º ciclo, ou pelo diretor de turma, nos ciclos restantes, bem como pela equipe multidisciplinar constituída.

Para iniciarmos o exame deste tópico, apresentamos a seguir os depoimentos do diretor do agrupamento e também de uma das professoras entrevistadas, que é a única profissional alocada na escola com especialização no ensino de PLNM.

Na verdade, esta situação (a formação de turmas de PLNM com no mínimo 10 alunos) existe e conseguirá ver em Lisboa ... está no papel, na legislação, mas a legislação é impraticável... Nós aqui vemo-nos muitas vezes confrontados ... são situações de vai agora dar um apoio àquele, vai dar um apoio ao outro.
(E3Dm)

Nós não podemos criar a disciplina de PLNM no currículo se não houver uma turma de dez alunos no mínimo...tem-se vindo a verificar, da parte do Ministério, alguma consciência de que ... é preciso dar resposta a esses meninos, que a escolaridade obrigatória é para todos, não só para os portugueses nativos... e, progressivamente, nas várias legislações ... eles têm sido incluídos, mas sempre com muita autonomia à escola... Então, um projeto desses ... encaixa num Plano Plurianual de melhoria e é isso que vai validar, mesmo que não se tenha os dez alunos...No ano passado nós tínhamos, ao nível do agrupamento, 17 alunos com necessidades de PLNM, com 1500 alunos. De fato, é um público muito reduzido e até ao momento o agrupamento não tem uma estratégia muito ancorada. (E2Pf)

Diante da impossibilidade de formar turmas de PLNM, os alunos frequentam as mesmas aulas de Português oferecidas aos nacionais. Entretanto, seguem um currículo específico para o seu nível de proficiência e são avaliados de modo diferenciado. Vejamos abaixo a descrição de uma das professoras de Português da rotina de trabalho com estes alunos.

O professor titular concebe materiais ...há uma planificação, com as estratégias, os domínios, as competências. Essa é uma gestão anual do programa, ou seja, com os conteúdos ... ao longo do primeiro, do segundo e do terceiro ... baseada nos documentos orientadores da Direção-Geral da Educação (citados cima). Os alunos têm as aulas com o professor de Português titular, este professor aplica-lhes um teste de diagnóstico que está na página da Direção-Geral da Educação para aferir o nível de proficiência. (E5Pf)

De acordo com a professora, ao transitar de um ano para o outro, o aluno pode também transitar para um nível de proficiência mais elevado, ou seja, se está no nível A1 ao progredir de ano, pode passar para o nível A2 e assim por diante.

Para dar apoio ao aprendizado do idioma, o agrupamento tem oferecido aulas presenciais e *online* ministradas fora do horário regular. As aulas presenciais são dadas por professores de Português com disponibilidade de horas-aula, de acordo com o planeamento do agrupamento. As aulas *online* são ministradas através da plataforma ‘Ciberescola da Língua Portuguesa’, iniciativa cujo projeto-piloto decorreu no período letivo 2012/2013 e atualmente apoia apenas 6 (DGE, 2020a) dos 815 agrupamentos de escola existentes em Portugal Continental. Este apoio é composto por aplicações de testes para identificação do nível de proficiência, ajudando a validar os diagnósticos feitos pelos professores titulares, e de duas aulas de 90/100 minutos por semana, para alunos do 2º ao 12º ano, inseridos em grupos de no máximo 7 alunos por nível de proficiência (A1, A2 e B1). Além disso, disponibiliza diversos tipos de materiais: áudios, vídeos, textos, imagens, exercícios interativos e de escrita. Os trechos das entrevistas de uma das professoras e do diretor permitem conhecer como tem funcionado o oferecimento destes dois apoios e as dificuldades que a escola enfrenta para manejar os escassos recursos de que dispõe.

A Ciberescola... é um ensino do português *e-learning*, à distância. Nós identificamos os nossos meninos e as professoras da Ciberescola têm um mapa, organizam as aulas e basicamente os miúdos têm uma hora por semana marcada fora do horário deles...Isto é um apoio complementar. E, internamente quando é possível, quando temos um professor que ainda está disponível, tem horas ainda para dar e, que seja de português, preferencialmente, então aloca-se esse professor a dar um reforço de uma hora, duas horas, por semana. Mas nem sempre isso é possível ... há anos em que temos essa possibilidade de ter professores e há outros anos que não temos...no nosso agrupamento é o retrato. (E2Pf)

Não existe um trabalho organizado, consistente...por isso é que nós nos socorremos também, e temos essa semente já lançada há uns anos que é o programa da Ciberescola, que é muito curto, é muito rudimentar, não chega, que deveria ser um programa complementar e muitas vezes é quase que exclusivo. (E3Dm)

Apesar de Portugal cumprir 100% dos requisitos contemplados na medida que se refere a provisão de apoio para a fluência comunicativa/acadêmica, no contexto do agrupamento onde o estudo foi realizado, os alunos referem dificuldades para alcançar o nível desejável de proficiência para se comunicarem com pares e professores, conforme o depoimento da aluna abaixo, já com dois anos de frequência às aulas na escola.

I cannot express for hours and hours... I understand and I know the answer in Portuguese, but I do not speak, because I feel shy... **I think that if you feel alone, stay alone, what could happen?** So... I do not have confidence, I know that, I am not confident, but I am a faster learner and I learn ...I can speak, but I do not speak. (E16Af)

De acordo com o que aponta o relatório MIPEX, Portugal não cumpre nenhum dos requisitos exigidos na medida 'c' do indicador: o estabelecimento de padrões para o ensino do idioma, o acompanhamento sistemático dos mesmos e o treinamento de professores nestes padrões. Estas são, portanto, lacunas a serem preenchidas, em níveis superiores de decisão, pois elas comprometem a qualidade dos cursos de PLNM oferecidos no país e a garantia de que os alunos imigrantes tenham a fluência comunicativa desejável para, como os demais, ter pleno acesso ao currículo das disciplinas.

O indicador MIPEX que focaliza as medidas dirigidas à situação educacional dos grupos migrantes traz outro aspecto que é importante sublinhar. Dos dois requisitos exigidos: a) o fornecimento de orientação sistemática e b) a provisão sistemática de recursos, apenas o primeiro é cumprido por Portugal. O suporte ao cumprimento deste tópico está no disposto no Despacho Normativo 7/2006 que prevê atividades adicionais semanais para os alunos inseridos no nível de iniciação (A1 e A2) ou intermediário (B1) do PLNM correspondentes a um período

de 90 minutos. O relatório observa, contudo, que para as outras disciplinas a provisão de atividades adicionais segue a mesma orientação que é dirigida aos demais alunos.

É difícil compreender de que maneira uma orientação sistemática ao aluno imigrante pode ser realizada para cumprir a disposição da legislação citada se não houver a provisão dos recursos para o fazer.

Por esta razão, causa-nos estranheza que, em matéria de tamanha relevância, o MIPEX considere este indicador como atingido em 50% pelo país. Afinal, sem alocar os recursos necessários para esta finalidade, não é possível imaginar que as escolas, no domínio de sua autonomia, possam encontrar respostas adequadas para que estes alunos. Assim, apontamos a necessidade que os níveis superiores de decisão orientem as escolas a provisionar em seus planos de melhoria os recursos necessários para atender especificamente estes alunos. Sem este provisionamento, o que está previsto na legislação pode não se verificar, conforme constatamos no âmbito da escola, ou exigirá malabarismos para contemplar estes apoios com os mesmos recursos disponibilizados para enfrentar as dificuldades dos demais alunos no aprendizado do Português.

Os apoios para garantir o sucesso

A existência de medidas para aumentar o sucesso dos alunos na educação obrigatória é focada pelo MIPEX no mesmo indicador de acesso e, como já mencionamos, Portugal cumpre 100% dos requisitos neste tópico. Particularmente em relação à promoção do sucesso, o MIPEX considera que o Programa TEIP (Lei 55/2008), hoje na sua terceira edição (Despacho Normativo nº 20/2012), garante às crianças de imigrantes o adequado suporte para assegurar o seu direito à educação.

Atualmente o programa funciona em 136 agrupamentos e também em escolas não agrupadas que se encontram em territórios económica e socialmente desfavorecidos “ marcados pela pobreza e exclusão social e onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”, tendo por objetivos centrais a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (DGE, 2020b).

Procuramos, no contexto da investigação, compreender o funcionamento deste programa e examinar as suas contribuições no que concerne aos apoios que as escolas têm recebido para realizar o seu projeto educativo, particularmente no que diz respeito à melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar e a integração comunitária que podem beneficiar os alunos imigrantes.

Contribuem para este entendimento os depoimentos da professora responsável pela coordenação do programa na escola e do diretor do agrupamento.

O programa pretende implementar uma série de ações que estão integradas no Plano Plurianual de melhorias ... Portanto, o dinheiro é distribuído, mas o dinheiro nunca vem a tempo.... No ano passado ... nenhuma atividade se concretizou porque o dinheiro não veio a tempo. Temos também a possibilidade de aumentar os professores de português de matemática ... que nos dá a possibilidade de gerir o nível do currículo, a colocação de mais professores para desenvolver as tais atividades do plano melhoria... O próprio programa quando lança as orientações tinha que ter consciência que isso é uma necessidade ... Ainda por cima neste momento somos um país receptor. (E2Pf)

No tocante aos apoios prestados pelo programa TEIP aos alunos imigrantes, manifestam-se ainda uma professora e um encarregados da educação cujos filhos tiveram oportunidade de participar das aulas de apoio ofertadas pela escola.

Acho que ainda não se conseguiu fazer o trabalho que se devia fazer...porque há sempre aquelas limitações de crédito de horas que a escola tem para dar. A escola tem uma bolsa de horas para os apoios... apoios individualizados e tudo mais ...e, portanto, **esses meninos precisavam de muito mais apoio tanto a nível de português como a nível das outras disciplinas e isso não está previsto...**vão fazendo ... só que com um esforço muito grande, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores. (E1Pf).

Sim sim ... matemática e depois foi convidado a fazer também língua portuguesa, mas ... eu achei que não tinha muito fundamento ele dar língua portuguesa. (Pergunto se as aulas ajudaram). Sim, e **eram poucas também** ..., mas pro meu filho ajudou bastante. E13Em.

A formação e as expectativas dos professores

O MIPEX cobre o treinamento e as expectativas dos professores no trabalho com alunos imigrantes através de um indicador com dois requisitos: a inclusão de um tópico sobre o trabalho com alunos imigrantes na formação inicial do docente ou o seu treinamento *in service* nesta matéria. O percentual de atingimento deste indicador por Portugal é de 50%, considerando-se que a formação inicial não prevê nenhum tópico sobre a educação de

migrantes, mas que os Ministérios da Educação e da Ciência apoiam o preparo de professores em educação intercultural. Sublinha ainda a análise feita pelo MIPEX, que este não é um requisito para que o docente exerça sua profissão, mas que ambos os ministérios somam esforços com o ACIDI, hoje ACM, e a Educação Superior para oferecer cursos, matérias e chamam para programas relacionados à educação para migrantes.

No contexto da investigação, os professores não referem terem sido convidados a participar de ações formativas relacionados à educação intercultural ou à educação de migrantes. Os que tiveram oportunidade de participar referem treinamentos de curtíssima duração ou ainda que buscaram esta formação de forma autônoma, conforme destacamos na fala das professoras abaixo:

Há cursos específicos (para a linguagem dos surdos) e os professores sentem necessidade e fazem esta formação. A este nível (da educação para imigrantes ou intercultural) também deveria existir mais formação, mas não existe. Não tenho conhecimento de que haja esta formação. (E1Pf)

Tive uma formação promovida pelo Alto Comissariado para as Migrações ..., mas uma formação pequenina com 4 ou 5 horas, não mais. (E2Pf)

Olhe, neste período de quarentena ... fiz formações e uma delas, a última, foi “Educação para a cidadania: o perfil intercultural do aluno” foram 25 horas, mas fiz de forma autônoma. (E5Pf)

Em relação aos docentes que ministram aulas de PLNM, registramos que a formação especializada neste tópico também não é requerida, de acordo com o depoimento da professora abaixo:

Eu não tive nenhuma formação em PLNM.... mas nós não somos obrigados a ...ao obter a formação em Português, automaticamente estou preparada para lecionar aulas de PLNM ... se pertencemos ao agrupamento já estamos habilitados... porque no fundo a metodologia difere, mas os conteúdos são os mais simples de todos, não é? Só temos que adaptar as estratégias e as metodologias à faixa etária do aluno. (E5Pf)

Esta falta de preparo dos professores para lecionar o PLNM é referida com preocupação pelo diretor do agrupamento:

Os nossos alunos, de alguma maneira, são apoiados por professores de português que têm competências enquanto falantes de português e professores de português como língua materna e não como língua estrangeira. E, depois, têm uma enorme dificuldade na identificação dos alunos relativamente ao nível de proficiência.... é a minha maior preocupação, porque isso compromete o futuro dos alunos. (E3Dm)

Como é possível de se prever, as implicações da falta de formação dos professores para lecionar para alunos imigrantes evidenciam-se nas dificuldades dos profissionais das demais disciplinas, conforme refere a professora de Português abaixo:

O currículo desse menino estrangeiro tem que ser em todas as disciplinas diferente. Não é só no Português, como eu digo às vezes: - Ô colegas, ele não é estrangeiro só no Português. Ele é estrangeiro na Físico-química, na História, na Geografia, ele é estrangeiro nas outras todas.... Eu não posso ensinar porque ele não percebe! Portanto, eu não tenho que adaptar os meus critérios de avaliação só na minha disciplina, e o currículo também. Porque ele não é só estrangeiro em Português disciplina, ele é estrangeiro em todas elas. (E2Pf)

Para a professora, o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, veio dar respostas a estas situações, mas ainda não se reflete nas estratégias da escola.

Entendeu-se que os alunos não têm que ter medidas diferenciadas só porque são deficientes, ou por ter alguma patologia, etc....Cada um tem o seu modo de aprender e cada um pode ter barreiras à aprendizagem. E por ter estas barreiras, não tem a mesma maneira de acesso ao currículo ...E como a lei alterou, estes estrangeiros vêm ter resposta. As pessoas aqui ainda não se apropriaram... numa hora o professor de Físico-Química deveria ter algumas orientações porque ninguém nasce ensinado...se eu percebo que um aluno está no nível A1 ou A0 no domínio do Português, o que é que eu como professor posso fazer? E isso parte da iniciativa do professor que é interessado, procura, ou existe no nível do agrupamento uma visão e uma estratégia... só que nós só criamos alguma coisa se houver necessidade. (E2Pf)

Com efeito, não são apenas os alunos falantes de outros idiomas que sentem dificuldades nas adaptações ao Português ou ao currículo das demais disciplinas. Mesmo para os oriundos de países que têm o Português como língua materna, as dificuldades no aprendizado do idioma também estão presentes, o que se evidenciou, no contexto do agrupamento, entre os alunos vindos do Brasil.

Sinto (dificuldade) de vez em quando de entender algumas palavras, às vezes o jeito que escreve é diferente... também e eu tenho problema com o gerúndio... estas coisas com 'endo' que aqui não usa muito... ou o jeito de tratar porque não pode usar 'você', porque 'você' é meio informal e isso não acostumei... tem que tomar cuidados... e aí é muito difícil. Tem palavras que eu não entendo, simplesmente não entendo. E vai lá e é a palavra chave para responder à questão...E19Af.

(A dificuldade) é pra poder entender ... uma dificuldade que eu tenho também são nas provas, nos testes... fazem perguntas que tipo, lá no Brasil, nós temos um ensinamento diferente daqui, aí eu chego aqui e

faço o teste, o teste tem coisas que eles já deram aqui, que no Brasil não deram prá mim, me deram diferente. E15Am.

Foi uma coisa que eu tive até dificuldade no começo, por eu achar que a língua era igual, mas depois eu fui aprendendo que, cara! é completamente diferente a língua. Tem até umas palavras ... que não se pode citar aqui, por às vezes, ter outro significado ou ter duplo sentido... Uma palavra que eu uso muito no Brasil é 'legal' ... igual eu botei no teste... a professora circulou assim, deu errado. E20Am.

De acordo com o que foi possível compreender a partir dos depoimentos, não existe um trabalho orientado para prover as adaptações curriculares que se fazem necessárias para que o aluno imigrante possa prosseguir nos seus estudos. Portanto, essa é uma lacuna importante e demanda providências da escola, dado que, mais uma vez, trata-se de comprometer o acesso ao currículo por parte dos alunos imigrantes. Abaixo, o trecho do depoimento de uma aluna imigrante, há cinco anos na escola, referindo-se às dificuldades que enfrentou nas adaptações ao currículo das disciplinas:

Quando eu cheguei aqui em Portugal eu tive muitas dificuldades na escola... é como se eu passasse do 4º para o 6º ano... é como se eu não tivesse um ano de escolaridade e passei logo...eu acho que deixei muita coisa prá trás, mas também estou a acompanhar. E9Af.

Neste sentido, a oferta de formações para que o professor possa enfrentar os novos desafios trazidos pelo recente aumento no número de imigrantes nas escolas se mostra como uma medida extremamente necessária e que, aliada à adequação dos recursos, poderá garantir a melhoria dos trabalhos da escola com os alunos imigrantes. Vão nesta direção algumas oportunidades de melhoria citadas pelo Diretor e professoras entrevistadas:

Numa cidade como Porto, que é a segunda cidade deste país, era muito importante que houvesse um núcleo significativo (de professores) ... que arranjassem pelo menos dezesseis pessoas, uma por cada agrupamento, que fizessem um trabalho em conjunto, que definisse estratégias, compartilhassem problemas. E3Dm.

Estou agora a lembrar dos professores de Português do segundo ciclo, que já estão em fim de carreira (que a partir dos 50 anos têm redução da carga horária em sala de aula, para realizar outras atividades, como o apoio em biblioteca, etc.) ...poderia, por exemplo, ser canalizados para estes alunos... existe o recurso, existe o pacote de horas, às vezes é que não nos lembramos que existe este grupo de alunos e para os quais poderia ser benéfico. E2Pf.

Existe este programa da Ciberescola para as outras disciplinas, não. Os meninos conseguem ter algum êxito, portanto, podemos dizer que vai funcionando.... (Seria preciso) um aumento do número de horas

(de apoio ao ensino do PLN) e um mediador em sala de aula, uma professora a fazer o apoio nas diversas disciplinas. E1Pf.

O preparo dos professores para ensinar em turmas culturalmente diversas poderia também contribuir para introduzir outras expectativas em relação ao desenvolvimento dos alunos, aliviando-se o peso do fardo depositado em seus ombros relativamente ao grau de adaptação que deles é esperado. Questionados sobre a possibilidade dos alunos imigrantes se desenvolverem como os alunos portugueses, assim se manifestam duas professoras:

Ah! Podem (se desenvolverem como os nacionais) ... mesmo não falando a língua. Poder podem. Depende de muita coisa e depende também da força de vontade, se calhar até de uma aptidão mais natural para aprender a língua, depende do apoio familiar e depende também, claro está... do contexto, da turma em que se inserem. (E4Pf)

Poder podem. Agora eu não sei se eles têm condições econômicas para o fazer... em termos educacionais o que é que nós pretendemos? Formá-lo para ser um cidadão ativo que tenha consciência dos seus direitos. Também tem que ter consciência que tem deveres a cumprir... Eles próprios também têm que perceber que... têm que lutar para aprender, não é? Não podem ficar eternamente à espera de aprender uma linguagem...(E5Pf)

A comunicação com encarregados da educação

Neste tópico, o MIPEX avalia o suporte dado aos pais e comunidades migrantes na educação de suas crianças, focando três medidas: a) exigência ao nível da comunidade para envolvimento de pais no aprendizado de suas crianças; b) a exigência ao nível da escola para dar suporte e ligar os estudantes migrantes e suas escolas; c) o incentivo para pais migrantes a se envolverem na governança da escola.

O percentual de atingimento no indicador é atribuído em 100% se duas ou mais medidas forem atingidas e em 50% se apenas uma das medidas é cumprida. Portugal atende apenas à medida a) do indicador e, portanto, cumpre 50% das exigências, levando-se em consideração o suporte prestado pelo ACIDI, atual ACM, a pais imigrantes. Entretanto, o relatório MIPEX observa a inexistência de qualquer exigência específica para imigrantes serem parte da governança da escola, sendo estes incluídos em categorias gerais que se aplicam a todos.

A título de esclarecimento, desde 2003 funciona em Portugal uma rede de Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes - CLAIM (anterior Rede CLAI) que em articulação com as diversas estruturas locais presta apoio no processo de acolhimento e integração de

migrantes (regularização, nacionalidade, reagrupamento familiar, habitação, retorno voluntário, trabalho, saúde, educação, entre outras questões do cotidiano). Hoje a rede conta com 127 unidades. Além dos centros locais, em 2004 são criados os Centros Nacionais de Apoio à Integração de Imigrantes (CNAIM), que reúnem diferentes serviços, instituições e gabinetes de apoio aos imigrantes, que funcionam hoje em Lisboa, Porto e Algarve.

Este apoio prestado às famílias imigrantes garante a nota de Portugal neste tópico e, ao nível do contexto investigado, pudemos constatar o auxílio prestado por alguns destes órgãos no direcionamento à escola mais próxima do local de residência do aluno. Contudo, as iniciativas para aproximar os encarregados da educação imigrantes, na escola investigada, são escassas. Abaixo o retrato desta situação, oferecido por uma das professoras entrevistadas:

Parece-me que a escola articula sempre que pode através dos diretores de turma ... que são no fundo quem recebe as diretivas do Sr. Diretor, que por sua vez as transmite. Há sempre essa preocupação no início do ano letivo de integrar os alunos de PLNM e os diretores contactam com os encarregados da educação e assim funciona o ciclo..., mas não há muitas atividades nesse sentido, sabe? (E5P1).

Sobre a participação dos encarregados da educação imigrantes na governança da escola, o depoimento de uma outra professora, confirma o apontamento feito pelo MIPEX que citamos acima.

A única ação que é transversal é efetivamente que cada turma tem que ter dois representantes encarregados de educação e que todos fazem parte da Associação de Pais. E sendo imigrantes ou não podem efetivamente participar. (E4Pf).

Por último, vale salientar que as dificuldades com a linguagem afetam sobremaneira a aproximação dos encarregados da educação com a escola. Entretanto, a escola oferece o curso de Português para Falantes de Outras Línguas – PFOL no período noturno, do qual alguns encarregados da educação, conforme pudemos constatar, participam. À época da realização desta investigação, este curso estava suspenso devido à pandemia de Covid 19.

Mais adiante focaremos a relevância de estabelecer relações de maior proximidade com os encarregados da educação na escola e, em particular com os imigrantes, bem como apresentaremos as sugestões de melhoria relativamente a este ponto.

5.3 Um lugar para chamar de seu? O aprendizado da cultura do imigrante; as adaptações curriculares e do cotidiano escolar para contemplar os alunos imigrantes

O MIPEX, em um indicador específico avalia o suporte que os países oferecem para o ensino da cultura do imigrante, considerando duas medidas: a) a opção de aprender a cultura do imigrante e b) a ‘entrega’ da cultura do imigrante. Na primeira medida Portugal atende 100% dos requisitos, garantido pelas recomendações do ME para a inclusão de materiais do background dos alunos migrantes na Educação para a Cidadania. Segundo o relatório, esta é uma abordagem também possível para outras áreas ou disciplinas, de acordo com as orientações curriculares: Conhecimento do Mundo, Educação Pessoal e Social (Educação da Infância); Educação ambiental (primeiro ciclo), História e Geografia de Portugal (segundo ciclo) e História e Geografia (terceiro ciclo). Na medida b) que diz respeito à ‘entrega’ da cultura imigrante, três medidas são avaliadas: se a entrega da cultura do imigrante se dá em um dia de escola regular, o que envolve perder outra disciplina; se é entregue como uma adaptação para cursos de língua estrangeira na escola, os quais podem ser abertos a todos os estudantes ou se é oferecido fora da escola com algum financiamento do estado. Portugal cumpre apenas 50% dos requisitos neste indicador, embora não se adeque em nenhuma das situações avaliadas. Entretanto, o oferecimento da disciplina de Educação para a Cidadania garante o percentual de atingimento (Ver Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania – ENEC (DGE, 2020c)).

Para darmos a dimensão de como, no contexto, o aprendizado da cultura do imigrante encontra-se contemplado, segue o depoimento da professora de Geografia e de Cidadania e Desenvolvimento, de um encarregado de educação e três alunos:

Em termos de atividade concreta só se for em contexto de sala de aula. E falo disso como professora de geografia, quando falo dos fatores de identidade quando dou diversidade cultural, quando falo da diferença em gastronomia por esses países... fora eu trago esses alunos para a aula e peço que nos contem um bocadinho de história da vida deles no país de origem. Portanto isso é um contributo que pode ser muito útil. Se nós aqui fazermos alguma coisa (projeto, alguma atividade dentro, fora do horário) desconheço... A disciplina CD está estruturada do seguinte modo: há temas que são obrigatórios em todos os níveis de escolaridade e estes vão ser abordados por todos e depois temos temas que nós aqui na escola fomos adaptando No 7º ano iremos abordar os direitos humanos a igualdade de género que eu acho fundamental e a interculturalidade, lá está, ok? (E4Pf)

Tem um conteúdo programático das disciplinas ... Se tem essa questão é porque está dentro do conteúdo programático. Fora disso eu acho que não (E10Em).

Ah, às vezes eles falam muito do Brasil, só das partes violentas, eu tento falar um pouco das partes boas, mas atualmente é muito difícil.... (E16Af).

Sim. Na História de Portugal, né ... quando eles citam a história de Portugal eles às vezes citam um brasileiro. E20Am.

Eu tenho alguns professores que tentam, minha professora de geografia... ela tenta. (E18Af).

Outros dois indicadores são avaliados neste âmbito. O primeiro tem o objetivo de identificar se as diretrizes oficiais da educação intercultural incluem a apreciação da diversidade cultural e se ela é disponibilizada: a) como uma disciplina separada no currículo; b) integrada através do currículo. Neste indicador Portugal cumpre 50% dos critérios, indicando-se que a apreciação da diversidade cultural está incluída na Educação para a Cidadania como transversal ao currículo da Educação Básica (Decreto-Lei 94/2011 artigos 3, 5 e 6).

No segundo, a avaliação é se o currículo escolar e os materiais de ensino podem ser modificados para refletir mudanças na diversidade da população da escola através de duas medidas: a) se o estado orienta a mudança curricular para refletir tanto a variação da população nacional quanto da população local; b) se há inspeção, avaliação e monitoramento da implementação do previsto em a). Neste tópico, Portugal cumpre 100% das medidas, sendo este resultado justificado pelo suporte dado pelo ME para oportunidades iguais; pelo fato de a Educação para a Cidadania estar incluída no Currículo Nacional e pela inspeção e monitoração da implementação da Educação para a Cidadania nas escolas.

Como já apontamos no item 1.2, a interculturalidade impôs-se como politicamente relevante no país durante os anos 1990, no cenário da consolidação da União Europeia e de crescimento do número de imigrantes no país. Contudo, e de acordo com Mateus e Seabra (2016), os programas no âmbito da educação intercultural nunca foram concretizados no sentido da valorização dos saberes e culturas, perdendo foco ao longo da década de 2000 e não mais retomados posteriormente.

Em 2001, a reorganização curricular do ensino básico (Decreto Lei nº6/2001 introduz pela primeira vez a denominação ‘educação para a cidadania’ como área transversal do currículo, denominação que “parecia, intencionalmente estar em sintonia com a retórica de se promover uma cidadania democrática e europeia” (Ribeiro et al., 2014: 22). A utilização instrumental que vinha sendo atribuída a ela para dar respostas às preocupações sociais,

políticas e econômicas de dimensão europeia, sentidas neste primeiro período, alinhava-se a uma ‘interpretação desajustada’ de que a sua aprendizagem poderia se dar nos contextos delimitados das disciplinas” (*Ibidem* p.26) e resultava num quadro que seria necessário aprofundar. Na análise e discussão dos indicadores das dimensões da participação cívica e política e da cidadania, que faremos a seguir, apresentamos algumas questões a este respeito.

Fizemos este parêntesis para registrar que, embora o relatório MIPEX tenha atribuído a Portugal percentuais de atingimento elevados nos indicadores que contemplam a aprendizagem da cultura imigrante e as adaptações curriculares para refletir as suas culturas, no contexto da escola investigada, o suporte das disciplinas e em particular da disciplina Cidadania e Desenvolvimento não tem refletido as orientações das políticas focadas nestes objetivos. Diante de um cenário em que a imigração se faz novamente relevante no país, a necessidade de um projeto mais amplo da escola para contemplar estes objetivos é evidente. Conforme mostram os dados, estas iniciativas ficam restritas ao interesse e decisão dos docentes em trazê-las para o trabalho que desenvolvem, sendo assim salientes em apenas em algumas ações pontuais.

Discutimos com os professores e encarregados de educação situações que se referem ao currículo das disciplinas contemplar a cultura dos imigrantes e registamos abaixo as percepções de uma das professoras e de dois encarregados:

Não. Nós poderíamos se estivéssemos sensibilizados... (E2Pf).

I do not think that this happens any time. I did not hear my children by this. Because only the function, is hear about Portugal ... no other countries. Maybe they are not organized to this type of cultural program. (E6Ef).

Não. Eles simplesmente por estar em Portugal, consideram como português e dão tudo com base em Portugal... (E13Em).

Não, eu acho que não...os professores estão mais preocupados em fazer o trabalho deles, estão mais preocupados com isso do que estar preocupado com uma aluna ou outra que vem de uma outra origem. Sempre perguntam... perguntam uma coisa ou outra, mas não estão preocupados em saber a cultura do aluno. (E14Em).

Contudo, algumas possibilidades para a realização de um trabalho de maior proximidade com os alunos imigrantes foram colocadas:

Até se poderia criar clubes da língua ... dinamizados por esses meninos estrangeiros em que pontualmente eles... com os colegas deles, poderiam oralmente aprender... o rudimentar da comunicação. Isso é uma forma de os integrar ... e de estabelecer uma rede unida e uma rede de emoções e de ligação entre as pessoas ... se se falasse nisso, se houvesse oportunidade de se falar nisso, até acredito que se agarrasse, porque isto é uma forma de inclusão. (E2Pf)

Por último, trazemos o indicador MIPEX que avalia a possibilidade de adaptações do cotidiano das escolas em função de necessidades culturais ou religiosas. Estas adaptações podem incluir mudanças nas agendas existentes das escolas e feriados religiosos; atividades educacionais; códigos de vestir e vestimentas; menus. Servem como medidas a existência de regulação estatal ou orientação a respeito de adaptações locais; leis que permitem os locais ou ao nível das escolas os critérios para fazerem as adaptações. Portugal cumpre 50% das exigências deste indicador, percentual este atribuído em decorrência da autonomia dada às escolas para fazerem as adaptações. Observa-se ainda que a educação religiosa é opcional, de acordo com o Decreto-Lei 94/2011 artigos 3 e 5.

Abaixo o depoimento de duas professoras e uma encarregada da educação sobre a estas adaptações:

Não. Não se toca nesse aspecto ... portanto, eles vêm para uma realidade que é nossa têm que sentir um bocadito os nossos hábitos, costumes, também...(E1Pf)

É assim, não há preocupação... eu nem sei se os diretores de turma sabem da altura em que eles fazem o Ramadão... os miúdos estão mais cansados... mais dorminhocos...porque só podem comer quando o sol se põe. Portanto, eles têm que esperar... Alguns DT (diretores de turma) nem sabem que estão a fazer. Vamos nesta rotina de andar para frente e esquecemo-nos que eles estão cá. Eu acho que aqui deveria haver um grupo, não era preciso muita gente...dois ou três, era suficiente, que estivessem alertados para estas situações e começassem a disseminar estas coisas, que isto não se faz de um dia para o outro... (E2Pf)

(Sobre alimentação): No, No, No. the school do not offer any special menu. They do not change the menu for the immigrants because we are Muslim, we do not eat meat, we eat fish and some vegetables. But they ask if you do not eat this one, then you eat this apple, fruits, milk, something different.

5.4 Construindo um lugar para chamar de seu: as conexões com a comunidade escolar; as oportunidades/suportes para a refletir e discutir sobre possibilidades de ação/mudança; a partilha de poderes entre adultos e jovens

Neste tópico apresentamos e analisamos os dados mais relevantes recolhidos a partir dos indicadores da participação cívica e política e da cidadania ativa. Na dimensão da participação cívica e política, ressaltamos os dados recolhidos a partir dos indicadores do capital social: a diversidade de redes de amigos e a socialização informal; do sentido de comunidade: a conexão emocional e social com pares e comunidade e o sentimento de pertença; da qualidade da participação: as oportunidades oferecidas para reflexão. Na dimensão da cidadania ativa, o foco é a partilha de poderes entre adultos e jovens.

Aproximações com a comunidade escolar de alunos e encarregados da educação

Segundo Almeida (2011), o aluno dispõe de três grandes reservatórios de capital social – a escola, a família e os pares, sendo nestas três áreas de fundamental importância o papel dos pais. É através das redes que estabelecem entre si, com professores e terceiros (pessoas ou organizações) que podem enriquecer o capital social disponível para seus filhos. Daí a necessidade de alargar o envolvimento dos pais na escola, aproximar as relações com pais dos colegas dos filhos e com professores.

Nesta linha, o autor recomenda que a escola desenvolva um conjunto de medidas para expandir o capital social escolar dos seus alunos como as atividades desportivas, lúdicas ou culturais com a participação dos pais e outras para intensificar o contato entre os pais e professores. Cita também a necessidade de fomentar as interações entre os próprios alunos, através de atividades extracurriculares, eventualmente realizadas em conjunto com Organizações Não Governamentais - ONG, clubes desportivos ou outras entidades.

Estas recomendações vão no sentido do que é apontado por Bassani (2008) quando argumenta que a intensificação das redes de relações na escola permite um aumento do capital social dos alunos através de um efeito ‘mitigante’ - quando elevados níveis de capital social num grupo contrariam os efeitos negativos associados com baixos níveis de capital social de outro grupo- ou, dito de outro modo, quando o baixo nível de capital social de uma família pode ser mitigado pela frequência do jovem de uma escola rica em capital social.

Com estas premissas, sustentamos que o fortalecimento das redes de interação entre os encarregados da educação, professores e alunos seria uma contribuição, particularmente valiosa para a integração dos alunos imigrantes na escola. Sobre este tópico, os dados que recolhemos permitem compreender as imensas dificuldades que estes alunos enfrentam para estabelecer novas amizades dentro e fora da escola, conforme o depoimento de uma das professoras entrevistadas:

A parte da expressão oral, da compreensão oral...é muito difícil para esses alunos. Ele, se puder passar escondido, ele passa, não é?... Um dos grandes problemas é que eles não desenvolvem amizades no exterior. Chegam à casa continuam a falar a sua língua nativa ... Aqueles alunos que têm uma proximidade da língua acabam por se entrosar mais facilmente... nos que têm uma língua mais distinta da nossa, eu não os vejo ligar-se aos outros colegas e, muito honestamente, também não vejo muito interesse da parte deles em aproximar-se. (E5Pf).

Às dificuldades com o idioma acrescentam-se outras, dentre elas a receptividade por parte dos colegas, identificadas em trechos de entrevistas realizadas com encarregados da educação, como os que transcrevemos abaixo:

No, it is not easy for my children to make friends...Portuguese is not friendly, all students not friendly... So, my son is facing this problem very much... Only my daughter has friends, even one or two friends here, but my son, he does not have any friend.... just a colleague who seat behind him...not for playing friendly, not for telling each other something like that...Maybe the children think that, they are from different countries; they do not know their language, why should we talk with them? (E6Ef)

Este ponto aí é complicado... não tem jogo de cintura por parte dos portugueses, eles não conseguem fazer amizades com, principalmente pessoas estrangeiras, não aceitam e a minha filha se limita a ficar sozinha...já cheguei num ponto de lhe dizer - Filha, é melhor tu ficar sozinha do que mal acompanhada, porque para chegares em casa chorar a ponto de dizer - Maldita escola! E que não quer mais estudar... mais vale não ter amizades. (E11Ef)

A dificuldade de fazer amigos foi também um aspecto recorrentemente citado pelos alunos que, para suprir esta lacuna mantêm, via redes sociais, os relacionamentos com os amigos que deixaram em seus países de origem. O depoimento de uma aluna, transcrito abaixo, é o que mais espelha este tipo de situação:

Não fiz amizades até agora... Já tentei fazer umas amigas, não consegui. Eu sei que os amigos que eu tenho agora são os meus amigos do Brasil e, quando eu tenho oportunidade, na escola, nos recreios, eu ligo pra eles, eu fico conversando com eles. (E18Af).

Entre os alunos que referem possuir um número maior de amizades, tanto na escola como fora dela, estão aqueles que regularmente frequentam locais de culto religioso, sendo o depoimento abaixo um, entre outros, que permitem esta compreensão:

Olha, de início não tinha muito... agora ele já tem um grupo... dentro de sala de aula já tem ... todos eles são portugueses (...). Hoje, com tudo isso (referência à pandemia), só vamos à igreja... tudo o que há na igreja sempre chamam ele, está sempre envolvido... digamos assim, ele está mais com os amigos daqui do que virtualmente com os amigos de lá. (E17Ef)

Assim, devido às dificuldades enfrentadas pelos alunos imigrantes em fazer amigos, seguimos Almeida (2011) quando se refere à necessidade da escola desenvolver atividades para criar oportunidades de aproximação entre os alunos, o que, no caso dos imigrantes, poderia ser ainda mais benéfico. Neste sentido, programas de acolhimento ou de tutoria de pares seriam uma aposta aconselhável a ser feita pela escola.

Registramos, contudo, situações em que os colegas portugueses se envolvem, espontaneamente, em relacionamentos com alunos imigrantes, procurando auxiliá-los em suas dificuldades:

Esta menina que eu estava assim um pouquinho apreensiva porque não dizia uma palavra. Hoje já não. Eu vejo, ela sai da sala acompanhada, vai com as outras meninas, anda sempre com elas tem a preocupação do Google Tradutor para comunicarem com ela. (E4Pf).

Uma pessoa que eu gosto chama-se X... ele mesmo sem saber que eu ia ser colega dele... viu que eu era novo, apresentou-me a escola, falou comigo, conversamos muito... E depois, mais tarde, é que descobrimos que éramos colegas, quando entramos na sala... ele não sabia de nada, ele perguntou-me se eu era novo, eu disse que era, ele apresentou-me a escola e ele disse-me também que eu podia sempre contar com ele. (E22Am)

Porém, questionamos se seria razoável deixar apenas a cargo das atitudes espontâneas dos alunos a aproximação com os imigrantes e vice-versa. Sobre este aspecto destacamos o comentário de uma das alunas entrevistadas:

Uma escola pra mim... também é uma escola que incentiva a relação entre os alunos, que não obriga - Seja amigo de tudo mundo, faz isso ou aquilo..., mas que todo mundo tem uma relação de colega, sabe? E não fique aquele grupo sozinho, aquela pessoa sozinha, enquanto tá todo mundo se divertindo... que todo mundo te acolhe. (E18Af)

Por isso, insistimos que a escola questione a participação que tem permitido aos imigrantes e o oferecimento de oportunidades para estabelecerem uma relação mais próxima com os demais. Isto porque, ressalta dos depoimentos que as iniciativas nesta direção ainda são

escassas, sendo recorrentemente referido como impeditivo da interação as dificuldades que os mesmos enfrentam no aprendizado do idioma.

Com efeito, conforme sustenta Faist (2018), no processo de integração de imigrantes, a participação é muitas vezes vista pelas instituições como dependente de uma redução de défices – neste caso, como ressaltamos, o aprendizado do idioma- e, assim, algo que compete apenas às iniciativas da população migrante. O autor considera, entretanto, que em outras narrativas, a ‘diversidade’ é compreendida como recurso e, nesta linha, o capital cultural do migrante é um ativo que pode habilitá-lo a mover-se de uma posição estranha para um lugar estabelecido na sociedade. Por outro lado, a participação pode ser ampliada quando é colocada em foco a coesão social, ou seja, quando olhamos para o reconhecimento mútuo dos estabelecidos e dos recém-chegados. Desta forma, para o autor, não importa a integração social dos imigrantes, mas a integração social geral da sociedade que inclui todos os grupos e elementos.

É nesta perspectiva que consideramos necessário que a escola some às atividades que já realiza, outras que busquem valorizar o que alunos imigrantes e também outros grupos minoritários trazem em suas bagagens. Assim, a ajuda para abrirem e compartilharem suas experiências através de imagens, sons, danças e outras nas quais a barreira da língua pudesse ser ultrapassada, seria um contributo para o incentivo às aproximações que já ocorrem de modo espontâneo.

No tocante ao avizinhamo com os encarregados da educação, as iniciativas poderiam contemplar eventos recreativos ou culturais e ser organizadas em conjunto com a associação de pais. Estes momentos seriam uma valiosa oportunidade para dar conhecimento das pessoas envolvidas na associação, aumentando a confiança nos trabalhos que realizam em conjunto com a escola e ampliando as chances de futuras participações de imigrantes. Lembramos que a participação de pais imigrantes na governança da escola é uma medida requerida pelo MIPEX e que não consta nas diretivas das políticas de integração portuguesas da área da educação, conforme já apontamos anteriormente. Hoje, a nota obtida por Portugal neste indicador é sustentada apenas pelo suporte oferecido pelo ACIDI a pais imigrantes, o que evidentemente é insuficiente para garantir, ao nível da comunidade, o envolvimento dos encarregados de educação de crianças imigrantes no aprendizado de suas crianças.

Por último, destacamos como imprescindíveis as iniciativas para aproximar encarregados da educação e professores. Sobre esta necessidade destacamos o relato feito por uma das encarregadas da educação entrevistadas:

Essa comunicação é bem distante, apesar de receber os e-mails, fazer essa troca sempre com o diretor de turma, mas, assim, ainda acho muuuito distante, muito distante. Às vezes eu sinto falta dessa troca...Eu só tenho o parecer do meu filho, mas o outro lado da história eu não conheço. (E17Ef)

Para os encarregados da educação que não dominam o Português, a distância percebida é ainda maior:

The school made a meeting ... but I cannot ask everything to teacher because they talk to me Portuguese language only.... but whenever I went to meeting, just sit there and sign some papers... I cannot ask, I cannot even explain if I have a problem... if is there, any professor to consult with the parents separately, it is good ... because every student is not telling everything of school to the parents, so something is missing...is difficult for me to understand, so the administration meetings, every meeting is there in the school, but for all students and all other parents, not particularly for immigrants. (E6Ef).

A atribuição de ser o interlocutor entre a escola e os encarregados da educação, nas escolas portuguesas, é de responsabilidade do diretor de turma. Durante a investigação não tivemos oportunidade de aprofundar o modo como são feitos os contatos com os encarregados da educação que não falam o português, sendo possível apenas inferir certas dificuldades em estabelecê-los, devido ao idioma. O relato da diretora de turma, transcrito abaixo, quando inquerida sobre as iniciativas da escola para criar aproximações com os encarregados da educação imigrantes, evidencia esta situação:

Isso também não existe muito...nem sequer eles dominam a língua ...os encarregados da educação podem frequentar a aprendizagem do português, da nossa língua...porque, como diretora de turma é complicado comunicar com os encarregados da educação... E pronto, às vezes aos bocaditos... tinha que ser. (E1Pf).

No nosso entendimento, é urgente que a escola busque alternativas para também ultrapassar a barreira da língua no tocante à comunicação com encarregados da educação imigrantes. A presença de professores, funcionários ou ainda de convidados que pudessem servir de intérpretes em ocasiões como as reuniões de pais criar proximidade e evitar constrangimentos como o que registramos acima, seria aconselhável.

Por fim, é importante lembrar que a pandemia de Covid 19, que teve início à época da realização desta investigação, pode ter sido um impeditivo para a expansão da rede de contatos

dos alunos e também do envolvimento dos pais com a escola, o que, no entanto, não invalida algumas das sugestões de melhoria que trouxemos acima.

As conexões emocionais com pares e o sentido de pertencimento

Conforme apontamos no item 1.2, e de acordo com o estudo da Rede Eurydice (Noorani et al., 2019), um dos principais desafios para os estados membros da EU, relacionados com a integração de imigrantes na escola, é o bem-estar de crianças e jovens face ao processo migratório. Entretanto, conforme menciona o estudo, os sistemas educacionais têm focado apoios relativamente a necessidades académicas que não vão além da dimensão cognitiva, deixando de contemplar necessidades emocionais e sociais. O estudo esclarece que Portugal presta estes apoios de forma indireta, ofertando equipas multidisciplinares que incluem psicólogos, técnicos sociais, mediadores interculturais. Porém, a recomendação dos autores é de que poderia valer a pena aferir a necessidade de um apoio e aconselhamento especialmente direcionados aos problemas enfrentados pelo aluno migrante.

Com esta perspectiva, questionamos o diretor do agrupamento e uma das professoras participantes da investigação sobre o aconselhamento psicológico prestado aos alunos imigrantes e sobre a pertinência de incluí-los em iniciativas desta natureza. Obtivemos as respostas transcritas a seguir:

No âmbito do Plano Nacional de Sucesso Escolar, nós alocamos um psicólogo e vai ao encontro destas questões. Estes alunos muitas vezes entram neste acompanhamento e, falou de um aspecto que é muito importante... nós não temos isso de forma estruturada e programada. Portanto, estas situações podem ocorrer e até ocorrem, mediante sinalizações... depois há um acompanhamento. (E3Dm)

Quando me perguntou a nível psicológico, os problemas são tantos e, de tal ordem, que estes miúdos são um bocadinho esquecidoso menino que se automutila, o menino que teve tentativa de suicídio, o menino que está numa instituição há três ou quatro anos, o menino que pinta a manta numa sala de aula e que ninguém dá conta do recado, o menino que no recreio batia em 50...o problema do estrangeiro que chegou agora, que está perdido, é a vigésima prioridade, embora eles precisem...(E2Pf)

Insistimos, contudo, na relevância de um olhar mais atento às questões de cunho emocional e afetivo que marcam a experiência dos alunos imigrantes. No pequeno grupo de alunos entrevistados, foi possível identificar diversas situações desafiadoras, como mudar para Portugal devido ao falecimento do pai; deixar no país de origem o pai, a mãe ou irmãos; voltar

a conviver com o pai após oito anos de separação; perder o convívio com os avós, familiares e amigos.

O relato da aluna abaixo, quando inquirida sobre as possibilidades dos alunos imigrantes se desenvolverem como os nacionais, traz de forma clara este aspecto:

Olha, dependendo do caso às vezes não (não podem ser desenvolver como os nacionais), porque tem aluno ... que vai tentar correr atrás, mas também tem muito dessa coisa de mudança, né, você está chegando num país novo e você está passando, sabe, por problemas... eu estou usando eu também como base, tô passando por muita coisa... Nos primeiros meses, assim, lá pra setembro, outubro, ainda estava com dificuldade, tipo, do nada, no meio da aula às vezes eu tinha sei lá, uns flashbacks... umas memórias lá do Brasil, tinha saudades no meio da aula, assim, eu só tinha saudade, era bem estranho. Ainda sinto um pouco, sabe? **Tem essa coisa do emocional também e aí não dá, às vezes você não foca ...** enquanto um aluno português tem mais vantagem, né, porque ele está lá habituado com o sistema, com sua escola, no mesmo ambiente, entende? Um ambiente que ele já está acostumado. (E2Af)

As mudanças do ponto de vista afetivo e emocional para os alunos imigrantes são profundas e ressaltam em diversos depoimentos, justificando a pertinência de um acompanhamento psicológico no período que se segue à chegada dos mesmos à escola.

Consoante com Albanesi et al. (2007), a conexão emocional com pares relaciona-se ao bem-estar social e, deste modo, ela é um contributo essencial para os alunos imigrantes, dado que, segundo os autores, esta conexão resulta no sentido de pertença. Abaixo, transcrevemos alguns trechos de entrevistas com encarregados da educação e alunos quando inqueridos sobre o sentido de pertença à escola que evidenciam este ponto:

Meu filho adora a escola, os colegas, o sotaque, a comida (...). Acho que ele não sente que está fora do seu país não... ele achou amizade, gostou de todo mundo, ele tá encaixado. (E7Ef)

Eu digo que sim.... fim de semana tá mortinha pra chegar a segunda pra ir pra escola... É pra ter com os amigos, para estar com os colegas...por isso que eu acho que ela se sente parte da escola.

Sim, eu sinto. É porque, quando eu tenho um problema, eles vêm me apoiar. Então eu sinto que eu faço parte daquele grupo...eu só os conheço há um ano, mas sinto que já os conheço há tempo, porque eles me incluem nas coisas duma maneira muito ágil. (E14Em)

Não.... Eu ainda me sinto na minha escola antiga..., mas eu acho que com o tempo eu vou me sentir mais aqui... (Pergunto o que a faz sentir que não é parte da escola e ela responde) não ter amigos. Rs. (E18Af)

Ahhh acho que não. Pra ser sincera eu acho que não tem nada que me prende naquela escola... foi o que eu falei...eu não me senti exatamente acolhida e não senti o meu lugar. (E19Af)

Para além do sentido de pertença à escola, o relacionamento dos jovens com seus pares é, segundo Albanesi et al. (2007), um preditor da participação comunitária, o que, para os imigrantes, seria também uma contribuição relevante para a sua integração no país.

A qualidade da participação

Vale ressaltar, entretanto, conforme assinalam Ferreira et al. (2012), que a participação não pode ser considerada sempre boa, ou boa em si mesma. O estudo destes autores, que procurou identificar o que poderia ter um efeito psicológico positivo ou negativo na experiência dos jovens com o objetivo de embasar intervenções educacionais e comunitárias no âmbito da Educação para a Cidadania conclui que apenas experiências de alta qualidade demonstram efeitos positivos no desenvolvimento da participação cívica e política na adolescência, podendo predizer atitudes políticas.

Importante esclarecer que, para os autores, o desenvolvimento político é concebido como um evento relacional, que ocorre entre indivíduos num ambiente ativo (Bronfenbrenner, 1979) e que a qualidade das experiências será favorável se valorizada uma concepção de cidadão complexo, autônomo, crítico e reflexivo. Neste sentido, os indicadores da participação cívica e política que a pesquisa pontua são: os desafios que suportam a ação e reflexão, a consciência crítica; as oportunidades de confronto com questões políticas; a percepção da desigualdade e as reflexões sobre possibilidades de ação/mudança.

Com base nestes indicadores, inquirimos os participantes sobre as oportunidades oferecidas aos alunos para refletirem sobre questões do mundo em geral e do mundo da escola. As respostas salientam a iniciativa de alguns professores oferecerem oportunidades para discussão de questões do mundo em geral, mas poucas são as referências às possibilidades de discussão sobre os problemas da escola.

Seguem abaixo dois depoimentos contrastantes sobre este aspecto e que ajudam a evidenciar que este tipo de trabalho poderia estar mais presente no cotidiano das salas-de-aula da escola onde decorreu a investigação.

Sim. Bastante. Ontem, na aula de português, a gente fez um trabalho que foi colocar... assuntos que a gente gosta que a sociedade faça e assuntos que a sociedade deva mudar para o bem... a gente escreveu em papel...e colocamos num saquinho e a professora foi falando e a gente foi escrevendo no quadro e falando sobre isso... (Pergunto se discutem questões referentes ao mundo da escola). Em português

principalmente a gente fala muito sobre isso. Mudanças que a gente gostaria que tivesse na escola, coisas que a gente não gosta... coisas que a gente gosta... Ah! matéria também que a gente gostaria de ter... (Pergunto se estas situações resultam em mudanças) Resulta...,por exemplo, a gente tava numa aula de história e veio uma pergunta ... a gente foi pra... tipo educação sexual, sabe? Então a professora de história e nossos colegas, conversamos com a diretora de turma e a gente vai ter mais aulas sobre educação sexual para tirar as dúvidas. (E21Af)

Hummmm Não...não vi ninguém discutindo...em nenhuma aula. Nenhum professor quis ... nenhum aluno se mostrou a querer discutir... mesmo se tivesse um tema. Quando a gente entrou no assunto de reciclagem ninguém quis ... levar isso pra uma discussão a mais. A gente tinha que fazer o presépio com materiais recicláveis...é legal usar materiais recicláveis? É, mas ninguém realmente entrou a fundo nisso ... não teve aquele debate, entendeu? ...as pessoas pararem e comentarem e entrarem até mesmo em outros tópicos no mesmo tema. Isso que não tem muito aqui. (Sobre o mundo da escola): Não, também não. Ninguém nunca deu uma liberdade...aqui na escola é tenso. (E18Af).

O que podemos inferir a partir destas declarações é que a formação, o interesse ou ainda a ousadia dos professores são fundamentais para criar estas oportunidades, o que é acentuado no depoimento de um dos encarregados da educação entrevistados:

Acho que o diretor de turma...tenta fazer isso...não sei até que ponto sozinho ele consegue gerar de fato essa reflexão... E, nessa disciplina...Cidadania ... a gente achou bem interessante na ementa, mas se ela está sendo aplicada é outra questão... Acho que é meio um ciclo ... os professores já muito cansados, a turma é muito bagunceira, um bate no outro...não rola uma mesa redonda, assim, sabe? ...é essa coisa hierárquica, mais autoritária...muito autoritária. (E12Em).

Outro aspecto trazido pelas entrevistas é que alunos imigrantes recém chegados à escola reportam que eram próximos de seus professores nas escolas que frequentaram em seus países de origem, estranhando as aulas, em geral, majoritariamente expositivas e o distanciamento dos docentes na nova escola.

Tendo em conta que os desafios colocados aos alunos, no sentido de suportar a ação, a reflexão e a consciência crítica são indicadores da participação cívica e política, conforme apontam os autores que referenciamos acima, sugerimos que uma atenção dos professores para se valerem de dispositivos que contemplem estas oportunidades, poderia, inclusive, criar novas aproximações entre os docentes e os alunos no contexto da escola.

A discussão de assuntos relevantes para os alunos imigrantes

Häkli e Kallio (2018) consideram que o que conta como ‘político’ entre jovens e crianças é uma questão complicada e problemática. Contudo, o estudo que realizaram fornece indicações bastante claras para aqueles que querem se dedicar a compreender este tema. Evidentemente, esta investigação não se dedica a investigar em profundidade as situações que condicionam a ação política dos jovens na escola investigada, o que seria desejável que outros estudos aprofundassem. Contudo, consideramos que valeria a pena a tentativa de identificar questões relevantes para os alunos imigrantes e de como as oportunidades de discussão destas questões ocorrem ou poderiam ocorrer no contexto da investigação.

Em relação às questões apontadas como relevantes para os alunos imigrantes, elencamos abaixo aquelas que foram apontadas nas entrevistas:

Ah eu acho que talvez essas questões de integração, de comunidade, de pertencimento à comunidade, de acolhimento... tentar discutir, pelo menos, alternativas para aqueles que não estão sentindo que pertencem, né... Quem sabe rodas de conversa, quem sabe juntar os imigrantes sejam de onde forem. (E18Em)

Ah... o funcionamento da escola, as regras da escola, porque cada escola tem uma regra... os alunos deveriam ter mais conhecimento sobre isso, não só os alunos, mas também os pais e.... não vejo assim no funcionamento da escola. (E14Em)

Ah, eu penso que a própria cultura da escola... falar-se mais sobre o tempo que a escola foi fundada, o porquê daquela escola ser criada, quem foi a pessoa que idealizou ... A própria cultura do país ...tem muita coisa bacana pra se aprender aqui, os valores, a cultura em si, eu acho que tudo isso seria bom. (E17Ef)

Eu acho que o bullying tinha que ser uma coisa mais discutida... que não é só ser zoada ou coisa do tipo...acho que todo mundo tinha que entender o que isso causa na mente de uma pessoa, no psicológico da pessoa, acho que isso é o principal. (E18Af)

I think something related their necessity, the reception could be better ...I don't know...Maybe know what they are feeling and their problem, what she is facing for...discuss about that and try to solve it. (E16Af)

Acho que talvez o método de estudo... podia ser muito diferente do método de estudo daqui. E22Am)

Algumas destas questões e ainda outras, de interesse mais geral, poderiam ter como espaço privilegiado de discussão a associação de estudantes. Porém, a atuação desta associação tem sido restrita. O relato de uma das professoras entrevistadas fornece uma breve ideia do seu funcionamento e potencial de atuação:

Existe a associação de alunos, mas parece-me que as associações de alunos não têm esse lado de intervenção na organização...em termos de associativismo nós deveríamos e há tantos parceiros na cidade que poderiam ajudar a ensiná-los, porque eles são uma associação (...). Nós temos uma ação no plano de melhoria que visa isso, só que infelizmente ela não se desenvolve, está no papel. (E2Pf)

Entretanto, parece-nos que iniciativas simples como a formação de comissões de alunos, com rodas de conversa sobre os assuntos que são de seu interesse, já seria um passo importante a ser dado no sentido de abrir a escola ao exercício de uma ‘cidadania como prática’, relacional e inclusiva, conforme propõem Lawy e Biesta (2006). Nesta linha, a concepção de cidadania não distingue cidadãos dos ainda não cidadãos, reconhecendo que qualquer pessoa dentro da sociedade possui este status, inclusive os jovens.

Pensar a cidadania deste modo é ultrapassar, segundo os autores, a ideia de que ela possa ser ensinada, abrindo-se a possibilidade ao aprendizado da democracia. Portanto, compreender as vias que os jovens tomam neste aprendizado é colocar como central as suas atuais ‘condições de cidadania’, cabendo à educação para a cidadania facilitar o exame crítico destas condições. Nesta compreensão há uma aposta nas habilidades dos jovens para mudar as suas condições de vida e daqueles que se encontram ao seu redor e, neste sentido, a aposta da escola poderia ser no envolvimento dos alunos com instituições locais e com o voluntariado.

A partilha de poder entre jovens e adultos

Considerando os indicadores da cidadania ativa, informados pela literatura da sociologia da infância, inquirimos os alunos sobre as oportunidades de participarem da definição de regras, direitos e deveres (Tomás, 2007) e de serem envolvidos em processos decisórios acerca do planejamento/seleção de atividades, escolha e execução dos métodos de trabalho, gestão do tempo e no processo de avaliação (Sarmiento et al., 2007).

Em relação às oportunidades oferecidas pela escola para que os alunos participem da formulação de regras, direitos e deveres, ressaltam-se dentre os dados recolhidos os pronunciamentos que se posicionam de forma negativa.

Alguns depoimentos revelam que as relações dentro da escola funcionam dentro de uma hierarquia, o que é expectável, mas o mecanismo de *feedback* para que os alunos acessem níveis superiores de decisão para a resolução de problemas que apontam mostrou-se, de acordo com os depoimentos, insuficiente. Este dispositivo é descrito por um dos alunos e por uma encarregada da educação:

Nós fizemos uma votação, que eles chamam aqui de delegado e subdelegado. Além de ter o DT ele tem um subdelegado e o delegado, que são as pessoas que estão dentro da turma, pra informar ... nós precisamos disso...-Essa professora estava muito alterada, por exemplo... e os dois são encarregados de às vezes terem uma reunião, de todos os delegados e subdelegados da escola, com o diretor. Eles devem ter abordado um assunto específico, lá, ou então também pra receber até sugestões, que o próprio DT falou – Podem dar algum tipo de sugestão pra melhorar a aula, ou às vezes, trazer algum benefício pro aluno dentro de sala d'aula. (E20Am)

Nós temos hoje os delegados de turma...eles acabam adquirindo uma responsabilidade de manter tudo em ordem... se não consegue já chama o diretor de turma, existe uma hierarquia muito grande ... então, eles têm essa noção de quem realmente tem responsabilidade na escola, quem manda. (E8Ef)

Contudo, no caso de reclamações que dizem respeito aos professores, registramos dois depoimentos que falam da dificuldade de acesso, por parte dos alunos, a níveis superiores de decisão e da falta de respostas às suas reivindicações, desta feita por um encarregado da educação e por um aluno:

Essa é a queixa maior dela no sentido de que aqui ela não pode questionar porque se ela questiona... Eles retalias nas crianças. Teve uma professora que deu ...prova surpresa de retaliação porque as crianças foram perguntar para o diretor de turma sobre alguma coisa que essa professora tinha dito... e era mentira da professora e, daí o diretor de turma brigou com a professora e ela foi lá e retaliou, falou que as crianças eram absurdamente traidoras e deu prova. (E12Em)

Há um professor cá na nossa turma que tirava a máscara (de uso obrigatório devido à pandemia de Covid 19) durante as aulas...falamos com a nossa diretora de turma e explicamos a situação...O professor ficou mais chateado conosco, mas acho que não adiantou na mesma porque ainda na semana passada tivemos aula ...e o professor continua a tirar a máscara pra falar. E22Am)

Os relatos acima, para além de evidenciarem a assimetria de poder entre adultos e jovens existente na escola, contribuem também para compreender algumas situações citadas relativamente à confiança que os alunos depositam em seus professores.

Fazemos aqui um parêntesis para indicar que a indagação que fizemos aos participantes sobre as relações de confiança existentes na escola baseou-se no indicador do capital social apontado por Putnam (2015). Para o autor, a confiança social pode ser diminuída pelo descaso e multiplicada com o uso, sendo, neste último caso, um estímulo ao interesse pela vida pública e, assim contribuindo, com outras formas de capital social (o econômico e o humano, por exemplo) para a melhoria do funcionamento das instituições democráticas. Coube aqui colocar os depoimentos recolhidos, uma vez que sobre este aspecto os alunos referiram situações de

desconfiança em relação aos professores, o que pode ter sido agravado pela ocorrência de situações como as que reportamos acima:

Eu não confiaria (...). Em alguns professores.... não. Nos colegas não, nenhum, mas tem uma funcionária que nela eu super confiaria. (E18Af)

Yes, I can trust them Not everybody like teachers and most of friends, everybody no. (E16Af)

Ah... nem todos...Bom, os professores, os funcionários nem sempre são justos... há alguns que não se importam com a a ideia dos alunos..., com o que os alunos querem ser e assim e, os outros, que são muito amiguinhos ...dão muita importância à ideia dos alunos. (E9Af)

Fechando este parêntesis, resta-nos abordar o segundo indicador adotado na dimensão da cidadania ativa e que trata das oportunidades oferecidas aos alunos para se envolverem em processos decisórios acerca do planejamento/seleção de atividades; na escolha e execução dos métodos de trabalho; na gestão do tempo e no processo de avaliação.

Sobre estes aspectos, ressaltam dos dados, mais uma vez, os depoimentos em que os participantes negam serem envolvidos em tais processos. Entretanto, alguns depoimentos fazem menções ao processo de avaliação que gostaríamos de registrar. Abaixo, a transcrição de um trecho da entrevista de um encarregado da educação e, ainda, de um dos alunos, que descreve seu funcionamento:

Forma de avaliar acho que não... Acho que elas podem chorar, assim, sabe...pra ver se a professora cede. Alguns cedem, outros não. Mas dizer que é uma coisa conjunta, construída conjuntamente, não. (E12Em)

Aí depois a minha professora de geografia explicou, até antes do ano acabar, agora, uma das últimas que nós tivemos com ela...como é que é feito esse processo... depois dessa aula de geografia, o professor de matemática ... projetou um quadro. Aí foi lá, falou a nota de cada um...perguntava: Você tem alguma dúvida ...-Quer alterar alguma coisa? Aí o aluno dava opinião.... E eu até tive uma minidiscussão com ele ...-Professor, não tem como eu tirar 3 em autonomia, se eu nunca te pedi ajuda em nada. Isso aqui está errado. E ele no dia concretizou minha nota com um 3...na segunda-feira, ele chegou para mim e disse: -Ó aí brazuca, eu te dei o 4. (E20Am)

Para além da pertinência da crítica feita pelo encarregado da educação, ressalta a menção do aluno desconhecer o processo avaliativo até ao final do primeiro ano na escola, o que reforça a nossa compreensão de que é necessário informar os alunos sobre o funcionamento da escola, conforme já apontamos anteriormente.

5.5 As impressões dos participantes sobre a escola

Espaços e materiais disponíveis

Conforme o reconhecimento do diretor do agrupamento, professores e encarregados da educação, a escola onde a investigação foi realizada está funcionando em um prédio carente de reformas e de recursos materiais.

Eu acho que é uma escola a melhorar ou melhorando. Eu acho que os nossos alunos estão com atraso relativamente a muitas escolas deste país. (E3Dm)

Não sabemos se naquela sala o computador vai resolver falhar, se o vídeo projetor funciona, não funciona, se a imagem é de qualidade. Temos falta de cortinas nas salas de aula ... muitas vezes os alunos não estão a ver o que eu estou a escrever no quadro, portanto, em termos de recursos materiais temos aqui muitas dificuldades, muitas falhas. (E4Pf)

Não tenho ouvido boas coisas sobre esta escola. Eu ouço desta escola é que parou no tempo... o governo ou Estado não quer saber de modernizar as salas, de modernizar os quadros, modernizar os funcionários, modernizar a estrutura de fora, a estrutura de dentro, então é assim, a minha filha queixa-se que a escola precisa de obras. (E11Ef)

Não obstante, reconhecem os participantes que a escola tem condições de funcionamento, apesar de não se encontrarem ali presentes alguns recursos materiais que seriam importantes para a melhoria do serviço educativo que é prestado.

É um prédio comum ... bem antigo, mas eu vejo que na sua antiguidade ele é um prédio seguro. Não noto assim que ... não tá mal pintado, os banheiros são totalmente higienizados, tem tudo ... É uma forma simples, não é superluxo..., mas é realmente em condições, mesmo, de uso. (E8Ef)

Cantina must be good and more things to be available for children...I've seen the classes it is good in school, but the building would be new, the classes also would be new, all advantages..., but in this school, everything is OK. It is good. (E6Ef)

Assim, de estrutura, disso eu não tenho queixa (...). Acho que não falta nada, acho que tem o básico, tem o necessário. Eu acho que a escola não vai além. Tem o que precisa e é isso aí. (E12Ef)

Neste particular, a comparação com as escolas dos países de origem é inevitável e em alguns casos é o condicionante nas avaliações dos encarregados da educação.

Se a gente for analisar o sistema Brasil e aqui, então, querendo ou não, aqui ainda estamos muito à frente. (E8Ef)

Como imigrante, eu fico a me perguntar como é que são as escolas públicas do meu país e que condições oferecem pro meu filho...eu faço logo uma comparação do que o meu país tem para oferecer a ele e o que é que ele recebe cá e isso é que me diz se a escola é boa ou não. E para mim é excelente. (E13Em)

Para os alunos, entretanto, a avaliação que fazem da escola não se prende necessariamente aos aspectos da estrutura física ou dos recursos que são colocados à sua disposição. Acrescentam outras variantes, entre as quais é saliente a importância dada aos relacionamentos interpessoais.

O espaço não me interessa, eu preciso dos amigos, das aulas mesmo, da escolaridade. (E9Af)

Boa assim, nossa, boa... a escola é boa, não. Mas assim, não é a pior das coisas... É meio termo porque a escola também é feita de alunos, né, e tem muito aluno problemático lá ... Eu acho que em relação a problemas que acontecem entre os alunos, a escola não cuida muito bem. (E18Af)

Nesta escola há de tudo... eu vejo que as pessoas são mais unidas, mais simpáticas umas com as outras ...eu vejo que a educação dos funcionários não é a mesma educação que eu tinha na minha escola anterior. É melhor.... eles são mais educados. (E22Am)

Os professores e o ensino

De maneira geral, encarregados da educação e alunos mostram-se satisfeitos com o trabalho realizado pelos professores e com os serviços educativos:

Faz muita diferença você ter uma equipa que acolhe igual a minha filha foi acolhida... eu pego nas pequenas demonstrações do dia-a-dia. Acho que a estrutura da escola só faz diferença pelo material humano. Se tem um material humano de qualidade, com certeza vai ser favorável pra minha filha. (E10Em)

I do not think so, about the structure of the school because the teachers are good in a school. They are explaining the children in such a good manner and they are getting that they are engaging, learning. (E6Ef)

Eu vejo muito os professores se virarem bastante buscando cada vez mais ... Essa escola tem realmente professores preparados pra ensinar, e eu sinto isso pela diferença de alunos que tem dentro da sala da minha filha, cada um com suas virtudes e com seus problemas, né? ...e, eu consigo perceber os professores contornando a situação e ensinando o que eles precisam ensinar. (E8Ef)

Avaliações dos participantes sobre pontos de melhoria.

Sobre as respostas que a escola tem dado para o grupo de estudantes imigrantes é relevante o depoimento de uma das professoras entrevistadas:

Uma escola boa seria uma escola que desse resposta a cada aluno. Cada aluno tem seu projeto de vida e tem suas necessidades... Isso é muito complicado. Nós temos 20, 25 (professores), estamos preocupados com o programa, com o currículo e no fim do ano já dei tudo, eles não perceberam nada, mas eu já dei tudo. Rs... Neste momento, pra na minha realidade, pros alunos que eu tenho e do que eu vejo, de tantos conselhos de turma, não estamos a dar resposta a cada um. Estamos a dar resposta a grupos de alunos. Por exemplo, estes estrangeiros. São miúdos que estão ali um pouquinho... contam com a boa vontade de alguns professores. (E2Pf)

Conforme já destacamos acima, de maneira geral, os encarregados da educação valorizam o trabalho realizado pelos professores e não só. Destacam também a gratuidade do material escolar e a oferta do ensino de idiomas, do inglês e de um segundo idioma à escolha do aluno (francês ou espanhol), como pontos favoráveis que encontraram no sistema educativo português.

Não obstante, e tendo-se em conta que nada é tão bom que não possa ser melhorado, conforme argumentam os entrevistados, identificamos pelo menos cinco pontos de melhoria na avaliação que fazem da escola.

1- As frequentes faltas de professores ou ‘furos’, como é referido, na agenda das aulas, sem prévio aviso aos estudantes.

Tem os professores que faltam, não avisam que vão faltar. (E11Ef)

Eu acho que a minha queixa em relação à escola nesse sentido seria que tem muuuita falta dos professores O tempo inteiro ela tem um furo... é uma coisa que eu fiquei impressionada. (E12Ef)

Olha vou te falar que hoje mesmo eu tive duas professoras que não foram... Sim é frequente, mas eu passei ...umas, duas semanas, sem faltar um professor, de ter aula direitinho, mas também, é igual ao caso de hoje, de ter dia da gente não ter duas ou três aulas e ficarmos ao ar livre, sem fazer nada. (E20Am)

2- O incentivo para o aprofundamento dos estudos

Às vezes ela queixa-se dos professores estão só preocupados em dar a base do livro ..., só dar e já está no livro, vá lá buscar a matéria... E às vezes também acho... é assim, o aluno... é acompanhado de perto a fazer trabalhos e não só, mas tem que... como estou a dizer? São dados os trabalhos na sala... o professor só chega ... esta matéria... escreve o sumário ou o tema da aula... tá lá no livro. Faz uma leitura ... às vezes deveriam puxar mais. Colocar o aluno, explicar mais o aluno, em termos disso. (E14Em)

Eu acho que está faltando mais incentivo da parte dos professores Eu acho que eles deveriam incentivar mais a estudar, ou dar mais possibilidades, sei lá indicar algum vídeo, algum documentário... explorar mais, ou pelo menos dar uma chance para explorar.... eles tinham pelo menos que dar um negócio que vai dar um pouquinho certo, né... tem aluno que explora mais outros lados e tem aluno que não... tem aluno que vai se dedicar e tem uns que mais ou menos. (E18Af)

3- A participação dos alunos nas aulas e abordagens mais dinâmicas ao conteúdo.

A maioria das aulas são de passar coisas pro caderno, claro que tem umas aulas participativas, eu adoro quando são, porque eu entendo muito mais matéria, consigo me concentrar muito mais do que só ficar escrevendo no caderno. (E18Af)

Não ser aquela coisa toda padronizada, assim teste e depois vai passar matéria, matéria, matéria, sabe, sempre tentar inovar assim, algo do gênero, mais ou menos assim ... É talvez, dar mais vídeos em vez de só ficar falando ou tentar fazer de uma forma dinâmica, usar imagens. (E19Af)

Uma aula mais aberta com o aluno ... mais contato com o aluno, conversar..., tirar dúvidas e ajudar em algum sentido ... Atividades que são propostas para trabalhar a mente do aluno. (E20Am)

É que, tipo assim, já que o projetor não funciona e, que a professora escreve no quadro, a gente poderia tirar foto ao invés de copiar. A gente não aguenta mais, entendeu? (E16Af)

4- A aproximação entre professores e alunos

Acho que faltava mais é amor ... um pouquinho mais de amor seria bom... aqui o pessoal é mais longe, mais afastado, não preocupa tanto ... de conversar, de conhecer a criança... tem que ter a visão de que ali tem alguma criança com alguma dificuldade, algum problema, não está conseguindo concentrar, de perceber as coisas. (E7Ef)

É os professores conversarem mais com o aluno, ao invés dessa coisa formal, assim, sei lá, bater um papo só, perguntar assim o que é que o povo gosta ou que é interessante pra eles, sabe? (E19Af)

5- O acolhimento dos pares

Uma escola que incentiva a relação entre os alunos ..., que não obriga - Seja amigo de todo mundo, faz isso ou aquilo, mas que todo mundo tem uma relação de colega, sabe? E não fique aquele grupo sozinho, aquela pessoa sozinha, enquanto tá todo mundo se divertindo... que todo mundo te acolhe. Uma escola que é isso pros alunos, que incentiva isso pros alunos. (E19Af)

6. Síntese dos resultados

O crescimento recente da proporção de alunos imigrantes nas escolas portuguesas, a centralidade que o debate acerca das políticas de inclusão de imigrantes assume em muitos países e a posição relevante que Portugal tem no mais extensivo índice que acompanha e compara as políticas de integração – o MIPEX- foram justificativas para a realização desta investigação.

Com a premissa de que o alinhamento das políticas de integração na área da educação com as necessidades dos alunos imigrantes é um imperativo para a melhoria das condições a eles oferecidas, um dos objetivos contemplados foi o de examinar as respostas dadas aos alunos pelas políticas que hoje vigoram no país, no contexto de uma escola pública localizada na cidade do Porto. O exame segue os indicadores informados pelo MIPEX, a partir dos quais são identificados os fatores que têm favorecido/inibido a integração destes alunos na escola onde a investigação foi realizada.

A busca por contribuir para a produção da FPCEUP no eixo Cidadania-Educação em que ainda são escassos os trabalhos realizados com jovens imigrantes na faixa etária contemplada por esta investigação, alarga o seu âmbito para outras duas dimensões e inclui o exame de indicadores, informados pela literatura, para identificar fatores que podem favorecer/inibir a participação cívica e política e a cidadania ativa dos alunos.

Assim, procuramos responder à seguinte pergunta: Que fatores favorecem/inibem a integração, a participação cívica e política e a cidadania ativa na escola de alunos imigrantes na escola?

Para tal, utilizou-se uma metodologia qualitativa, onde o instrumento privilegiado é a semiestruturada, com adaptações de linguagem feitas para contemplar as várias categorias de participantes: diretor do agrupamento, professores, encarregados da educação e alunos. Assim foi possível contemplar diferentes perspectivas para o exame dos indicadores adotados, para o que o auxílio de colegas do mestrado ou de alunos da escola foi fundamental para realizarmos e transcrevermos o material coletado das entrevistas realizadas com participantes que não ainda não possuem fluência no Português.

Apresentamos inicialmente os resultados decorrentes do exame dos indicadores, adotados na dimensão da integração, extraídos da avaliação das políticas vigentes no país feitas

pelo MIPLEX, organizados em quatro tópicos: o acesso, o atendimento às necessidades específicas, as novas oportunidades trazidas pelos alunos imigrantes à escola e a educação intercultural. A partir disso, aponta-se os fatores que podem favorecer ou inibir os alunos imigrantes nesta dimensão.

Acesso

Neste âmbito, o exame dos indicadores ao nível da escola permite constatar a oferta de vagas a todos que a procuram. Contudo, algumas ressalvas podem ser apontadas relativamente ao serviço prestado no processo de matrícula. Entre elas salienta-se a falta de orientações para a obtenção de documentos obrigatórios e a flexibilidade para a entrega de outros prevista na legislação. Na avaliação dos conhecimentos prévios, a falta de critérios estabelecidos, ao nível do estado, leva a considerar que a qualidade destas avaliações pode ser comprometida. Concluído o processo de equivalência da certificação apresentada pelo aluno, constata-se que nem sempre a alocação é feita no ano correspondente ao que o aluno cursaria em seu país de origem. Deste modo, verificam-se alguns constrangimentos entre os encarregados da educação de alunos que já falam fluentemente o Português, dado que o critério adotado na avaliação não é devidamente esclarecido pela escola.

Tabela 3: Síntese dos resultados na dimensão da integração - Acesso e avaliação das aprendizagens prévias

IndicadorMipex	Atingimento das medidas avaliadas	Justificativa dadas pelo MIPEX
Acesso à pré-escola e à educação básica obrigatória	100%	Assegurados na CRP os mesmos direitos dos nacionais
Educação compulsória como direito legal, independentemente do status de residência (inclui indocumentados)	100%	Medidas legais explícitas asseguram o acesso a todas as categorias de migrantes
Avaliação das aprendizagens prévias do aluno (critérios de qualidade e ferramentas estandardizadas/exigência de por pessoa treinada)	50%	A legislação atribui à escola e seu diretor a responsabilidade pelas avaliações, contudo não há critérios de qualidade/ferramentas estandardizadas estabelecidas.
Fatores identificados que podem favorecer/inibir a integração identificados	<ul style="list-style-type: none"> -Garantia dos mesmos direitos de acesso à escola assegurado aos nacionais; -Garantia de acesso a todas as categorias de migrantes, independentemente do status de residência; -Fornecimento de orientações, por parte da escola, para obtenção de documentos; -Flexibilização da escola na exigência de documentos, prevista na legislação -Critérios estabelecidos pelo estado para garantir a qualidade da avaliação das aprendizagens prévias do aluno; -Esclarecimento, por parte da escola, aos encarregados da educação, dos critérios utilizados para alocar o aluno no ciclo/ano em que deverão dar prosseguimento aos estudos. 	

Atendimento às necessidades específicas

O exame dos indicadores neste âmbito permite verificar a existência de apoios prestados, particularmente pelo CNAI e Juntas de Freguesia, aos encarregados da educação para localizarem a escola mais próxima da área de residência, na qual devem iniciar o processo de matrícula do aluno. Contudo, as orientações não são aprofundadas no que tange o funcionamento do sistema educacional propriamente dito. Mesmo ao nível da escola, esta orientação é prestada pontualmente e fornecida apenas quando requerida pelas famílias. Em geral, os encarregados da educação obtêm estas informações através de outros meios como vídeos ou sites da Internet. Identificamos também que informações sobre o funcionamento da escola têm sido deficientes em alguns aspectos, entre eles, a apresentação das instalações aos

alunos, a orientação sobre o rodízio de salas para acompanharem as aulas, o detalhamento do funcionamento da biblioteca e da cantina ou do sistema de avaliação.

No tocante ao ensino do idioma, e de acordo com o que dispõe a legislação, para ofertar o PLNM, as escolas podem constituir turmas com mínimo dez alunos por nível de proficiência e alocá-los nestas turmas, de acordo com as suas necessidades. Quando o número de alunos não atinge este número, a alternativa prevista é incluí-los em turmas onde o Português é ensinado para os nacionais, com um currículo diferenciado e apoio de 90 minutos de horas semanais de aulas presenciais adicionais.

Na escola onde decorreu a investigação, é adotada a segunda alternativa, pois o número de alunos é insuficiente para formar turmas de acordo com o nível de proficiência. Contudo, há dificuldades dos professores em fazer as avaliações de proficiência, bem como as adaptações curriculares. Quanto ao oferecimento das aulas adicionais, este nem sempre ocorre, devido a atrasos de repasses de recursos à escola, ou ainda porque é escasso o número de horas-aula permitido. Alternativamente, os alunos frequentam aulas *on-line* do Projeto Ciberescola, sendo este um apoio que deveria ser complementar, mas que, por vezes, é o único que a escola pode prestar.

Nesta decorrência verificamos que as dificuldades enfrentadas pelos professores em prestar um atendimento diferenciado ao aluno durante as aulas regulares, bem como os apoios eventuais ou realizados apenas através de aulas *on-line* e, assim, vão comprometendo ao longo do tempo, a proficiência do aluno. Este é, portanto, um sério obstáculo para a integração, pois acarreta deficiências na comunicação com colegas, professores e funcionários e, também, a possibilidade de prosseguir de modo adequado no aprendizado dos conteúdos das demais disciplinas.

A falta de estabelecimento de padrões para o ensino do PLNM e a falta de exigência de que os docentes sejam habilitados nestes padrões para lecionar em turmas de PLNM, é uma grave ameaça à qualidade do ensino oferecido não só na escola investigada, mas em outras escolas do país. Relativamente aos padrões para a avaliação do nível de proficiência do aluno, embora estejam estabelecidos, existem dificuldades dos professores em fazer estas avaliações, o que pode comprometer o desenvolvimento do aluno no aprendizado do idioma.

Quanto ao acompanhamento da situação educacional dos alunos nas demais disciplinas, o apoio que se destina aos nacionais é o mesmo que é oferecido aos imigrantes. Conforme já

apontamos, os escassos números de horas-aula atribuídos à escola ou atrasos no repasse das verbas resultam também em dificuldades para que a escola possa oferecer o apoio devido a todos que têm necessidades.

Tabela 4: Síntese dos resultados na dimensão da integração - Necessidades específicas

IndicadorMíplex e medidas avaliadas	Atingimento das medidas avaliadas	Justificativa dadas pelo MIPeX
Orientação educacional em todos os níveis da educação obrigatória/não obrigatória (fornecimento de informações escritas no idioma de origem do imigrante; recursos para manter pessoas e centros de apoio; serviços de intérprete)	100%	Todas as medidas são cumpridas, mas o MIPeX ressalva que nenhum mecanismo de aconselhamento ou orientação específica é mencionado como uma necessidade.
Oferta do PLNM	50%	Estão previstas medidas legais para a oferta do PLNM, mas as escolas podem regular a sua oferta.
Estabelecimento de padrões para o ensino do PLNM e a habilitação dos docentes nestes padrões, para lecionar o PLNM	0%	Não são cumpridas as duas medidas avaliadas.
Estabelecimento de padrões para avaliar o nível de proficiência do aluno	100%	Os padrões estão estabelecidos pela DGE.
Acompanhamento da situação educacional	50%	Acompanhamento previsto apenas na Português, sendo nas demais, o mesmo o previsto para os nacionais.
Fatores identificados que podem favorecer/inibir a integração	<ul style="list-style-type: none"> -Fornecimento por parte da escola de informações sobre o sistema educacional; -Fornecimento por parte da escola de informações sobre o seu funcionamento; -Recursos adequados e pontualidade nos repasses à escola para o oferecimento do apoio no PLNM previsto na legislação; -Estabelecimento por parte do estado de padrões para o ensino do PLNM e treinamento de professores nestes padrões; -Treinamento oferecido pelo estado aos professores para avaliarem o nível de proficiência do aluno; -Recursos adequados e pontualidade nos repasses à escola para o oferecimento de apoios para o acompanhamento das demais disciplinas. 	

Novas oportunidades

Neste grupo, o MIPEX avalia se todos os alunos beneficiam das oportunidades que as imigrações trazem para a escola. No exame do indicador que foca a opção para aprender sobre a cultura do imigrante, as adaptações curriculares ou a inclusão de materiais do *background* do aluno não pudemos identificar ações direcionadas para a oferta destas opções. Estas iniciativas, por parte dos professores, ocorrem eventualmente, mas são restritas a perguntas dirigidas ao aluno sobre alguma característica relacionada ao seu país de origem.

Através da Educação para a Cidadania, a escola poderia fazer esta oferta dado que o currículo e materiais são decididos ao nível da escola. No entanto, verifica-se que na escola não existe uma sensibilização para priorizar as questões da diversidade cultural ali presente, razão pela qual não existem iniciativas especificamente voltadas ao aprendizado da cultura do imigrante, adaptações curriculares ou desenvolvimento de materiais que contemplem esta finalidade.

Em relação ao apoio dado aos pais imigrantes, ao nível da escola, para se envolverem na educação dos alunos, ressalta-se a dificuldade em ultrapassar a barreira da língua na comunicação com os mesmos. Este é o principal obstáculo identificado em relação a este aspecto, o que dificulta envolvê-los no aprendizado dos jovens. Também não verificamos o envolvimento de nenhum encarregado da educação imigrante com a associação de pais.

Tabela 5: Síntese dos resultados na dimensão da integração - Novas oportunidades

IndicadorMipex e medidas avaliadas	Atingimento das medidas avaliadas	Justificativas dadas pelo MIPEX
Opção oferecida para o aprendizado da cultura do imigrante (provisão dentro ou fora da escola; regulamentação e recomendação do estado/acordos bilaterais/iniciativas privadas ou da comunidade).	100%	Existe recomendação do ME para incluir materiais do <i>background</i> dos alunos migrantes na Educação para a Cidadania e esta abordagem é também possível para as outras áreas ou disciplinas (Conhecimento do Mundo, Educação Pessoal e Social na educação pré-escolar; Educação ambiental no primeiro ciclo; História e Geografia de Portugal no segundo ciclo e História e Geografia no terceiro ciclo).
Entrega da cultura do imigrante (em um dia de escola regular; adaptação para cursos de línguas estrangeira na escola abertos a todos os estudantes; fora da escola com algum financiamento do estado).	50%	A entrega é feita na Educação para a Cidadania cujo currículo e matérias são decididos pela escola.
Suporte a pais e comunidades migrantes na educação de suas crianças (exigência o nível da comunidade para o envolvimento dos pais no aprendizado de suas crianças; exigência ao nível da escola para dar suporte e ligar estudantes migrantes a suas escolas; incentivo a pais para que se envolvam na governança da escola).	50%	O ACIDI dá o suporte aos pais imigrantes. Na escola eles são incluídos em categorias gerais que se aplicam a todos, mas não há exigência de que façam parte da governança da escola.
Fatores identificados que podem favorecer/inibir a integração	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptações curriculares para aprender sobre a cultura do imigrante; -Inclusão de materiais do background do aluno na disciplina de CD e nas demais; -Iniciativas realizadas dentro ou fora da escola nas quais o objetivo seja aprender a cultura do imigrante; -Iniciativas para ultrapassar a barreira do idioma com os encarregados da educação; -Envolvimento dos encarregados da educação imigrante na governança da escola. 	

Educação intercultural

No exame, ao nível da escola, do indicador que avalia se o currículo escolar reflete a diversidade cultural, não identificamos iniciativas no âmbito da disciplina de CD, voltadas, especificamente para a apreciação da diversidade, embora entre os domínios da Educação para

a Cidadania, a Interculturalidade seja requerida como transversal e longitudinal ao currículo da Educação Básica. No entanto, diante de um cenário em que se evidencia o crescimento do número de alunos imigrantes no país e na escola investigada, iniciativas desta natureza deveriam se fazer presentes.

Adaptações do currículo para refletir a diversidade cultural, portanto, não deveriam se dar apenas no âmbito da disciplina de CD, mas deveriam ser também objeto de preocupação dos demais docentes. Entretanto, não observamos que estejam sensibilizados para procederem estas adaptações, nem tão pouco elas são vistas como uma necessidade.

No tocante às adaptações do cotidiano escolar ocorre o mesmo, e nenhuma iniciativa neste sentido foi observada. Contudo, devido à presença de muçulmanos, foi possível compreender que em pelo menos em dois aspectos ações neste sentido seriam necessárias: a atenção diferenciada aos alunos que praticam o Ramadão e a oferta de menus diferenciados.

Quanto à formação dos docentes para a educação intercultural, verifica-se não existem ofertas para a formação daqueles que estão no exercício da profissão e que aqueles que a possuem procuraram essas formações por iniciativa própria.

Tabela 6: Síntese dos resultados na dimensão da integração – Educação intercultural

IndicadorMíplex e medidas avaliadas	Atingimento das medidas avaliadas	Justificativa
Currículo escolar reflete a diversidade cultural: o objetivo oficial da educação intercultural inclui a apreciação da diversidade e ela é entregue como disciplina separada no currículo ou integrada através do currículo.	50%	Apenas a segunda medida é cumprida. O currículo da Educação para a Cidadania inclui a Interculturalidade como tema transversal ao currículo nacional para a Educação Básica.
Adaptação curricular permitida para refletir a diversidade devido a mudanças na população da escola: o estado orienta a mudança curricular para refletir tanto a variação da população nacional quanto da população local; inspeção, avaliação e monitoramento da implementação.	100%	O ME dá suporte para as adaptações que podem ser feitas na Educação para a Cidadania que está incluída no Currículo Nacional. Inspetores monitoram a implementação da Educação para a Cidadania nas escolas.
Adaptação do cotidiano da escola para refletir a diversidade: o cotidiano da escola pode ser adaptado baseado na necessidade cultural ou religiosa para evitar a exclusão dos alunos e as adaptações podem incluir mudanças nas agendas existentes das escolas e feriados religiosos, atividades educacionais, códigos de vestir e vestimentas, menus.	50%	As escolas têm autonomia para adaptações do currículo às necessidades do aluno e da família. A educação religiosa é opcional.
Treinamento e desenvolvimento de programas profissionais requerem a educação intercultural e a apreciação da diversidade cultural para todos os professores: tópico requerido na formação inicial, tópico requerido obrigatoriamente em programa de treinamento “ <i>in-service</i> ”.	50%	Institutos de educação superior oferecem cursos opcionais em educação intercultural para programas de treinamento de professores. Toda formação inicial inclui uma área de educação cultural, social e étnica (Bolonha Masters in Teachers Education), mas não são obrigatórios. Há cursos de pós graduação e programas de desenvolvimento profissional oferecidos pelas instituições de Educação Superior, mas são de participação voluntária.
Fatores identificados que podem favorecer/inibir a integração	<p>-Iniciativas, por parte da escola ou dos docentes com foco na diversidade cultural;</p> <p>-Adaptações do currículo das disciplinas para refletir a diversidade cultural;</p> <p>-Adaptações do cotidiano escolar às necessidades dos alunos imigrantes;</p> <p>-Oferecimento de formação profissional aos docentes, por parte do estado, na educação intercultural.</p>	

Passamos adiante à apresentação da síntese dos resultados nas dimensões da participação cívica e política e da cidadania ativa, que decorrem do exame de indicadores fornecidos pela literatura adotados para esta investigação.

Participação Cívica e Política

O exame dos indicadores do capital social permite identificar as imensas dificuldades dos alunos imigrantes em fazer novos amigos, particularmente aqueles que ainda não se comunicam em Português. Entretanto, ações com foco na ampliação das redes de contatos na escola que poderiam ampliar o capital social dos alunos e, em especial, dos alunos imigrantes, não foram identificadas. Salienta-se a barreira da língua como um empecilho para estas aproximações, mas iniciativas no sentido de superá-las ainda se mostram insuficientes. O acolhimento dos alunos imigrantes por parte dos nacionais, é também um ponto que sobressai e que requer maior atenção por parte da escola.

Em relação ao exame do indicador do sentido de comunidade, evidenciam-se as questões de cunho emocional e afetivo que marcam a experiência dos alunos imigrantes. Entretanto não há uma atenção diferenciada dedicada a estes alunos, nem um programa de apoio psicológico aquando do ingresso à escola que pudesse fazer frente a estas dificuldades. Além disso, não se verifica a existência de ações, por parte da escola, no sentido de incentivar as aproximações que ocorrem espontaneamente, o que seria uma mais valia para o bem-estar social e emocional e para o sentido de pertença a escola destes alunos.

Ao focar a qualidade da participação oferecida aos alunos/alunos imigrantes, constata-se que o suporte para ação e reflexão crítica de questões relevantes sobre o mundo em geral e sobre o mundo da escola poderiam estar mais presentes no cotidiano das salas-de-aula da escola. Entre os impeditivos ressaltam as aulas majoritariamente expositivas e a não utilização de dispositivos para contemplar estes apoios.

A abertura da escola para a aprendizagem da cidadania é o último aspecto a ser considerado nesta dimensão, tendo-se em conta que ela não pode ser ‘ensinada’ no âmbito de uma única disciplina como a de CD. Neste sentido, apontamos a restrita atuação da associação de estudantes e a existência de espaços e tempos reduzidos para que os alunos/alunos imigrantes deliberem sobre assuntos que seriam de seu interesse discutir. Possibilitar a atuação dos alunos seria uma aposta no aprendizado da democracia e no exercício das atuais ‘condições de cidadania’ dos jovens que frequentam a escola.

Tabela 7: Síntese dos resultados na dimensão da participação cívica e política

Indicadores informados pela literatura	Justificativa
Capital social: socialização informal, diversidade de redes de contato na escola	O fortalecimento das redes de contato entre os encarregados da educação, professores e alunos enriquece o capital social dos alunos e da escola.
Sentido de comunidade: bem-estar social e emocional (Preditor da participação comunitária)	A conexão emocional com pares relaciona-se ao bem-estar social e emocional e ao sentimento de pertença à escola.
Qualidade da participação: oportunidades oferecidas para reflexão, sobre questões do mundo em geral e sobre o mundo da escola (Preditor da participação política)	Do suporte dado aos alunos para refletirem sobre questões relevantes resulta a qualidade da sua participação cívica e política
Aprendizagem da cidadania: práticas e interações onde a dimensão política da vida ganha saliência – situações, eventos, posições oferecidas para discussão de questões relevantes para os alunos/alunos imigrantes	O aprendizado da democracia se dá no exercício das atuais condições de cidadania dos jovens
Fatores identificados que podem favorecer/inibir a participação cívica e política do aluno imigrante	<p>-Iniciativas voltadas a ampliar a rede de contatos existente na escola;</p> <p>-Iniciativas para conectar os alunos imigrantes a seus pares;</p> <p>-Suporte oferecido pelos docentes para que os alunos reflitam e analisem criticamente questões que assumem relevância no mundo em geral e no mundo da escola;</p> <p>-Espaços e tempos oferecidos para aprendizagem da democracia e exercício da atual ‘condição de cidadania’ do aluno.</p>

Cidadania Ativa

O exame do indicador que se refere à partilha de poder entre jovens e adultos, aponta que o mecanismo de representação estudantil, através dos delegados e subdelegados de turma, se mostra insuficiente para dar respostas às reivindicações dos alunos devido à sua posição na escala hierárquica de decisão. É particularmente em relação às reivindicações que envolvem a conduta de professores que as assimetrias de poder transparecem.

Acerca do envolvimento em processos decisórios de planeamento/seleção de atividades, escolha e execução dos métodos de trabalho e gestão do tempo não foram registradas iniciativas por parte dos docentes. Particularmente sobre o processo de avaliação, apontamos que o mesmo é partilhado, mas não construído em conjunto com o aluno. Deste modo, os alunos podem fazer objeções às avaliações que receberam, mas por vezes ela ocorre sem que seja dado ao aluno o motivo da decisão, espelhando, mais uma vez a assimetria de poderes. Especificamente em relação aos alunos imigrantes, apontamos a necessidade de que os mesmos sejam informados sobre o processo de avaliação aquando da chegada à escola, conforme já

apontado anteriormente, quando avaliamos as orientações que os mesmos recebem sobre o funcionamento da escola.

Tabela 8: Síntese dos resultados na dimensão da cidadania ativa

Indicadores informados pela literatura	Justificativas
<p>Partilha de poderes com adultos</p> <p>Envolvimento em processos decisórios: planeamento (seleção de atividades) e execução (escolha métodos de trabalho, gestão do tempo e avaliação)</p>	<p>Intervenções educativas apoiadas nas necessidades e nos direitos das crianças e atentas à diversidade cultural e à identidade de cada uma delas, afastam práticas que, baseadas na massificação, promovem desigualdade e seletividade social.</p>
<p>Fatores identificados que podem favorecer/inibir a participação cívica e política do aluno imigrante</p>	<p>-Iniciativas da escola para melhoria dos mecanismos de representação estudantil que possam superar a posição hierárquica dos mesmos em processos decisórios;</p> <p>-Iniciativas dos docentes para envolver os alunos no planeamento e escolha de métodos de trabalho e no processo de avaliação.</p>

Considerações finais

Conforme a síntese apresentada acima, e de acordo com o que era expectável, existe um conjunto de fatores que podem favorecer ou inibir a integração, a participação cívica e política e a cidadania ativa de alunos imigrantes na escola. A metodologia adotada possibilitou, nas três dimensões consideradas, identificar um certo número destes fatores, existindo, contudo, limitações, pois apenas um contexto foi avaliado. Portanto, o exame dos indicadores que adotamos, poderia ser feito em outros contextos, o que seria um contributo para ratificar ou não os fatores apontados e, ainda, para identificar outros aspectos. Novas dimensões de análise poderiam ser também uma contribuição relevante.

Nos últimos anos, a posição alcançada por Portugal, sempre no topo da lista dos países avaliados pelo MIPeX, mostra que, em consonância com as diretrizes europeias, o país tem buscado responder às necessidades dos alunos imigrantes. Contudo, evidencia-se uma ameaça nessas respostas: a concepção de uma integração de duplo sentido - que ao mesmo tempo diz respeito aos nacionais e aos imigrantes - presente na base das políticas portuguesas. No que pudemos compreender, através das falas de alguns professores, é que a concepção assimilacionista da integração, cujas raízes remontam à história colonial de Portugal, ainda ressoa.

Outra ameaça ao sucesso das políticas de integração na área da Educação é a ‘suposta’ autonomia delegada. O que se verifica, de fato, no contexto investigado, é que, sem alguma antecipação, por parte do estado, relativamente ao número de imigrantes que tem chegado à escola nos últimos anos, tem sido difícil assegurar as medidas previstas na legislação. A provisão e adequação do volume de recursos, os atrasos dos repasses feitos para a escola e ainda a falta de treinamento de docentes para lidarem com a crescente diversidade de alunos na sala de aula, são alguns aspectos que podem ser apontados. Assim sendo, só fazendo malabarismos a escola consegue dar respostas às necessidades específicas destes alunos. Os que não falam o Português são os principais atingidos, pois a falta dos apoios a que têm direito no aprendizado do idioma atrasam o desenvolvimento do nível de proficiência, acarretando dificuldades para seguirem o currículo das demais disciplinas. Os falantes do Português - em grande número na escola- , não são considerados elegíveis para apoios específicos para se adaptarem ao currículo. Assim, considerados como se portugueses fossem, fazem jus aos mesmos apoios prestados aos

nacionais e encontram como eles empecilhos para superar as suas dificuldades dado os recursos serem escassos e não chegarem a tempo, como já dissemos.

Mas, apesar destas dificuldades, o serviço educativo prestado pela escola no ensino das disciplinas é elogiado pelos encarregados da educação e pelos alunos, que reconhecem o esforço e dedicação dos professores. Ressalta-se, contudo, que a falta de sensibilização dos mesmos para desenvolver ações no sentido de valorizar e promover o aprendizado das diferentes culturas presentes na escola é uma ameaça para que o país concretize no terreno o modelo de integração de via dupla subjacente às políticas vigentes. O principal entrave que se pode inferir dos depoimentos é que a invisibilização dos imigrantes falantes do Português leva a uma percepção distorcida de que medidas, neste sentido, não são necessárias. Assim, a necessidade de que os alunos imigrantes aprendam a cultura portuguesa se sobrepõe à necessidade de que os alunos portugueses aprendam a cultura do imigrante. Além disso, nas poucas oportunidades oferecidas pelos professores aos alunos imigrantes para colocarem aspectos relativos aos seus países de origem, o que em geral se aborda são aspectos negativos -como a miséria, a violência, a corrupção - em detrimento de outros aspectos culturais que poderiam ser valorizados.

A hierarquia de poderes existente na escola é benéfica no sentido do ordenamento e oferta do serviço educativo, mas acarreta dificuldades para que os alunos acessem níveis de decisão que possam dar respostas às questões que colocam. Esta é uma ameaça para que o mecanismo instituído de representação de alunos funcione em benefício dos mesmos. Particularmente em relação a este aspecto, apontamos a falta de respostas quando as questões envolvem a conduta de professores, ou de espaços e tempos para deliberarem sobre questões que gostariam levar à direção ou para discutirem a respeito de questões relevantes que têm lugar no mundo em geral e, em particular, no mundo da escola. O sistema de avaliação e as oportunidades oferecidas para se envolverem em processos decisórios sobre atividades ou métodos de trabalho são outras evidências da assimetria de poderes entre adultos e jovens existente na escola.

Portanto, particularmente para os alunos imigrantes, chamar de seu este lugar é um objetivo de difícil alcance e dentre os vários obstáculos o maior deles é, sem dúvida, o tempo: um tempo que corre demasiado veloz para darem suas respostas e demasiado lento para se fazer notar, para fazer amigos, para expressar posições, para defender o seu lugar e garanti-lo.

Por último, registramos que a investigação decorreu no início da pandemia de Covid-19, o que pode ter sido um fator limitador para que a escola pudesse desenvolver algumas das ações que referimos.

Referências

- ACM. (2015). Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020). Retrieved from <https://www.acm.gov.pt/pt/-/plano-estrategico-para-as-migracoes-pem->
- Albanesi, Cinzia, Cicognani, Elvira, & Zani, Bruna. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *17(5)*, 387-406. doi:<https://doi.org/10.1002/casp.903>
- Almeida, Jorge. (2011). Capital Social e resultados escolares: a importância da participação dos pais. In *Educação, Territórios e (Des)Igualdades* (pp. 529-545). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Amado, João. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, Helena C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sciedade & Culturas(25)*, 83-116.
- Bassani, Cherylynn. (2008). Social Capital and Disparities in Canadian Youth's mathematics Achievement *Canadian Journal of Education*, *3(3)*, 727-760.
- Bauman, Zygmunt. (2000). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. In S. H. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berry, John W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview.
- Berry, John W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of social issues*, *57(3)*, 615-631.
- Biesta, Gert, & Lawy, Robert (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge journal of education*, *36(1)*, 63-79. doi:10.1080/03057640500490981
- Bircan, Tuba, Purkayastha, Damini, Ahmad Wali Ahmad-Yar, Lotter, Kathrin, Dello Iakono, Chiara, Göler, Daniel, . . . Yilmaz, Sinem. (2020). *Gaps in Migration Research. Review of migration theories and the quality and compatibility of migration data on the national and international level. (Deliverable n°2.1)*. Leuven: HumMingBird project 870661 – H2020. Retrieved from <http://www.hummingbird-H2020.eu>
- Bonamino, Alicia, Alves, Fátima, Creso, Franco, & Cazelli, Sibelli. (2010). Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, *15(45)*, 487-594. doi:10.1590/S1413-24782010000300007
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3(2)*, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*: Harvard university press.
- Cândido, Ana Felipa, & Seabra, Teresa. (2019). Os alunos de nacionalidade estrangeira nos ensinos básico e secundário em Portugal Continental (2011/12 a 2016/17): matrículas e

- modalidades de ensino. Retrieved from <https://www.observatorio-das-desigualdades.com/>
- Carling, Jørgen , Chetail, Vincent, Newland, Kathleen, Ruhs, Martin , & Van Waa, Laura (Revisão acadêmica). (2019). *Migrant International Law - Glossary on Migration* In. Retrieved from <https://www.iom.int/>
- CE, Comissão Europeia. (2016). *Plano de Ação para a Integração de Nacionais de Países Terceiros* Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/>
- CEU, Conselho da União Europeia. (2018). *Recomendação relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/>
- DGE. (2020a). Portal da Direção-Geral da Educação. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>
- DGE. (2020b). Portal da Direção-Geral da Educação. Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/teip>
- DGE. (2020c). Portal da Direção-Geral da Educação Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Dias, Teresa, & Menezes, Isabel. (2009). O Desenvolvimento do pensamento político em crianças de pré-escolar e ensino básico numa triangulação de referências: Criança, família e escola. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1993-2011). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, Teresa, & Menezes, Isabel. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43(3), 250-268. doi:10.1080/03057240.2014.918875
- Engbersen, Godfried , & Snel, Erik. (2013). Liquid migration: Dynamic and fluid patterns of post-accession migration flows. In B. Glorius, I. Grabowska-Lusinska, & A. Kuvik (Eds.), *Mobility in transition. Migration patterns after EU enlargement* (pp. 21-40). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Eurostat. (2019). Statistics Explained Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/>
- Faist, Thomas. (2018). *A Primer on Social Integration: Participation and Social Cohesion in the Global Compacts*. Universität Bielefeld, Fak. für Soziologie, Centre on Migration, Citizenship and Development (COMCAD). COMCAD Working Papers, 161. Retrieved from <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/58138>
- Favell, Adrian. (2015). *Immigration, Integration and Mobility*. Colchester, UK: Ecpr Press.
- Favell, Adrian. (2019). Integration: twelve propositions after Schinkel. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 21. doi:10.1186/s40878-019-0125-7
- Favell, Adrian (2018). *The New European Migration Laboratory: East Europeans in West European Cities*. In P. Scholten & M. v. Ostaijen (Eds.), *Between mobility and migration*. doi:10.1007/978-3-319-77991-1
- Fernandes-Jesus, Maria, Malafaia, Carla, Ribeiro, Norberto, Ferreira, Pedro D., Coimbra, Joaquim L., & Menezes, Isabel. (2012). Diversidade e participação cívica e política. In N. R. Isabel Menezes, Maria Fernandes-Jesus, Carla Malafaia, Pedro Ferreira (Ed.),

- Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia* (pp. 95-143). Porto: Livpsic.
- Ferraz, Hélder, Neves, Tiago, & Nata, Gil. (2018). A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 1058-1083. doi:10.1590/S0104-40362018002601036
- Ferreira, Pedro D, Azevedo, Cristina N, & Menezes, Isabel (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that “participation is always good!”. *Journal of adolescence*, 35(3), 599-610.
- Góis, Pedro. (2019). *Casa Comum: Migrações e Desenvolvimento em Portugal* In.
- Gregurović, Snježana, & Župarić-Iljić, Drago. (2018). Comparing the Incomparable? Migrant Integration Policies and Perplexities of Comparison. *International Migration*, 56(3), 105-122.
- Häkli, Jouni, & Kallio, Pauliina K. (2018). Theorizing Children’s Political Agency. In T. Skelton & S. C. Aitken (Eds.), *Establishing geographies of children and young people* (pp. 1-14). Singapore: Springer Nature.
- Helbling, Marc. (2016). Immigration, integration and citizenship policies: Indices, concepts and analyses. In G. Freeman & N. Mirilovic (Eds.), *Handbook on migration and social policy*. Cheltenham and Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Helbling, Marc, & Michalowski, Ines. (2016). A new agenda for immigration and citizenship policy research. *Comparative Political Studies*, 50(1), 3-13. doi:10.1177/0010414016666864
- Hortas, Maria (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa* (Vol. 50): Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Jacobs, Dirk, Swyngedouw, Marc, Hanquinet, Laurie, Vandezande, Veronique, Andersson, Roger, Horta, Ana, . . . Statham, Paul. (2009). The challenge of measuring immigrant origin and immigration-related ethnicity in Europe. *Journal of International Migration and Integration*, 10, 67-88. doi:10.1007/s12134-009-0091-2
- Keyes, Corey Lee M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. doi: <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Krasny, Marianne E, Kalbacker, Leigh, Stedman, Richard C, & Russ, Alex (2015). Measuring social capital among youth: applications in environmental education. *Environmental education research*, 21(1), 1-23. doi:10.1080/13504622.2013.843647
- Laurano, Patrizia, & Gianturco, Giovanna. (2019). Immigrant integration: Sociological Theory and Core Indicators. In C. Ruggiero, H. Arslan, & G. Gianturco (Eds.), *Contemporary Approaches in Social Science Researches* (pp. 241-251). Bialystok: International Association of Social Science Research (IASSR).
- Lawy, Robert, & Biesta, Gert (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British journal of educational studies*, 54(1), 34-50.
- Machado, Fernando Luís, & Azevedo, Joana. (2009). A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas. *Revista Migrações*(4), 7-31.

- Mateus, Sandra. (2013). “*As classificações classificam os classificadores?*” *Notas sobre os processos de categorização na construção de conhecimento sobre os descendentes de imigrantes*. Retrieved from <https://repositorio.iscte-iul.pt/>
- Mateus, Sandra, & Seabra, Teresa. (2016). *Políticas de integração dos descendentes de imigrantes na sociedade portuguesa: 1976-2015*. Paper presented at the Atas do IX Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia.
- Mateus, Sandra (abril, 2016). *Mesa Redonda Marcadores Sociais da diferença etnia, gênero, religião e origem social: desafios para a escolarização. V Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.* [Video 12] Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=cEZRZQIKzKw>
- McAuliffe, Marie (OIM), & Khandria, Binod(Universidad Jawaharlal Nehru) (2019). *World Migration Report 2020*. Retrieved from <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020>
- McMillan, David W. , & Chavis, David M. (1986). Sense of Community: A definition and a theory. *Journal of Community psychology*(14), 6-23. doi:[https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::aid-jcop2290140103>3.0.co;2-i](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::aid-jcop2290140103>3.0.co;2-i)
- Menezes, Isabel. (2007). *Evolução da cidadania em Portugal*. Paper presented at the Encontro para a Cidadania e Culturas de Formação.
- Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em revista*(53), 131-147. doi:10.1590/0104-4060.36586
- MIPEX. (2020). Migrant Integration Policy Index Retrieved from <http://www.mipex.eu/>
- Noorani, Sogol, Baïdak, Nathalie, Krémó, Anita, & Riiheläinen, Jari. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Brief: ERIC*.
- OECD/EU. (2018). *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*,. OECD Publishing, Paris/European Union, Brussels Retrieved from <https://www.oecd.org/>
- OIT, International Labour Organization. (2020). R019 - Migration Statistics Recommendation, 1922 (No. 19). *NORMLEX - Information System on International Labour Standards*. Retrieved from <https://www.ilo.org/>
- Oliveira, Catarina Reis, & Gomes, Natalia. (2019). *Indicadores de Integração de Imigrantes - Relatório Estatístico Anual 2019*. In *Imigração em Números – Relatórios Anuais*, Vol. 4. Retrieved from <https://www.om.acm.gov.pt/>
- Oliveira, Catarina Reis, & Gomes, Natália. (2015). *Observatório das migrações: Imigração em números – Estatísticas de bolso*. Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP) Retrieved from <https://www.om.acm.gov.pt/>
- Oliveira, Catarina Reis, & Gomes, Natália. (2018). *Indicadores de Integração de Imigrantes In* Vol. 3. Retrieved from <https://www.om.acm.gov.pt/>
- Oliveira, Catarina Reis, & Gomes, Natália (2017a). *Estudantes estrangeiros nos diferentes níveis de ensino*. Retrieved from <http://www.om.acm.gov.pt/publicacoesom/colecao-imigracao-em-numeros/boletins-estatisticos>

- Oliveira, Catarina Reis, & Gomes, Natália (2017b). *Indicadores de Integração de Imigrantes In Imigração em Números, Coleção Imigração em Números.*
- ONU, Organização das Nações Unidas. (1998). *Recommendations on Statistic of International Migration, Revision I.*
- Padilla, Beatriz, & Ortiz, Alejandra. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: Do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e Desafios. *Revista Internacional de Mobilidade Humana*(39), 159-184.
- PE, Parlamento Europeu. (2018). *Resolução sobre a proteção da criança no contexto da migração.* Retrieved from <https://www.europarl.europa.eu/>
- PORTUGAL. (2016). *Despacho Normativo n.º 6173 de 5 de outubro, Série II, n.º 90, p.14676* Lisboa: Diário da República Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/74377024>
- PORTUGAL. (2020). *Despacho Normativo n.º 5, de 21 de abril, Série II, n.º 78, p.79.* Lisboa: Diário da República Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/132136109>
- Putnam, Robert D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Putnam, Robert D. (2015). *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna.* Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Redfield, Robert, Linton, Ralph, & Herskovits, Melville J (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Ribeiro, Norberto, Almeida, Carla Malafaia, Fernandes-Jesus, Maria, Neves, Tiago, Ferreira, Pedro D, & Menezes, Isabel (2012). Education and citizenship: redemption or disempowerment? A study of Portuguese-speaking migrant (and non-migrant) youth in Portugal. *Power and Education*, 4(2), 207-218. doi:10.2304/power.2012.4.2.207
- Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2016). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*(221 LI (4º)), 822-849.
- Sabino, Catarina, Abreu, Alexandre, & Peixoto, João (2010). The making of policies of immigration control in Portugal. *Instituto Superior de Economia e Gestão - SOCIUS Working papers*(2).
- Sam, David L, & Berry, John W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on psychological science*, 5, 472-481. doi:10.1177/1745691610373075
- Sarmiento, Manuel Jacinto, Fernandes, Natália, & Tomás, Catarina Almeida (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, 25(1), 183-206.
- Schinkel, Willem. (2017). *Imagined Societies: A Critique of Immigrant Integration in Western Europe.* Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316424230. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEF. (2018). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo.* Retrieved from <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2018.pdf>

- Seidman, Irving. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3a. edição ed.). Amsterdam, New York: Teachers college press.
- Souza, Luciana Karine de. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51-67. doi:<http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2p.51-67>
- Toma, Sorana, & Castagnone, Eleonora (2015). What drives onward mobility within Europe? The case of Senegalese migrations between France, Italy and Spain. *Population*, 70(1), 65-95. doi:10.3917/popu.1501.0069
- Tomás, Catarina (2007). “Participação não tem Idade” Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto Educação*, 22(78), 45-68. doi:10.21527/2179-1309.2007.78.45-68
- Villeret, Graeme. (2020). PopulationData.net Atlas des populations et pays du monde. Retrieved from <https://www.populationdata.net/pays/portugal/>
- Virgili, Tommaso. (2020). Lifting the Integration Veil: Outcasts from Islam in Western Europe. Retrieved from <https://www.martenscentre.eu>