

AGRADECIMENTOS

Um muito obrigada à Professora Doutora Esperança do Rosário Jales Ribeiro, minha Orientadora, à qual devo os meus maiores agradecimentos por toda a sua dedicação, empenho e compreensão, sem o qual não teria sido possível a conclusão dos mesmos. Esta expressão de sentimento é, não da praxe, mas sim, do coração.

A todos os Professores do Curso e Mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, pela preparação para a realização deste trabalho.

Aos Professores António Amaral e José Tenera pela disponibilidade prestada e por todas as indicações na concretização do trabalho desenvolvido.

Ao Professor Adjunto da Direção do Agrupamento, Luís Nóbrega e ao Coordenador de Estabelecimento Professor Albino Martins, pela disponibilidade e pela atenção prestada ao longo deste trabalho.

A todos os docentes, da escola onde se realizou o estudo, que colaboraram nesta iniciativa.

Aos pais dos alunos que autorizaram e possibilitaram o estudo.

A uma “amiga” pela ajuda.

Ao meu marido, aos meus filhos e aos meus pais por todo o amor e carinho que sempre me dispensaram, nos momentos mais difíceis.

A todos os meus amigos e colegas que tiveram a delicadeza de me compreenderem e apoiarem.

Os meus sinceros agradecimentos nesta longa etapa da minha vida a todas as pessoas, e ao meu protetor, por me proporcionarem a conclusão deste trabalho.

Muito obrigada a todos....

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I CAPÍTULO - ESTADO DA ARTE	3
1. Multiculturalidade, políticas e identidades	3
1.1. Diversidade e políticas multiculturais	3
1.2. Integração na Diversidade Cultural	7
2. Da diversidade cultural à educação inter/ multicultural: respostas e desafios institucionais.....	9
2.1. O papel da escola no acolhimento e apoio a populações específicas: Uma oportunidade de desenvolvimento social.	9
2.2. Programas e projetos de educação intercultural	22
II CAPÍTULO - ESTUDO IMPÍRICO ORIENTADO PARA O PROJETO DE AÇÃO	29
1. Objetivos da Investigação	29
2. Caracterização do contexto em análise.....	29
3. Aspetos Metodológicos	30
3.1. Métodos, Instrumentos e procedimentos	30
3.2. População e Amostra.....	33
4. Apresentação e análise dos Resultados	37
4.1. Dados provenientes da entrevista.....	37
4.2. Análise documental.....	38
4.3. Análise do questionário.....	40
III CAPÍTULO – PROJETO DE AÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.....	51
1. Proposta e fundamentos com base nos dados obtidos.....	51
2. Objetivos estratégicos e de resultados	52
3. Atividades a desenvolver	53
4. Recursos.....	54
5. Monitorização do processo e avaliação final do projeto	54
CONCLUSÃO.....	55
BIBLIOGRAFIA.....	57
ANEXOS.....	61
Anexo A - Cronograma com as atividades desenvolvidas no âmbito do Mestrado..	61
Anexo B - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar	62
Anexo C - Pedido de autorização para participação nos questionários.....	63
Anexo D – Questionário.....	64
Anexo E – Guião da entrevista	68
Anexo F – Atividades a desenvolver	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Calendarização da Passagem dos Questionários	32
Tabela 2 - Nacionalidade dos alunos	33
Tabela 3 - Média de idades por nacionalidade	34
Tabela 4 - Dados biográficos por nacionalidade	35
Tabela 5 - Média de anos dos alunos estrangeiros a viver em Portugal.....	35
Tabela 6 - Ano de escolaridade	36
Tabela 7 - Colegas e nacionalidades ou etnias.....	36
Tabela 8 -Relação com os diferentes membros da comunidade educativa.....	40
Tabela 9 - Frequência das brincadeiras com colegas	41
Tabela 10 -O facto de os colegas serem de outro país, terem outra cultura ou etnia, faz diferença no convívio diário.....	41
Tabela 11 - Frequência das justificações dos alunos que responderam sim na questão anterior.....	42
Tabela 12 -Frequência das justificações dos alunos que responderam não na questão anterior.....	42
Tabela 13 - Aprendizagens com colegas do mesmo País.....	43
Tabela 14 - Aprendizagens com colegas de Países diferentes	43
Tabela 15 - Aprendizagens com colegas de etnia diferente	44
Tabela 16 - Frequência das atitudes que os alunos menos gostam nos colegas	44
Tabela 17 - Frequência de quem tem comportamentos de que os colegas não gostam	45
Tabela 18 - Situações que impedem as crianças de serem amigas de colegas de outros Países ou etnia.....	45
Tabela 19 -Frequência das ocasiões em que existe uma maior convivência entre as crianças.....	46
Tabela 20 -Atividades realizadas pela escola que promovam o convívio entre todos os alunos	46
Tabela 21 -Satisfação por parte dos alunos das atividades promovidas pela escola ..	47
Tabela 22 -Opinião sobre a existência de ajuda quando existem problemas entre os alunos	47
Tabela 23 - Opinião sobre atividades ou costumes que poderiam ser feitas na escola para aproximação dos alunos.....	48
Tabela 24 - Opinião sobre o que se poderia fazer para melhorar a situação de alunos com problemas de adaptação à escola	49

RESUMO

Vivemos numa época em que a sociedade tem vindo a ser progressivamente marcada pela diversidade cultural, pela entrada de populações estrangeiras e com a presença de minorias étnicas, em território português. Esta diversidade entendida como enriquecimento cultural e social, muitas vezes é factor de discriminação e incrementador da exclusão social dos grupos minoritários. A escola, enquanto agente de educação, tem um papel fulcral na promoção de valores que enalteçam a justiça social dos alunos, e é através de uma educação inter/multicultural para todos que se ambiciona atingir esse objetivo. Atendendo a tudo isto, e com base sustentada num diagnóstico empírico, o qual deu “voz” aos alunos de várias nacionalidades, culturas e etnias, assim como aos intervenientes na educação escolar destas crianças será apresentado um projeto socioeducativo, o qual objetiva promover a inclusão das crianças de diferentes culturas em meio escolar e em contexto não formal, através das atividades propostas.

Palavras-chave: multiculturalidade- diversidade cultural- educação inter/multicultural - Inclusão social.

ABSTRACT

We live in a time when society has increasingly been marked by cultural diversity, the entry of foreign populations and the presence of ethnic minorities in Portuguese territory. This diversity understood as cultural and social enrichment, is often a factor of discrimination and social exclusion enhancer of minority groups. The school, as an agent of education has a pivotal role in promoting values that praises social justice students, and an education is through inter / multicultural for everyone who aspires to achieve this goal. Given all this, and based on a sustained empirical diagnosis, which gave "voice" to students of various nationalities, cultures and ethnicities, as well as those involved in school education of these children will be presented a project childcare, which aims to promote the inclusion children of different cultures in schools and non-formal, through the proposed activities.

Key-words: multiculturalism - cultural diversity - education inter / multicultural - Social Inclusion.

INTRODUÇÃO

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstracto, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

(Freire, 1975, p. 100)

Portugal tem sido nas últimas décadas um país de imigração, com a entrada de milhares de estrangeiros, em muito devido à descolonização e à integração na União Europeia (Vieira, 2011).

Com a vinda da população da Europa de Leste, a matriz multicultural, marcada desde muitos anos pelas minorias tradicionais, nomeadamente a comunidade cigana, judaica e comunidade de surdos, foi reforçada (Souta, 1997, cit. por Vieira, 2011).

A interação social, associada à imigração, originou uma renovação de atitudes e formas de expressão cultural, com a qual as escolas têm vindo a confrontar-se. É imperioso dar oportunidade às comunidades minoritárias para que vivam de acordo com as suas crenças e características culturais, respeitando-as e aprendendo com a sua cultura, mas possibilitando-lhes por outro lado o acesso à cultura maioritária de modo a desenvolverem-se livres de qualquer tipo de exclusão.

A necessidade de adaptar os currículos às características culturais dos alunos, fez com que a Lei de Base do Sistema Educativo, assim como a legislação publicada posteriormente fossem, dentro do possível, ao encontro das reais necessidades sociais dos alunos.

Atendendo a tudo isto, e exercendo uma atividade profissional numa escola pautada por diferenças culturais, onde convergem situações de diversidade cultural, surgiu a motivação para desenvolver um trabalho¹ de natureza socioeducativa, nesse contexto, com uma vertente prática suscetível de ser implementada.

Deste trabalho constará uma primeira parte sobre o Estado da Arte relativo à problemática em estudo, onde serão abordadas terminologias como a diversidade cultural, as políticas interculturais, a educação inter/ multicultural, o papel da escola no acolhimento e apoio dos alunos de outras culturas e os programas e projetos referentes à questão em estudo.

O II Capítulo será orientado para o estudo empírico, no qual serão referidos os objetivos da investigação, a caracterização do contexto, os métodos e instrumentos

¹ Anexo A – Cronograma

utilizados assim como os resultados obtidos que permitirão depois de analisados contribuir para a proposta de projeto de ação a desenvolver em meio escolar.

Este trabalho culmina com a proposta de um projeto de ação destinado à população em estudo, com objetivos e atividades para esse fim.

O presente trabalho final, tem pois como objetivo propor um projeto de ação em contexto escolar, que promova a inclusão de crianças de diferentes culturas em meio escolar/ contexto não formal, com base num processo de diagnóstico que contou com a colaboração das mesmas e dos tutores na área do português como língua não materna. Está, nesta conformidade, concebido para alunos do 3 e 4ºanos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

I CAPÍTULO - ESTADO DA ARTE

1. Multiculturalidade, políticas e identidades

1.1. Diversidade e políticas multiculturais

No Dicionário *Online* de Português (2013) o conceito de multiculturalismo tem o seguinte significado: “(de multicultural+-ismo) coexistência de várias culturas diferentes num mesmo país ou numa mesma zona”.

Pereira (2004) refere que nas últimas décadas governos de vários países adotaram diferentes orientações para lidar com as minorias culturais e étnicas na sociedade e no sistema de ensino. Assim, nos principais modelos de política multicultural, e para que uma sociedade possa lidar com a diversidade cultural e étnica, Cardoso (1995. cit. por Pereira, 2004) aponta três formas, entendidas como etapas do processo de construção histórica: o *assimilacionismo*, o *integracionismo* e o *pluralismo cultural*, relativamente aos quais estão implícitos e inter-relacionados três ideais: a *igualdade de oportunidades*, o multiculturalismo (interação e respeito cultural) e o *anti-racismo*.

Ainda que apostando na monoculturalidade, o *assimilacionismo* corresponde à primeira etapa da história do multiculturalismo. Com este modelo são eliminadas as barreiras culturais entre as minorias e a população majoritária. Através deste processo, os indivíduos pertencentes a minorias étnicas adquirem traços culturais do grupo majoritário, o que leva ao afastamento da cultura materna das minorias étnicas. A escola e o currículo centram-se nos padrões culturais dominantes ignorando as culturas de origem dos minoritários, partindo do pressuposto de que lhes é facilitada a integração na sociedade de acolhimento se houver uma imersão total na cultura e na língua majoritária.

Atendendo, portanto, a que os grupos minoritários não possuíam conhecimentos nem competências suficientes para a sua inserção na sociedade, não fazia sentido que a escola promovesse as suas culturas maternas. Este modelo não resolveu os problemas das minorias, muito devido ao carácter monocultural e etnocêntrico, tendo-se revelado incapaz de atingir objetivos de integração económica e social, e motivo de acusação, por progressistas, de perpetuação da dualidade social e discriminação.

No que concerne ao *integracionismo*, verifica-se que é um modelo que defende que as minorias têm liberdade em afirmar a própria identidade cultural, desde que não entrem em conflito com a identidade cultural do grupo majoritário e desde que tal não resulte em ameaça à cultura dominante. Os defensores do integracionismo apelam ao conhecimento e ao respeito pelas diferenças culturais de forma a acabar com o preconceito e a promover o autoconceito e a autoestima dos grupos minoritários.

Relativamente ao *pluralismo multicultural*, este é um modelo intercultural que permite a coexistência de várias culturas numa sociedade, respeitando as respetivas identidades culturais, com plena liberdade de participação na vida cultural e social e com liberdade de escolha. Assim, o modelo pluralista está associado ao conceito de multiculturalidade e de educação multicultural.

“A educação multicultural envolve não só a escola mas também outros actores exteriores, rejeita o racismo, defende o pluralismo; logo, pressupõe o ajustamento dos currículos, das estratégias de ensino e requer uma nova relação com as famílias dos alunos” (Villas-Boas, 2001; Carvalho, 1998 & Silva, 2002, cit. por Pereira, 2004, p. 24).

Já na perspetiva de Peres (2000), a *política assimilacionista-educação compensatória*, separa a multiculturalidade do sistema educativo do país que acolhe, continuando como sistema monocultural e segregador face aos que não obedecem ao modelo da comunidade majoritária; a *política integracionista – modelo e programas de relações humanas*, parte do pressuposto que se devem criar dispositivos educativos respeitadores das diferenças nas várias culturas e exige que a comunidade educativa promova a nível curricular, pedagógico e relacional, pontes e contatos de forma a reduzir os preconceitos, estereótipos e todas as formas de discriminação como a xenofobia e o racismo; a *política pluralista- modelo e programas de respeito pelos diferentes grupos étnico-culturais*, parte do princípio que todas as culturas são iguais, defendendo e legitimando a identidade cultural, podendo cada grupo étnico-cultural desenvolver as potencialidades individuais através da cultura e socialização; *políticas e modelos interculturais*, “esta conceção e práxis promovem a relação dinâmica entre culturas, isto é, valoriza a diferença e esforça-se por encontrar pontos comuns entre pessoas e culturas” (Peres, 2000, p. 71).

No entanto, para Pereira (2004) associado ao tema da multiculturalidade existem outros conceitos, igualmente importantes, nomeadamente:

Grupo étnico, conjunto de indivíduos inseridos num contexto cultural mais abrangente, que se identificam e são identificados como diferentes, a nível cultural, divergindo particularmente pela língua, história, religião, entre outros.

Minoria étnica, grupo quantitativamente minoritário, e considerado qualitativamente inferior pela cultura dominante, o que os limita em termos de igualdade de oportunidades e de acesso a bens comuns.

Estereótipos, imagens normalmente negativas e não fundamentadas, atribuídas a todos os elementos de um grupo por outros grupos, normalmente em maior número, não atendendo a diferenças individuais.

Preconceitos, opiniões preconcebidas, comumente desfavoráveis, atribuídas a indivíduos ou grupos, no entanto estes preconceitos poderão estar associados a formas de tratamento desigual, o que não acontece no conceito anterior.

Discriminação, consiste no tratamento diferenciado, normalmente no sentido negativo do termo, de indivíduos e grupos, baseado em características como a raça, o sexo, religião, entre outras.

Conforme e referido na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002, p. 3), no art. 1º

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

A diversidade cultural aumenta as nossas possibilidades de escolha, designada como fontes de desenvolvimento, “entendido não somente em termos de crescimento económico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória” (art.º3 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2002, p.3).

Na mesma Declaração, no art.º 4, está implícita a defesa da diversidade cultural como um dever ético dissociável do respeito pela dignidade humana, nomeadamente os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos nativos. No art.º 6, a garantia da diversidade cultural na livre circulação de ideias pela palavra e a imagem. Permite que todas as culturas se possam expressar e darem a

conhecer-se, nomeadamente através da liberdade de expressão, o multilinguismo, a igualdade de acesso quer às expressões artísticas, quer ao conhecimento científico e tecnológico, assim como a possibilidade de expressão e de difusão.

No que respeita à população estrangeira residente em Portugal, de acordo com Destaque (2012), tem vindo a aumentar ao longo dos tempos.

Em 1991 representavam 1,1 por cento da população residente em Portugal, com um crescimento na década seguinte de 112 por cento, assim em 2001, a população estrangeira já representava 2,19 por cento da população residente em Portugal e em 2011 representava 3,74 por cento o que representa 394 496 cidadãos de nacionalidade estrangeira, mais 167 781 residentes, ao que corresponde um aumento de 70 por cento.

Relativamente ao ano de 2011, e em termos de distribuição geográfica, é na região de Lisboa que se verifica o maior número de estrangeiros residentes em Portugal, nomeadamente 51, 6 por cento, sendo que nas regiões Norte, Centro e Algarve a distribuição é na ordem do 13 por cento, nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira residem respetivamente 0,8 por cento e 1,4 por cento da população estrangeira total a residir no País.

Quanto à nacionalidade, de acordo com a mesma fonte, a comunidade estrangeira residente em Portugal com maior número de cidadãos é a Brasileira com 109 787 cidadãos, o que corresponde a 28 por cento da população estrangeira, seguindo-se a Cabo-verdiana com 38 895 cidadãos (aproximadamente 10 por cento), segue-se a Ucrainiana com 9 por cento de cidadãos estrangeiros, a Angolana com cerca de 6,8 por cento e a Romena com 6,2 por cento. A seguir vem a Guiné-bissau com 4,1 por cento, o Reino Unido com 4 por cento, a França com 3,6 por cento, a China com 2,9 por cento, a Espanha com 2,7 por cento, a Moldávia com 2,7 por cento e S. Tomé e Príncipe com 2,6 por cento (Destaque, 2012).

O género mais representativo em 2011 é o feminino com 206 410 mulheres e o masculino com 188 086 cidadãos, contrariamente a 2001 em que o género masculino representava 54 por cento da totalidade dos cidadãos estrangeiros.

Relativamente à distribuição por faixa etária da população estrangeira: dos 0-14 anos correspondem exatamente 12,7 por cento, o maior grupo populacional (82 por cento) situa-se entre os 15- 64 anos de idade, sendo que a idade média era de 34, 2 anos, e a população com idade superior a 65 anos corresponde 5 por cento da totalidade (Destaque, 2012).

1.2. Integração na Diversidade Cultural

O acolhimento e a integração dos imigrantes revelaram-se como prioritários na intervenção do XVII Governo Constitucional de Portugal, o qual culminou com a aprovação do II Plano para a Integração dos Imigrantes 2010-2013 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010, de 17 de Setembro).

O II Plano para a Integração dos Imigrantes teve a contribuição conjunta de dois Ministérios e os contributos e propostas solicitados à sociedade civil, nomeadamente, das associações de imigrantes, dos membros do Conselho Consultivo Para os Assuntos da Imigração (COCAI), da Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial (CICDR) e da rede de investigadores do Observatório da Imigração. Dele fazem parte 90 medidas, nomeadamente nas áreas: cultura e língua, emprego e formação profissional, e habitação.

Essas medidas têm como finalidade a plena inclusão dos imigrantes, das quais passamos a destacar aquelas que entendemos serem relevantes e que se encontram no 4º capítulo, *Educação*, do referido plano.

A 23ª medida incrementa o reforço da formação para a interculturalidade na formação contínua de professores, sendo que visa melhorar as competências dos professores em contextos cada vez mais multiculturais através do reforço da formação contínua, através de ações de formação de curta duração, de oficinas de formação, promovidas por Centros de Formação de Professores.

A 24ª medida define as implementações e as recomendações para a constituição de turmas equilibradas bem como a adequação de estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes.

A 25ª medida aponta para a melhoria dos dados estatísticos sobre a diversidade cultural nas escolas, criando para tal um grupo de trabalho que acompanhe eficazmente a sistematização de dados estatísticos relativos a alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes, através da conceção de um instrumento de monitorização estatística, que deve ser preenchido pelas escolas, sem identificar os estudantes.

A 26ª medida assenta na diversificação das ofertas educativas e formativas, através da promoção de acesso a projetos que se traduzam em parcerias entre escolas e as empresas, de forma a disponibilizar uma oferta educativa diversificada que dê resposta às expectativas dos alunos.

Por fim, a 27ª medida refere a integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção

Prioritária (TEIP), reforçando a presença de mediadores interculturais nas escolas, garantindo a sua valorização enquanto elementos da comunidade educativa e parceiros fundamentais dos docentes no processo de integração e aprendizagem dos alunos. (II Plano para a Integração dos Imigrantes, 2010).

No que concerne à comunidade cigana, esta é uma minoria étnica em Portugal desde há 500 anos, e atravessa graves dificuldades de integração e marginalidade.

Para fazer face a estas dificuldades, surge a Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril, elaborado após a solicitação aos Estados Membros pela União Europeia, de estratégias nacionais para a integração das comunidades ciganas que respondam a situações de exclusão incompatíveis com os valores sociais ou com o modelo económico europeu.

Consciente de que a interculturalidade constitui um eixo essencial de desenvolvimento das comunidades contemporâneas, com conhecido sucessos em Portugal, urge, relativamente à comunidade cigana, que o grupo maioritário, fomentando o respeito pelas suas tradições e valores e por parte desta minoria uma conformação com os princípios e deveres essenciais do Estado de Direito.

Este é o primeiro Plano Nacional com vista à integração das comunidades ciganas, no entanto, sendo esta uma comunidade vulnerável, dispõe já de outras medidas, como por exemplo o Programa Escolhas, que está dirigido em grande parte a crianças e jovens ciganos.

Enquadram-se na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (Estratégia Nacional), a perspetiva da Administração Pública e dos diferentes Ministérios, e as sensibilidades dos ciganos portugueses e das organizações da sociedade civil.

Por solicitação da União Europeia, os Estados-Membros criaram objetivos e metas delineados até 2020, para a integração em quatro áreas fundamentais: educação, habitação, emprego e saúde.

Para tal, tornou-se necessário criar um Grupo Consultivo, composto por representantes dos vários ministérios, por diversas entidades públicas ao nível nacional, regional e local, por organizações da sociedade civil e representantes destas comunidades, com a missão de acompanhamento da Estratégia Nacional e da integração das comunidades ciganas em geral, para possibilitar a integração desta comunidade.

De forma a potenciar o sucesso global desta Estratégia Nacional, e o reconhecimento da importância de dimensões como: justiça e segurança, igualdade de

género, segurança social, educação para a cidadania, mediação e combate à discriminação, foram criadas 40 prioridades a atingir (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril).

2. Da diversidade cultural à educação inter/ multicultural: respostas e desafios institucionais

2.1. O papel da escola no acolhimento e apoio a populações específicas: Uma oportunidade de desenvolvimento social.

No ano de 1991 estavam inscritos no sistema de ensino português 2.190.499 alunos, sendo que 669.525 desses alunos estavam inscritos no 1º ciclo. Relativamente ao ano de 2001 esse número era de 2.260.212, sendo que no 1º ciclo eram 535.580 alunos (PORDATA, 2012).

No ano letivo 1999 / 2000, de um total de 1 775 990 alunos matriculados no ensino não superior, 101 729 (5,7%) pertenciam a outros grupos culturais/nacionalidades, sendo a representatividade dos países lusófonos muito significativa, 45% do total. Em maior número, dentro deste grupo destacavam-se os oriundos de Angola (16,3%) e os de Cabo Verde (13,2%), no que concerne aos de etnia cigana correspondiam 8,6% desse total (GEPE, 2000).

Relativamente ao ano letivo de 2003/2004 e de acordo com as Conclusões, segundo o Grupo Cultural/ Nacionalidade, por NUTS I e II, os alunos de outras culturas no 1º ciclo do ensino básico português representavam 6392 alunos, sendo que, 845 pertenciam a etnia cigana e a nacionalidade com maior número de alunos é a angolana com 1133 alunos, seguindo-se a cabo verdiana com 1085 alunos. No que concerne ao 2º ciclo do ensino básico, no mesmo ano letivo, o número de alunos correspondem a 4249, dos quais 144 são de etnia cigana e os restantes de outras nacionalidades, no entanto a nacionalidade com o maior número de alunos inscritos é a angolana com 144 alunos, seguindo-se as de outras nacionalidades da União Europeia com 706 alunos. No que respeita ao 3º ciclo de ensino do ensino básico são 3063 alunos dos quais 32 são de etnia cigana e também neste ciclo de estudos, já com o maior número de alunos inscrito, outros países da União europeia 577, seguindo-se a nacionalidade angolana com 544 alunos (GEPE, s/d, pp. 7, 13, 20).

Em 2006 o número de alunos estrangeiros nas escolas portuguesas tinha subido 15,7 por cento relativamente ao ano de 2001. "É uma mudança rápida que há que enquadrar com cuidado até pela sua dimensão, embora este não seja um facto

novo, já que há alunos estrangeiros em grande quantidade nas escolas desde a independência das antigas colônias" (Santos, cit. por Relvas, 2006, sp.).

No entanto, números do Ministério da Educação mostram que no ano letivo de 2003/2004, mais de 81 mil alunos das escolas portuguesas eram naturais de países estrangeiros ou com ascendentes oriundos de outras culturas e nacionalidades (Relvas, 2006).

O Relatório de Português Língua Não Materna - PLNM (2009), para o biénio 2006/2007 e 2007/2008, revela que o maior número de alunos de nacionalidade estrangeira se concentra no ensino básico, sendo de 36240 no ano letivo de 2006/2007 e de 34425 em 2007/2008 o que indica um decréscimo de 1815 alunos neste ciclo de estudos. No que respeita à nacionalidade mais significativa em 2006/2007 era a angolana, seguindo-se a cabo Verdiana, no entanto no ano letivo seguinte este resultado inverteu-se.

Relativamente ao ano de 2011, os alunos de nacionalidade estrangeira no ensino eram 2.329.401, sendo que no 1º ciclo o número corresponde a 464.620 alunos (PORDATA, 2012).

Conforme é referido no documento, Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa (2009), é importante na educação das crianças haver envolvimento dos pais de forma a garantir o seu sucesso escolar. Sendo provável que os pais imigrantes tenham dificuldades de natureza linguística ou cultural, é fundamental existirem medidas que garantam a circulação de informação entre estes e a escola.

Assim, o documento Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa (2009) incidiu sobre três métodos que promovem,

(...)a comunicação entre escolas e as famílias imigrantes: a publicação de informação escrita sobre o sistema educativo na língua de origem dessas famílias; recurso a intérpretes em diversas situações da vida escolar e a nomeação de mediadores especificamente responsáveis por assegurarem a ligação entre os alunos imigrantes, as suas famílias e a escola (p.7).

Ainda segundo este documento, os mediadores têm a responsabilidade pelo acolhimento, orientação dos alunos imigrantes e no assegurar a ligação com as famílias, nos níveis de ensino básico e secundário, podendo abranger a educação pré-escolar no caso de países como República Checa, no Luxemburgo, na Eslovénia e na Noruega.

Os mediadores, tanto podem fazer parte da comunidade escolar, serem postos à disposição pelas autoridades educativas centrais ou locais ou pertencerem a uma estrutura local com responsabilidade pelas famílias imigrantes. No que concerne às nomeações destes profissionais, estas devem ser requeridas pelas escolas ou municípios. Neste contexto, as autoridades responsáveis pela educação, de dez países, publicaram regulamentação ou recomendações relativamente à nomeação destes profissionais de forma a facilitarem o acolhimento e integração dos alunos imigrantes nas escolas.

No caso da República Checa, para as pessoas a quem foi concedido asilo, há o benefício de proteção suplementar ou internacional, sendo incluídas na categoria de alunos com necessidades educativas especiais, podendo para tal, as escolas solicitarem auxiliares de ensino que facilitem a adaptação desses alunos ao meio escolar apoiando os professores nas atividades educativas e na comunicação com a família, podendo estes serem nomeados para exercer funções mediadoras.

Em Espanha, foram para tal confiados a assistentes sociais que executam essas mediações, tendo como responsabilidade o acolhimento e acompanhamento das crianças imigrantes e em especial das oriundas de meios mais desfavorecidos.

Na Irlanda, cabe aos professores ajudarem os alunos com dificuldade em aprender a língua materna do país, o inglês e na integração social da escola.

Em Itália, a circular ministerial, de março de 2006, deu indicações sobre os mediadores linguísticos e culturais nas escolas orientando-os relativamente ao acolhimento, integração, orientação e interpretação.

Na Lituânia, em 2003 ao abrigo das medidas educativas para as crianças imigrantes, os municípios devem contratar uma pessoa para coordenar a educação e as escolas devem nomear um dos adjuntos da mesma para fazer a organização escolar desses alunos.

No Luxemburgo, a unidade ministerial responsável pelo acolhimento dos novos alunos, orienta os alunos com idades compreendidas entre os 12 e 18 anos para um estabelecimento de ensino secundário e elucida as famílias sobre o funcionamento do sistema de ensino.

Na Hungria, as escolas, com as orientações do programa pedagógico de educação intercultural, contratam professores especializados em húngaro como língua estrangeira como auxiliar de ensino e contratam também um psicólogo para ajudar à integração destes alunos.

Na Eslovénia, desde 1999, todas as estruturas de aconselhamento que incluem psicólogos, educadores e assistentes sociais são responsáveis pela organização de encontros entre alunos imigrantes e respetivas famílias, pela introdução das crianças nas redes sociais escolares e aconselhá-las.

No caso do Reino Unido (Inglaterra), por recomendação do Governo, as escolas têm de adotar políticas de acolhimento, para as crianças imigrantes, e nomear um mentor, normalmente assistentes de apoio à aprendizagem, com responsabilidade de os acolher. Na Irlanda do Norte, é o serviço de inclusão e diversidade que fornece formação e o apoio às escolas para criar processos de integração desses alunos. (Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa, 2009).

No que concerne a Portugal, de acordo com a Lei n.º 105/2001 de 31 de Agosto, foram designados mediadores socioculturais para facilitar o contato entre a família, a escola e a comunidade. Esta Lei estabeleceu o estatuto legal do mediador sociocultural, com a função de colaborar na inclusão dos imigrantes e das minorias étnicas, na perspetiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social, nomeadamente em escolas, instituições de segurança social, instituições de saúde, no Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, no Instituto de Reinserção Social, nas autarquias locais e nos serviços e organismos públicos em que o exercício das suas funções seja estreitamente necessário (Lei n.º 105/2001, de 31 de Agosto).

Ainda, segundo a Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa (2009), há cinco países com estruturas locais que informam e aconselham as famílias sobre a escolarização dos filhos, como é o caso da Bélgica, onde o Governo financia as estruturas locais de integração, as quais estão ao serviço das famílias imigrantes para quaisquer perguntas ou problemas em matéria de educação, incluindo em caso de conflitos com as escolas, da Bulgária, onde as autoridades educativas regionais podem contar com uma comissão especialmente responsável pelo enquadramento dos alunos refugiados fornecendo informações sobre as escolas mais adequadas a cada situação e fazendo o contato direto com as mesmas. Na França são os centros regionais que se ocupam da responsabilidade da escolarização, quer dos recém-chegados, quer dos alunos itinerantes, e da ligação entre família e escola, sendo que na Áustria existe um centro de acolhimento escolar em cada região, aconselhando pais e diretores e professores aquando do surgimento de problemas, por fim, o País de Gales, no qual os serviços das autoridades locais impulsionam o sucesso escolar das minorias étnicas e desempenham uma função de aconselhamento.

Em alguns países, a utilização de mediadores não é exigida pela regulamentação ou recomendada a nível central, no entanto a mediação faz parte das práticas correntes desses países, sendo as escolas ou autoridades locais a realizarem essas práticas. É o caso da na República Checa, cujas escolas integram professores especializados e aos quais é reduzida a carga horária, para estarem disponíveis para desempenharem funções de aconselhamento e acompanhamento, na Dinamarca as escolas têm mediadores especificamente para integrarem os alunos bilingues, os municípios cujo número de imigrantes o justifique têm também um conselheiro responsável pela coordenação a educação destes alunos, na Estónia, em algumas escolas, é nomeado um professor ou um aluno para ajudar os alunos imigrantes durante o período de adaptação e facilitar a comunicação destes.

Nos Países Baixos, é recorrente a existência de mediadores para fazerem a ligação entre a família e a escola; na Finlândia é nomeado um professor para servir de coordenador ou conselheiro ou alunos como mentores, na Suécia toda a comunidade escolar é responsável para satisfazer as necessidades dos alunos imigrantes e das suas famílias no que concerne ao aconselhamento e orientação, no entanto também as autoridades municipais têm responsabilidade no acolhimento dos imigrantes, podendo para isso ter mediadores ou estruturas locais, assim como acontece no Reino Unido (Escócia). Na Polónia e na Eslováquia existem mediadores para fazerem a ligação entre as famílias e as escolas através de centros destinados aos requerentes de asilo. Na Noruega, a associação nacional de pais para o ensino básico e o primeiro ciclo do ensino secundário, após ter criado uma rede de pais de diversas origens linguísticas, “aconselha os pais e as escolas a respeito da educação das crianças imigrantes e fornecem informações aos pais na sua própria língua” (Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa, 2009, p. 16).

Quanto à comunidade cigana, de forma a fazer face às dificuldades de integração existe em Portugal a Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril.

Esta Resolução, prevê vários eixos de intervenção sectoriais, relativamente ao eixo da educação, este enquadra-se no ponto 4, do qual fazem parte oito prioridades de intervenção. Dessas prioridades importar reportar, não aspirando desagregar ou desvalorizar todas as outras, as que se referem ao âmbito desta pesquisa:

Prioridade 18 – Melhorar o conhecimento da situação escolar dos alunos e formandos ciganos na escola com vista ao acompanhamento, monitorização e avaliação da implementação da Estratégia Nacional, identificando os agrupamentos de

escolas com um número significativo de crianças e jovens ciganos, assim como de crianças e jovens de famílias ciganas em situação de itinerância, quer permanente ou sazonal, criando mecanismos de acompanhamento que possibilitem a sua integração em ambiente escolar e igualmente sensibilizar as escolas para um acompanhamento individualizado ao longo da itinerância destes alunos assegurando assim a sua avaliação. A meta geral a atingir prende-se com a produção anual de um relatório que divulgue a situação das crianças e jovens no contexto escolar e com apresentação de recomendações até ao ano 2020.

Prioridade 19 - Garantir o acesso à Educação Pré-Escolar, sendo este o primeiro processo educativo constitui-se como primordial quer para o estabelecimento de laços de confiança entre as famílias ciganas e a escola, quer pela importância à abordagem à leitura, à escrita, à matemática o mais precocemente possível de forma a que seja garantido o desenvolvimento de competências adequadas aos outros níveis de ensino. As metas gerais pretendidas são: a garantia de condições de acesso à frequência no mínimo de um ano de educação pré-escolar (50% das crianças ciganas, até 2016, e a 100%, até 2020) e a aquisição de competências, no domínio da linguagem, adequadas ao ingresso no 1.º ciclo das crianças ciganas que frequentam a educação pré-escolar (pelo menos 70% até 2016, e 90%, até 2020).

Prioridade 20 - Aumentar os Índices de escolarização, garantindo que todas as crianças ciganas completem a escolaridade obrigatória, através do reforço ao acesso à escolaridade obrigatória, mobilizando a escola, enquanto organização, para o sucesso dos alunos ciganos, fomentando a diversidade cultural, potenciando a imagem da escola, na qual se deve apostar e confiar, através da divulgação de casos de sucesso, contrariando o paradigma da condenação ao fracasso e valorizando a composição de turmas mistas do ponto de vista cultural. Assim como, com a presença de mediadores, na escola, recorrendo a estratégias pedagógicas motivadoras, nomeadamente recorrendo à música e à dança, potenciando quer as crianças do sexo feminino e masculino a completarem a escolaridade obrigatória. Como metas gerais pretende-se com esta medida: a conclusão da escolaridade básica (40% das crianças ciganas do sexo feminino e do sexo masculino, até 2016, e 60%, até 2020); o investimento em estratégias de proximidade/valorização junto das comunidades ciganas (80% de escolas com presença significativa de ciganos, até 2016 e, 100%, até 2020); a divulgação de pelo menos 2 experiências por ano bem-sucedidas de integração e sucesso escolar, a introdução de estratégias organizacionais e pedagógicas inovadoras (80% dos agrupamentos com significativa população cigana,

até 2016, e 100%, até 2020); o aumento progressivo até 2020 da taxa de sucesso dos agrupamentos de escolas que têm uma população cigana significativa, aproximando-a da taxa nacional; e a redução da taxa de retenção repetida, da população cigana, nos agrupamentos de escolas, aproximando-a progressivamente à taxa nacional.

Prioridade 21 – Promover a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário, incentivando à formação superior, fomentando a investimento na educação como acréscimo das competências e preparação para desafios do no mercado trabalho contribuindo para a igualdade de oportunidades. As metas gerais prendem-se com a conclusão do ensino secundário/cursos profissionais (30% de jovens ciganos, até 2020) a frequência, anual, no ensino superior de 3% de jovens ciganos, até 2020 e a conclusão do ensino superior (2% de jovens ciganos, até 2020).

Prioridade 22- Prevenir o abandono escolar precoce, de forma a mobilizar os a escola para a importância da flexibilização de percursos educativos e formativos de acordo com quem se destina e sensibilizando-a para a importância de combater a retenção sucessiva (tendo as famílias, papel importante nas decisões sobre os percursos escolares das suas crianças e jovens). Para atingir estas metas gerais: diminuir o abandono escolar das crianças ciganas (em 40%, até 2016, e 60%, até 2020); a participação (30% até 2016, e 60%, até 2020) das famílias das crianças ciganas do sexo feminino e masculino nos percursos escolares dos seus filhos.

Prioridade 24 – Promover a formação de agentes educativos na diversidade da cultura cigana, com a participação de elementos dessas comunidades enquanto formadores e interlocutores privilegiados, capacitar os docentes, os técnicos de serviço social, os psicólogos, os animadores e os assistentes operacionais, para o trabalho com as crianças e os jovens ciganos, através de formação para essa diversidade, privilegiando o diálogo intercultural como processo de aprendizagem mútua. As metas gerais: formação (30% até 2016, e de 60%, até 2020) dos agentes educativos que trabalham com comunidades ciganas; formação de 70 elementos até 2016, e de 150 até 2020, elementos das comunidades ciganas para intervenção na escola.

Prioridade 25 - Promover o combate à iliteracia, promover ações de informação/sensibilização junto das comunidades ciganas, envolvendo pais e mães e crianças e jovens do sexo feminino e masculino, fomentando a importância da escola no combate à iliteracia como condição para a efetiva integração socioprofissional, devendo assim ser entendida pelas comunidades ciganas. Como metas gerais: a realização de 100 até 2020 de ações de sensibilização para a importância da

escolarização, junto das comunidades ciganas, através do recurso à Bolsa de Formadores do ACIDI, I.P; e o aumento em 15% de ciganos alfabetizados, até 2016, e de 30%, até 2020.

Apesar de não se verificar o sucesso desejado junto das comunidades ciganas, nos últimos anos tem-se assistido ao implemento de diversos instrumentos e estratégias educativas no âmbito escolar, alargando assim a igualdade de oportunidades educativas.

A escola como elo de ligação entre alunos de diversas comunidades deve desenvolver ou adequar os mecanismos em detrimento das características específicas de cada um, de forma a garantir uma efetiva educação de qualidade, assim como a conclusão da escolaridade obrigatória, o acesso à formação profissional e à formação ao longo da vida.

A inclusão destas comunidades só será conseguida aquando da existência de uma cultura de participação de ambas (maioritária e minoritária) e uma sociedade que valorize as diferenças das duas culturas.

Assim, promover processos educativos em que seja possível atingir uma educação para todos, respeitando valores e tradições das comunidades ciganas é uma das pretensões desta Resolução de Ministros. No entanto, é fundamental assegurar que a um aumento da escolaridade corresponda um aumento da participação na sociedade e uma melhoria efetiva dos níveis de vida, que através do desenvolvimento de competências visem assegurar o acesso ao mercado de trabalho (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril).

Comélio (cit. por Costa, 2002), refere-se à escola como sendo a oficina da humanidade, a casa onde se exerce o ofício de tornar humano.

Para Costa (2002) a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)², defende um grupo de valores sociomoraes e coloca em igual importância o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento sócio-moral, o permite emergir a ideologia intercultural, a consciência da diversidade social, étnica e ideológica da sociedade.

A Lei, supra mencionada, coloca-nos perante um novo paradigma relativamente à escola “que rejeita o neutralismo dos valores, assumindo a defesa da importância da educação para os valores de uma forma natural, própria de uma

² A Lei de Bases do sistema Educativo (LBSE), (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), “estabelece o quadro geral do sistema educativo. O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

democracia pluralista, que se pauta pela defesa do diálogo, do espírito crítico, da autonomia e da liberdade” (Costa, 2002, p. 312).

Assim, urge que a escola, no que concerne à educação, deva associar às competências cognitivas, o desenvolvimento de atitudes e valores que promovam um cidadão interveniente e solidário capaz de dar resposta aos vários desafios da vida.

Relativamente à área de Formação Pessoal e Social (FPS), várias são as componentes referenciadas no art.º 47 da LBSE, das quais destacamos a educação: ecológica, do consumidor, familiar, sexual, prevenção de acidentes, para a saúde, participação nas instituições, serviços cívicos, entre outros, com base em valores de natureza cognitiva, interpessoal, social, pessoal, psicológica e cívica, possibilitando uma inserção responsável dos jovens alunos, na comunidade.

No entanto, para que seja possível garantir a formação moral e cívica dos alunos, referenciada na LBSE, Costa (2002) refere outras componentes nomeadamente, a educação para a liberdade e autonomia, para a democracia, para a solidariedade, para a ocupação dos tempos livres e desporto escolar, para educação artística e estética, para a cidadania e para os valores nacionais, patrimoniais e universais.

Como interveniente neste processo, Pereira (2004) refere que, o professor deve ter uma atitude correta face à multiculturalidade pelo que para tal deve ter convicção na institucionalização da educação multicultural, refletir sobre o que tem sido feito e o que planeia fazer, sendo que, a clarificação dos conceitos fundamentais relativamente à multiculturalidade constitui um importante suporte para uma reflexão crítica do que tem sido praticado. Deve ainda ter o conhecimento e consideração crítica do que desencadeia o desfavorecimento das minorias na sociedade e no próprio sistema educativo.

No entanto, esta tem mais sentido e eficácia quando a escola é encarada como um todo, englobando famílias, comunidades e os níveis de decisão política (Pereira, 2004).

“Num mundo ideal, num futuro ideal, todos os professores e agentes educativos deveriam ter formação intercultural” (Peres, 2000, p. 98).

Na tentativa de complementar e auxiliar a comunidade educativa, e não só surge a APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural, que conta já com quinhentos associados, de entre os quais docentes e não docentes e tem como principal objetivo a promoção de ações que visem a educação para os valores,

nomeadamente a convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas.

Como parceiros, esta associação pode contar com: o Ministério da Educação (ME); o Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural (ACIDI); o Observatório da Língua Portuguesa (OLP); a Associação de Professores de Português (APP), no que concerne ao PLNM; Centros de Formação; outras Associações Pedagógicas; Institutos de Ensino Superior; e Autarquias (APEDI, 2013).

Com o número crescente de imigrantes no País, logo no sistema de ensino, tornou-se necessário desenvolver práticas de acolhimento diferenciado que contemplem alternativas organizacionais e pedagógicas de ensino e educação atendendo às especificidades de cada grupo (Peres, 2006).

Entendemos, ser importante nesta fase, fazer uma abordagem às terminologias utilizadas nas escolas como nos refere Vieira (2011), que em certos países nomeadamente em França utilizam o termo interculturalismo o que não acontece nas escolas americanas que preferem a designação de multiculturalismo. No entanto, certos autores, nomeadamente portugueses, têm procurado fazer a distinção, optando por uma delas ou utilizando um “meio-termo: inter/multicultural ou multi/intercultural” (Vieira, 2001, p.107).

“A educação intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade), numa relação de interdependência entre todos os seres humanos” (Peres, 2006. p. 129).

Conforme refere este autor, a educação intercultural não se prende somente com a transmissão de conhecimentos, a diversidade humana no que respeita à migração, relações interculturais, etnicidade, género, classe social, entre outros, mas exige que os agentes educativos promovam dispositivos de diferenciação pedagógica que possam através da negociação de forma pacífica chegar à resolução de conflitos provenientes das diferenças específicas de cada um, de forma a fazer prevalecer os direitos humanos e incrementar projetos em que todos participem.

No entanto para Dasen, (1990, cit. por Peres, 2000, p.71), a educação intercultural “não se trata de uma educação compensatória para estrangeiros (...) Na visão intercultural, não são os alunos emigrantes que têm problemas, mas sim a instituição escolar, que tem dificuldade de se adaptar à diversidade cultural”, nem um novo ramo escolar como extensão do programa para “ «ensinar culturas» naquilo que têm de exótico e folclórico”, nem tão pouco para se confundirem com os cursos de língua e cultura de origem.

Jordan, et al (1996, cit. por Peres, 2000, p.71) defende que a educação intercultural “não é um simples ideal pedagógico-humanista; não é um conjunto de actividades compensatórias dirigidas a grupos de culturas minoritários; não incide sobre conteúdos exclusivos de determinadas áreas curriculares”, refere ainda que “ ... é errado pensar que a educação intercultural se deve desenvolver apenas em escolas nas quais exista um número significativo de alunos minoritários”.

É imperativo que o direito à educação de todos e à escola, deixe de ser “ uma instância de uniformidade que valoriza uns saberes em detrimento de outros, numa sociedade feita de diversidade e de diferenças” (Benavente, 1991, cit. por Peres, 2000, p. 71).

Angulo (1992, cit. por Peres, 2000), refere como exemplo algumas concepções da educação multicultural; o *ensino da criança diferente*, em que o programa educativo escolar serve de ponte entre crianças de distinta raça e a corrente cultural dominante; *relações humanas*, na tentativa de ajudar o relacionamento entre todas as crianças, *estudos de grupo único*, através de cursos sobre o contributo de grupos humanos de distintas culturas, géneros, etnias e classes sociais, de forma a fomentar o pluralismo cultural, *aproximações multiculturais*, que fomentem o pluralismo e equidade cultural através da reformulação do currículo escolar de forma a evidenciar a diversidade cultural; e a *educação multicultural e reconstrucionista social*, com o intuito de iniciar desafios contra a desigualdade da sociedade e que promova a diversidade cultural.

Jordan, et al (1996 cit. por Peres, 2000) propõem alguns princípios e objetivos na educação intercultural, como proporcionar condições para a igualdade de oportunidades educativas, quer no acesso quer no sucesso e participar de forma ativa na construção de uma sociedade democrática e mesmo na criação de dinâmicas culturais; valorizar a diversidade, o respeito pela diferença, de forma a eliminar os preconceitos, estereótipos ou discriminação através da marginalização ou exclusão das minorias; lutar contra o etnocentrismo e relativismo, procurando os valores comuns; enfatizar o que de melhor tem cada cultura; fomentar o desenvolvimento; promover abertura e flexibilidade na identidade cultural; melhorar a nível pessoal, cultural e académico, o auto-conceito do aluno; promover a convivência dentro e fora da escola, de todos.

O (re)inventar a educação, através da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, para a paz, na e para a diversidade, entre outras e referindo de uma forma clara o seu “carácter processual, dinâmico, perfectível, integrador adaptado aos novos cenários e novos tempos” (Peres, 2000,

p.75), tem sido uma das ideologias com maior comprometimento para um futuro melhor.

Relativamente à *educação para os valores*, como um dos lemas com maior comprometimento nos últimos tempos, impõe-se encontrar um novo rumo estratégico para o futuro baseado nos novos (velhos) valores, reinventando alternativas éticas e práticas que permitam a dignificação do ser humano. Como refere Peres (2000), tem-se tentado incluir, nos currículos escolares, uma nova consciência social tendo como pilares os valores éticos básicos e fundamentais. Este autor, refere ainda que é no confrontar os dilemas morais, que promovam a educação para os valores em defesa do bem comum, que tal se consegue. No entanto é necessário atender ao facto de nem todos os valores servirem, é preciso distinguir o razoável do absurdo, o saudável e o doentio, atendendo a que cada individuo percebe os valores da liberdade, da justiça, da equidade, da tolerância, da solidariedade, do respeito e direitos alienáveis de forma diferente. Urge assim a necessidade de enfatizar atitudes que valorizem e dignifiquem o ser humano, atendendo às especificidades culturais de cada indivíduo. O modelo *Educação segregada e diferenciada* (Verne, 1987), igualmente com uma metodologia conservadora, com o objetivo de agrupar os indivíduos segundo semelhanças e diferenças, dirigido sobretudo para estrangeiros e minorias étnicas, com o resultado de segregação/discriminação.

A *educação para os Direitos Humanos e Igualdade de Oportunidades*, decretada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1978), legitimou uma série de direitos coletivos os quais inclui a autodeterminação dos povos, a igualdade de género, a convivência pacífica, entre outros, de forma a reafirmar o reconhecimento da dignidade de todos os membros da família humana, assim como direitos iguais e inalteráveis para todos, independentemente da origem, etnia, classe ou cultura, de forma a conciliar a moral com a criatividade e também a liberdade com a responsabilidade. Para este autor, qualquer estratégia de futuro, neste sentido, deverá passar por uma pedagogia de inclusão e não de exclusão, promovendo a justiça, a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade e a democracia, de forma a anular o que denomina de “cultura do individualismo e da excelência” (Peres, 2000, p.81).

A *educação para a Paz*, universal a todos os povos, independentemente da localidade, região ou país, no entanto com atribuição de conotações diferentes, pois não está somente relacionada com a ausência de guerra ou de conflitos armados, mas sim, associada a todo o tipo de não-violência. Este autor refere que os conflitos devem

ser encarados como inerentes à natureza humana e devem ser resolvidos de uma forma não violenta e pacífica “é imprescindível acreditar que as balas matam os sonhadores, mas não matam os sonhos” (Peres, 2000, p. 85).

A educação para a Tolerância e Convivência, (Campos, 1995, cit. por Peres 2000), defende que intolerante é a pessoa que não reconhece o outro como igual julgando-o inferior. O mesmo autor, reconhece que a conjuntura atual não é a ideal e que não é fácil reinventar novos cenários de um mundo onde todos os humanos com direitos e liberdades individuais se conciliem com direitos e liberdades sociais, no qual a indignação, o espírito crítico e a tolerância possam coexistir. No entanto, (Díaz-Aguado, et al. (1996, cit. por Peres, 2000) realçam a importância de estratégias de renovação social dos conteúdos pedagógicos fomentando a convivência na aula, na escola e na comunidade, sustentada na tolerância, em que os argumentos e testemunhos culminem em novos conhecimentos, procedimentos e atitudes segregadoras de qualquer forma de discriminação negativa.

A educação Ambiental, apesar de todos os alertas para a crise ecológica atual, a humanidade tende a exterminar os recursos naturais, correndo atrás do ouro, prata, especiarias, petróleo, provocando a deflorestação, poluindo o ambiente em prol do que denominam de melhoria da qualidade de vida, ignorando o verdadeiro bem-estar individual e social. Grandes declarações internacionais, tais como as de: Rio de Janeiro, 1992; Quioto, 1997, realçam as palavras dos 3R's: reduzir, (re)utilizar e reciclar, é fundamental e urgente uma reflexão e uma educação que promova sustentabilidade entre o ser humano e a biosfera.

A educação para a Solidariedade, é um facto que na atualidade, o *Ter* persiste sobre o *Ser*, no entanto urge resistir-lhe e criar novos rumos de forma a fazer renascer a solidariedade. Necessidades básicas como: saúde, alimentação, educação, cultura, emprego, entre outras, não foram, para os dois terços de humanos que vivem abaixo do limiar da pobreza, assegurados, muito devido ao modelo economicista e a melancolia ideológica da igualdade liberal dos povos civilizados, incapazes de acabar com as assimetrias sociais. É por isso fulcral incrementar, a vários níveis: locais, regionais, nacionais e internacionais, modelos e processos de formação/educação e cultura que criem alternativas promotoras de solidariedade e que promovam mudança e transformação, fomentando alternativas que envolvam uma cultura intergeracional solidária.

A educação Anti-racista, segundo o idealismo de Martin Luther King (s/d, cit. por Peres, 2000) entendia ver derrubadas as fronteiras mentais e físicas que

fomentam o racismo, a intolerância, a xenofobia, os estereótipos, as políticas racistas e todas as formas de discriminação e exclusão, também o movimento SOS racismo, as quais propõem medidas concretas para políticas culturais e educativas com iniciativas pedagógicas-didáticas a desenvolver nas escolas e na comunidade de forma orientada para as pessoas.

No que respeita aos pilares que devem apoiar e nortear as aprendizagens da pessoa humana ao longo da vida, estes assentam essencialmente no: *aprender a conhecer* que possibilitem a aquisição de instrumentos de compreensão do mundo que o rodeia de forma a conseguir realizar-se pessoalmente e socialmente; *aprender a fazer*, levando-o à prática do conhecimento ajudando-o no desempenho das tarefas, no entanto a escola deve possibilitar a vivência das experiências fomentadoras de inovação, criatividade e risco, devendo proporcionar a resolução dos problemas do quotidiano, através de aprendizagens de caráter ético e relacional; *aprender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros*, devendo para tal ser questionados os valores e práticas da sociedade, pois a competitividade, aliada à indiferença e rivalidade têm produzido formas de alienação individual e coletiva, à qual é imperioso ensinar a descobrir e reconhecer o outro não como uma ameaça, mas sim como alguém com o qual podemos desenvolver objetivos e projetos comuns, devendo valorizar o comum e não apenas as diferenças – pluralismo - através do diálogo, resolução não violenta dos conflitos, a cooperação e a solidariedade; e *aprender a ser*, o qual integra todos os “aprenderes” anteriores, devendo não só preparar as crianças para uma determinada sociedade, mas também proporcionar-lhes referências e meios potenciadores e descoberta e desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, físicas, comunicativas e relacionais.

Assim e segundo o relatório de Faure et al. (1974, cit. por Peres, 2000), este é o pilar fundamental da educação da pessoa humana, de natureza individual e social, permitindo-lhe o seu desenvolvimento total de forma a comportar-se como ser consciente, autónomo, responsável e justo.

2.2. Programas e projetos de educação intercultural

Em Portugal, os primeiros estudos sobre a a educação multicultural surgiram na década de 80, tendo tido uma expansão muito considerável por força do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural e ao Entre culturas, contribuindo com o apoio e coordenação de programas, projetos estudos e

publicações. Este atraso deveu-se à forte tradição monocultural da sociedade portuguesa e pelo caráter muito centralizado do próprio sistema educativo (Pereira, 2004).

Atendendo à sua importância, praticamente toda a legislação educativa posterior à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), revela alguma intencionalidade multicultural. Em resposta do sistema educativo e das escolas Políticas Multiculturais, em 1991 surge um Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Pereira, 2004).

Passamos a apresentar alguns programas e projetos de educação intercultural.

Projeto INTER – para profissionais de educação

De acordo com Soeiro (2006), o Projeto INTER, (Projeto Europeu financiado pelo Programa Socrates- Comenius³ teve início no ano 2002 e terminou no ano 2005. Este projeto foi coordenado pela Universidade Nacional de Educación a Distância, Madrid (UNED), com a coadjuvação de 10 Instituições de 7 países, das quais fez parte a Universidade do Porto.

É dirigido sobretudo a professores, educadores e pessoal auxiliar, podendo estender-se a todos os profissionais intimamente ligados à educação e formação. A realização do Projeto originou um guia prático para a implementação da Educação Inter/multicultural na escola, que surgiu a partir da partilha dos resultados obtidos e do material produzido no espaço de tempo da sua duração.

Um dos objetivos desse projeto foi promover a discussão sobre a temática educação intercultural com o intuito de transformar e melhorar o processo educativo formal e não formal. Com base neste projeto propunha-se, através de ferramentas de índole prático, contribuir para a melhoria da qualidade da educação e inovação das escolas, impulsionando-as a implementar uma abordagem intercultural.

Centrou-se essencialmente no desenvolvimento, aplicação e validação de um guia prático, providenciando apoio na análise, implementação e melhoria das práticas no âmbito educacional.

Dos objetivos do projeto destacam-se a criação de mapas de diversidade cultural dos estudantes e comunidade nomeadamente dos países envolvidos; avaliação de forma crítica das políticas e práticas educativas, de forma a relacioná-las com a realidade de cada comunidade; a identificação e exemplificação de estratégias

² Programa de parceria entre Escolas de cinco países europeus (Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido e Roménia), financiado pela Comissão Europeia – Programa Sócrates. Concebido para ser aplicado ao longo de três anos letivos 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008.

educativas assim como as práticas executadas na sua implementação. Constam ainda a elaboração de um guia sistemático para analisar, apoiar, gerir e melhorar, nomeadamente o currículo, na abordagem intercultural; e um Diretório de Recursos, como complemento da implementação do projeto; assim como a utilização e validação do guia nas escolas de formação de docentes.

Foi dividido em duas fases, sendo que a primeira decorreu de 2002 a 2003, com ênfase na análise e avaliação da situação real da educação intercultural dos parceiros envolvidos, seguindo-se a identificação das necessidades e preocupações, para potenciar a elaboração de um guia, na formação de docentes.

Na segunda fase, que decorreu no período de 2003 a 2004, foi desenvolvido o guia conjuntamente com o Diretório de Recursos e o DVD, que tem como objetivo principal a promoção da reflexão sobre a escola, promotora de ambiente transformador e intercultural

Este projeto foi implementado em várias instituições de ensino superior, dos países envolvidos para o testar e avaliar antes da sua aplicação mais alargada, no qual participaram mais de 500 alunos de formação inicial e pós-graduação.

Projeto AREL – para alunos de língua romena nas escolas de Lisboa

Conforme refere Barbulescu (s/d), o Projeto Educativo para os Alunos de Língua Romena nas Escolas de Lisboa (PT) - O sonho da nova escola portuguesa: da multiculturalidade à interculturalidade, é um projeto pioneiro em Portugal.

Destinado a alunos de língua materna Romena, de nacionalidade romena, moldava ou ucraniana, este projeto é justificado pela crescente sociedade multicultural, atendendo aos índices de imigração destas comunidades nos últimos anos no nosso país. Tem como principal finalidade formar crianças e jovens bilingues e biculturais, de forma a promover o seu enriquecimento e, conseqüentemente, das culturas e sociedades que eles virão a representar, seja em Portugal, ou nos seus países de origem.

Tem como inovação o facto de ter um professor da mesma língua materna que os alunos, que serve como referência cultural contrabalançando as referências portuguesas que o envolvem. O sucesso pedagógico deve-se ao facto de haver uma cooperação entre o professor do projeto pedagógico e os professores portugueses, criando assim um desafio às novas escolas portuguesas.

Este projeto assenta em três pilares de atuação, nomeadamente: no Ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM) de forma organizada e sistematizada, tendo como língua de referência a língua materna dos alunos, o que numa primeira fase se mostrou imprescindível para o processo de aprendizagem; a manutenção e desenvolvimento das raízes linguísticas e culturais dos alunos, evitando o esquecimento progressivo da língua materna e a assimilação cultural negativa; e o apoio linguístico a todas as outras disciplinas do plano curricular dos alunos, estabelecendo uma ponte entre os alunos e os professores portugueses e resolvendo as dúvidas originadas por deficiência linguística.

Com a implementação deste projeto, verificou-se os seguintes resultados: progresso dos alunos de língua romena às várias disciplinas; sensibilização dos professores para a utilização de métodos mais eficazes com os alunos de língua romena, atendendo às suas deficiências e necessidades na língua portuguesa, assim como com as bases já adquiridas dos sistemas de ensino de origem; uma maior comunicação entre os alunos e os professores; a melhoria no relacionamento interpessoal, nomeadamente com os colegas, professores e restante comunidade escolar; a igualdade no que se refere ao aproveitamento das oportunidades dos alunos de língua romena; o desenvolvimento de um espírito intercultural em contexto escolar; e a intermediação da relação pais/escolas, sempre que necessário.

Com apoio constante do Centro de Estudos Multiculturais, o projeto AREL contou também com o financiamento no ano letivo de 2005/2006 do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (com a intermediação da Associação de Imigrantes Centro Cultural Moldavo) e no ano letivo 2006/2007 com o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian (com a intermediação do Centro de Estudos Multiculturais).

Projeto de Integração do Aluno Proveniente do Estrangeiro

Este projeto tem sido desenvolvido no Agrupamento de Escolas onde decorreu este estudo. Com a verificação de um crescente número de alunos vindos do estrangeiro, que chegavam ao Agrupamento, principalmente provenientes de países de Leste da Europa, mas não só, o Agrupamento confrontou-se com a necessidade de iniciar um trabalho de Ensino de Português como Língua não Materna.

No ano letivo de 2001/2002, iniciou-se o projeto intitulado “Projecto de Integração do Aluno Proveniente de Sistema Educativo Estrangeiro”. Como meta

pretendeu-se a integração sócio-afetiva, linguística e curricular dos alunos provenientes de sistema educativo estrangeiro Este Projeto foi aprovado pelo Ministério, após concurso à medida I promovida pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, através do Sistema de Incentivos à Qualidade do Ensino do SIQE: 2004⁴, para o biénio 2004/2005 e 2005/ 2006.

O objetivo principal era integrar progressivamente o aluno no currículo normal de forma a obter sucesso escolar no final dos anos letivos. Os resultados esperados prendiam-se pela aquisição de competências de comunicação em língua portuguesa nos seguintes domínios: ouvir/falar, ler e escrever, desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas competências e a interação com os colegas do grupo, da turma e da escola.

Como metodologia, estes alunos usufruíram de três horas de aulas (90+45m) de Português como Língua Estrangeira – nível de iniciação – e uma hora de apoio em Português para resolução de problemas emergentes e ligação com as restantes disciplinas, o mesmo tipo de apoio – nível de continuação – foi-lhes facultado no ano letivo seguinte, no terceiro ano, tiveram acesso ao nível de aperfeiçoamento, com a carga horária de uma hora de aula semanal (45m).

Aos alunos do 1º ciclo foi-lhes dada a possibilidade de ter aulas de Português integrados na turma e apoio individual (60 minutos por semana em horário acrescido), participar no desenvolvimento de atividades extracurriculares que existem na escola, assim como acompanhamento dos Serviços de Psicologia e Orientação (através da realização de um teste de aptidões do aluno) e a concretização de um Plano Individual de Integração, organizado pelo Conselho de Turma, que fará parte do Plano Curricular de Turma. Dele constam todos os dados específicos referentes ao aluno – aptidões, apoios e adaptações decididas pelo Conselho de Turma. Com a publicação do Despacho Normativo nº 7/2006 de 6 de Fevereiro, houve a necessidade de adaptar o projeto de modo a estar em conformidade com o mesmo.

Assim, no ano letivo de 2009/2010, o *Projeto de Integração do Aluno Proveniente do Estrangeiro*, para o aluno proveniente do sistema educativo estrangeiro, passou a prever que este aluno pudesse em curto espaço de tempo exercer a sua cidadania em pé de igualdade com os seus colegas cuja língua materna

⁴ MEDIDA 1: PROJECTOS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, SIQE

a) Esta medida destina-se a possibilitar e incrementar a emergência, desenvolvimento e avaliação de projectos de inovação centrados nas escolas. b) Na presente edição, para o biénio de 2004-2006, podem candidatar-se, apenas, agrupamentos de escolas que apresentem projectos de articulação entre ciclos nos seguintes domínios: Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; Ensino e aprendizagem das Ciências Experimentais; Ensino e aprendizagem da Matemática. c) Os projectos apresentados podem implicar parcerias com outras entidades, nomeadamente, no âmbito da colaboração científica e pedagógica com instituições de ensino superior, centros de formação contínua de professores, etc.

fosse o português. Para tal era imperioso que o aluno fizesse um percurso individual de integração linguística, emocional e cívica através de aprendizagens necessárias e partilha de experiências e saberes.

Para a atingir essa meta era indispensável a mobilização de recursos humanos e materiais para a realização de atividades de receção, acolhimento e integração dessas crianças, tendo com matriz o *Quadro Comum De Referências* que estabelece as competências linguísticas e o nível de proficiência⁵, para o trabalho a realizar no ensino/ aprendizagem da língua estrangeira.

Assim, tornou-se necessário atender a alguns aspetos particulares como: o *ponto de partida dos alunos*, visto que no momento da chegada à escola cada aluno é um caso, devendo ter em conta a língua, cultura de origem, a idade e o percurso escolar já realizado no país da origem, *o tempo previsível de permanência na escola*, sendo que o aluno permaneceria somente o tempo necessário para concluir o ciclo de estudos, *a legislação referente aos exames do ciclo de estudos e o ritmo de aprendizagem dos alunos/ a socialização* (a socialização e a integração do aluno era fundamental no processo de aprendizagem da língua portuguesa facilitada pelo envolvimento com os falantes nativos, assim como com as aulas de Português como Língua Estrangeira).

O objetivo geral prendeu-se pela aquisição e/ ou aprofundamento, por parte do aluno vindo do estrangeiro, de competências que visassem a sua integração na comunidade escolar e sociedade, através da criação de oportunidades de socialização de aprendizagem ou aperfeiçoamento da Língua Portuguesa.

Integram este projeto:

1. o *conselho executivo do Agrupamento* (criando condições materiais necessárias à concretização do mesmo e à gestão do orçamento);
2. o *conselho pedagógico* (com a função de aprovar o projeto, acompanhar o seu desenvolvimento através da análise dos resultados aprovados em Conselho de Turma, proceder à avaliação do mesmo e aprovar os critérios específicos de avaliação);
3. o *diretor de turma* (procedendo à caracterização do aluno: escolar, social, de aptidões, avaliando e acompanhando o desenvolvimento do projeto em articulação com os outros intervenientes);

⁵ Conjunto organizado, de níveis, que desenha perfis de competências, de modo a registar o progresso do aluno e a assegurar a sua continuidade. Estes níveis são: A1 e A2 (iniciação) B1 (intermédio) B2 (avanzado). Proficiência são as competências que o aluno precisa de aprender/ dominar para ser capaz de usar (ex. língua) para esse fim.

4. o *conselho de turma* (elaborando o Plano Individual de Integração (PII), aprovando as adaptações didáticas e de avaliação, procedendo à avaliação do aluno tendo como base os critérios previamente estabelecidos pelo Conselho Pedagógico, assim como as informações de diferentes intervenientes e acompanhando o ritmo de aprendizagem da Língua Portuguesa);
5. o *professor de Apoio Pedagógico (1º Ciclo) / professor de Português como Língua Estrangeira (3º Ciclo)*, (elabora um plano de trabalho para a componente letiva, põe em prática ações didáticas e pedagógicas em articulação com o Conselho de Turma);
6. o coordenador de projeto (que coordena a organização do Programa e o desenvolvimento do projeto, em articulação com todos os intervenientes; e
7. os *alunos e a família/encarregado de educação* (que acompanham o processo de ensino/ aprendizagem e de integração, prestando informações necessárias em articulação com o Diretor de Turma).

Com o objetivo de criar mais oportunidades de integração social e comunicativa e de abranger alunos não integrados no projeto do Português Língua Não Materna (PLNM), no ano letivo de 2010/2011, foi previsto a criação do Clube Multicultural e de Integração como meta: integração plena (sócio-afetiva, linguística e curricular) do aluno proveniente de sistema educativo estrangeiro. Nesse ano letivo foi criado o Clube Multicultural, em que uma das atividades entretanto desenvolvidas se destaca a *Feira das Línguas*, no qual participaram alunos da Escola provenientes de diferentes países; alunos e professores participantes, bem como a restante comunidade educativa. Teve os seguintes objetivos: partilhar experiências e saberes; despertar para o plurilinguismo; proporcionar oportunidade de contacto com línguas e culturas; conhecer e valorizar a identidade multicultural do Agrupamento de Escolas da rede pública e estimular a interculturalidade como prática de partilha e de enriquecimento mútuo.

Esta atividade constava em criar zonas de acordo com as diferentes línguas; utilizar um “passaporte” concebido para o efeito, pelos participantes; ensino/ aprendizagem de algumas competências de comunicação básicas, no que se refere às diferentes línguas, como por exemplo, ser capaz de cumprimentar; perguntar e dizer o nome; escrever alguns vocábulos, entre outros, e por fim foi atribuído um certificado comprovativo das competências adquiridas nas diferentes línguas.

II CAPÍTULO - ESTUDO IMPÍRICO ORIENTADO PARA O PROJETO DE AÇÃO

1. Objetivos da Investigação

Este estudo foi realizado com o intuito propor um projeto de ação que promova o desenvolvimento social das crianças do 1º ciclo do Ensino Básico na diversidade cultural.

Os objetivos deste estudo visam:

- Perceber o que as crianças das várias nacionalidades, culturas, etnias têm aprendido umas com as outras;
- Perceber qual o relacionamento interpessoal das várias crianças;
- Saber se todas as crianças estão integradas socialmente na escola e qual a opinião acerca deste assunto;
- Perceber se a escola promove a inclusão de crianças de diferentes culturas;
- Aferir se existem barreiras para a inclusão destas crianças; e
- Saber o que estas crianças gostariam que se mudasse, atendendo às suas sugestões, no contexto escolar, para promover a sua inclusão ou a dos colegas que entendam não se sentirem integrados; e
- Lançar uma proposta de um projeto a desenvolver no futuro com base nos resultados obtidos.

2. Caracterização do contexto em análise

A escola, onde se realizou este estudo, está inserida num Agrupamento que foi recentemente reestruturado (no ano letivo 2012/2013), o qual passou a abranger dois “antigos” Agrupamentos da cidade. No ano letivo de 2012/2013 ocorreram outras alterações, para além da fusão dos Agrupamentos, nomeadamente o funcionamento interno desta escola básica, passando a regime normal, sendo que nos anos letivos anteriores era de regime duplo, no qual o horário letivo ocorria no período da manhã (8h – 13h) ou no período da tarde (13h-18h) para o período de lecionação compreendido entre as 9h--16h com interrupção para o almoço das 12h às 14h.

Assim, com este alargamento de horário a escola teve de oferecer atividades e serviços extra, tais como: Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), prolongamento de horário (que decorrem antes e/ou depois das horas de lecionação) e fornecimento de almoços.

No que concerne aos recursos humanos fazem parte da escola onde se realizou o estudo: 1 coordenador de estabelecimento; 1 coordenador do 1º ciclo; 37 docentes (5 educadores de infância, 13 professores titulares de turma, 5 professores de apoio educativo, 5 professores de ensino especial, 3 professores no centro de recursos e 6 professores de atividades enriquecimento curricular (AEC'S)); 1 terapeuta da fala; 2 assistentes administrativas; e 25 auxiliares de ação educativa.

A Instituição conta com 13 salas de aula para o 1º Ciclo, 4 salas do Pré-escolar, biblioteca, mediateca, bar, cozinha, refeitório, polivalente, gabinete para a coordenação de escola, serviços administrativos e um amplo espaço para recreio, ainda fazem parte uma sala de Unidade de Ensino Estruturado (sala TEACCH) e um centro de recursos TIC para a Educação Especial.

A escola é frequentada por 339 alunos, dos quais 252 frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1) e 87 o ensino do Pré-Escolar.

No entanto, este número de alunos não é constante ao longo do ano, muito devido às mudanças migratórias dos pais e ainda pela presença de circos nesta localidade que originou a frequência de 5 alunos itinerantes ao longo do ano letivo a decorrer.

Esta escola caracteriza-se pela diversidade dos alunos no que concerne à nacionalidade e à etnia, sendo que num universo de 252 alunos, 18 desses alunos são de origem estrangeira (dos quais 11 estão abrangidos pelo PLNM) e 5 são de etnia cigana. As proveniências dos alunos estrangeiros são várias, nomeadamente: Roménia, Ucrânia, Bulgária, China, Inglaterra, Cuba, entre outras.

3. Aspetos Metodológicos

3.1. Métodos, Instrumentos e procedimentos

O tipo de investigação neste caso é o estudo de caso, do sub tipo etnográfico, que como nos refere (Yin, 2001, p.32) que se orienta para "...um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos".

Este estudo implicou uma perspetiva mista: qualitativa e quantitativa.

Relativamente à perspetiva de investigação qualitativa, Bento (2012), refere que esta ocorre em situações naturais e evidencia um modelo fenomenológico, sendo

que, a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos e em que o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações.

Bogdan & Biklen (1994) referem múltiplas características da investigação qualitativa, tais como: acontece em ambientes naturais, em que o investigador normalmente vai ao local recolher dados; o uso de múltiplos métodos de recolha de dados, caracterizados como interativos e humanistas, no qual existe uma participação ativa e sensibilidade por parte deste; o processo de investigação poder mudar e ser redefinido; o facto de ser interpretativa e descritiva, interpretando dados, descrevendo participantes e locais, analisando e retirando conclusões; o ser indutiva pois não há preocupação em provar ou rejeitar hipóteses, a preocupação é baseada no saber as perspetivas pessoais dos participantes; sendo os fenómenos vistos holisticamente; e o “eu” do investigador sendo dissociável do “eu” pessoal com valores e interesses pessoais. O investigador é nesta ótica o principal instrumento de recolha de dados e tem uma maior preocupação com o processo do que com os resultados.

No que respeita à perspetiva de investigação quantitativa, deriva duma epistemologia positivista que defende que há uma realidade objectiva que pode ser expressa numericamente através do uso de medidas e de métodos padronizados convertíveis em números, de tal modo que não permitem a expressão de variedade das perspetivas e das experiências dos indivíduos pois as opções de resposta são limitadas (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne a este estudo os instrumentos utilizados foram: o inquérito por entrevista e por questionário e a análise documental. O questionário e a entrevista são instrumentos utilizados para adquirir dados sobre as pessoas. As questões podem ser diretas vs indiretas; específicas vs não-específicas; sobre factos vs opiniões; e questões vs afirmações. No que concerne às respostas estas podem ser classificadas de não-estruturadas; com espaço a preencher; por tabela; por escala; ordenadas; por listagem; e por categorias (Tuckman, 2000).

Relativamente a este estudo, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada⁶ para auscultar um Professor e Coordenador do 1º ciclo, responsável pelos alunos Português Língua Não Materna que frequentam o 1º ciclo do ensino básico a exercer funções na escola afeta ao estudo

Recorremos ainda à análise documental através a análise do Projeto Educativo do agrupamento e uma focalização nos objetivos e preocupações evidenciadas pelas questões da multiculturalidade.

⁶ Anexo E – Guião de entrevista

Decorrente da entrevista e da análise documental foi por nós elaborado um questionário⁷, tendo o pré-test sido submetido aos especialistas da área, nomeadamente aos professores responsáveis pelo PLNM, para posteriormente ser passado aos alunos.

De forma a formalizar este processo houve a necessidade de pedir autorização ao Ministério da Educação através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)⁸, assim como autorização dos pais/ encarregados de educação dos alunos⁹. Na sua preparação houve a preocupação de adaptar as questões ao público-alvo, o que revelou algumas dúvidas relativamente: o que perguntar?, como perguntar?, as questões estavam perceptíveis para o público alvo?, seriam demasiado extensas?. No âmbito do seu processo de construção utilizámos procedimentos de auscultação junto dos professores que trabalham com crianças cuja língua materna não é o português e fontes bibliográficas.

Os questionários foram efetuados na calendarização considerada de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 1 - Calendarização da Passagem dos Questionários

Sala	Código das turmas	Número de questionários	Data da passagem	Hora da passagem
3º ano	1	22	16/4/13	11h
3º ano	2	14	18/4/13	11h
4º ano	3	14	17/4/13	13h
4º ano	4	19	16/4/13	15h
3º ano	5	18	18/4/13	9h
3º ano	6	19	17/4/13	11h
4º ano	7	14	16/4/13	14h

No processo de elaboração do questionário foram delineados onze objetivos, os quais são assim enumerados:

1. Identificar o grupo em estudo (dados biográficos: idade, nacionalidade e situação familiar);
2. Caracterizar a turma;
3. Saber qual a relação entre as crianças e a comunidade escolar;
4. Saber quais os colegas com quem se identificam mais, com quais se dão melhor, pior e o porquê;
5. Identificar quais as atitudes, dos colegas, que menos gostam e aferir qual o grupo de colegas que normalmente o faz;

⁷ Anexo D - Questionário

⁸ Anexo B – Monitorização de Inquérito em Meio Escolar (MIME)

⁹ Anexo C – Pedido autorização aos pais / encarregados de educação

6. Perceber se existem barreiras na interação com colegas de outros países ou de outra etnia, e o quê / ou o porquê;
7. Saber quais as ocasiões onde existe maior convivência entre todos;
8. Saber se a escola promove atividades entre os vários alunos, e qual a perspetiva das crianças relativamente a essas atividades;
9. Perceber qual o papel da escola relativamente aos problemas que surgem entre os alunos, ou no que a eles diz respeito;
10. Saber quais as atividades/ costumes, do país de origem, que gostariam de realizar na escola; e
11. Identificar propostas no sentido de ajudar à adaptação/ inclusão/ integração dos alunos ou dos colegas, de forma a aferir as necessidades sentidas pelas crianças, no sentido da sua plena inclusão e bem-estar

A ferramenta utilizada na análise dos dados foi o Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

3.2. População e Amostra

O público – alvo do estudo são 120 alunos, do 3º e 4º ano, de 7 turmas do ensino básico de uma escola de um Agrupamento da rede pública, do centro norte do país. Tendo em conta a descrição da Tabela 2 verifica-se que a maioria das crianças é portuguesa ($n=110$; 91,7%). Dos restantes 10 sujeitos, três são da Roménia (2,5%), dois de Inglaterra (1,7%) e existe um aluno que nasceu em S. Tomé e Príncipe (0,8%), um aluno que nasceu em Cuba (0,8%), um aluno que nasceu na Suíça (0,8%), um aluno que nasceu na Bulgária (0,8%) e um aluno que nasceu na Alemanha (0,8%).

Tabela 2: Nacionalidade dos alunos

Nacionalidade		
	<i>N</i>	%
Portugal	110	91,7
S. Tomé e Príncipe	1	0,8
Inglaterra	2	1,7
Cuba	1	0,8
Suíça	1	0,8
Roménia	3	2,5
Bulgária	1	0,8
Alemanha	1	0,8
<i>Total</i>	120	100

No que diz respeito às médias de idade por grupos, isto é, portugueses e estrangeiros, verifica-se na Tabela 3 que os estrangeiros apresentam uma média de

idades superior ($M=9,90$) quando comparados com os portugueses ($M=8,91$), pois têm uma idade compreendida entre os 8 e 13 anos enquanto a idade das crianças portuguesas varia entre os 8 e os 11 anos. Na globalidade, a média de idades dos alunos da amostra é de 9 anos.

Tabela 3: Média de idades por nacionalidade

	Nacionalidade				
	N	Min.-Máx.	Média	DP	Média geral
Portuguesa	110	8-11	8,91	0,85	8,99
Estrangeiro	10	8-13	9,90	1,66	

Dando resposta ao objetivo 1, que pretende caracterizar o grupo em estudo, sublinha-se que a análise biográfica irá ser feita tendo em conta a amostra dos alunos portugueses e dos alunos estrangeiros. Assim, para os alunos portugueses verifica-se que a maioria dos alunos é do sexo masculino ($n=58$; 52,7%) e têm uma idade compreendida entre os 8 e os 9 anos ($n=87$; 79,1%). Tomando em consideração os 110 alunos portugueses, verifica-se que o País de origem do progenitor que surge de forma mais frequente é Portugal ($n=88$; 80%), seguido de Angola ($n=5$; 4,5%). Quanto ao País de origem da mãe, esta variável segue o mesmo caminho da anterior, visto que o País que surge de forma mais frequente é Portugal ($n=87$; 79,1%) seguido do Brasil ($n=6$; 5,5%). Quanto à pergunta que pretende averiguar se estes alunos sempre viveram em Portugal, a resposta mais frequente é “sim” ($n=108$; 98,2%). A maioria dos alunos portugueses vive em casa dos pais ($n=104$; 94,5%). Ainda na Tabela 4 é possível verificar os dados biográficos dos alunos estrangeiros ($n=10$). Destes a maioria são do sexo masculino ($n=7$; 70%) e têm uma idade compreendida entre os 8 e os 10 anos ($n=7$; 70%). Verificando a variável que pretende averiguar o País de origem do pai, constata-se que três são de Portugal (30%), três são da Roménia (30%) e os restantes quatro são de S. Tomé e Príncipe (10%), Alemanha (10%), Cuba (10%) e Bulgária (10%). Quanto ao País de origem da mãe, a maior frequência é da Roménia ($n=4$; 40%), seguida de Portugal ($n=2$; 20%). As restantes quatro são de S. Tomé e Príncipe (10%), Inglaterra (10%), Alemanha (10%) e Bulgária (10%). No que diz respeito à questão que pretende perceber se estes alunos sempre viveram em Portugal, a maioria respondeu negativamente, ou seja, nove alunos (90%) afirma que nem sempre viveram em Portugal. Tal como os portugueses, estes alunos também vivem, na sua maioria, em casa dos pais ($n=8$; 80%).

Tabela 4: Dados biográficos por nacionalidade

<i>Portugueses</i>				<i>Estrangeiros</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>n</i>	<i>%</i>		
Sexo				Sexo			
Masculino	58	52,7	Masculino	7	70		
Feminino	52	47,3	Feminino	3	30		
<i>Total</i>	110	100	<i>Total</i>	10	100		
Faixa etária				Faixa etária			
8-9 anos	87	79,1	8-10 anos	7	70		
10-11 anos	23	20,9	11-13 anos	3	30		
<i>Total</i>	110	100	<i>Total</i>	10	100		
Pais de origem do pai				Pais de origem do pai			
Portugal	88	80	Portugal	3	30		
China	1	0,9	S. Tomé e Príncipe	1	10		
S. Tomé e Príncipe	1	0,9	Alemanha	1	10		
França	2	1,8	Cuba	1	10		
Brasil	2	1,8	Roménia	3	30		
África	1	0,9	Bulgária	1	10		
Alemanha	4	3,6	Não responde	0	0		
Congo	1	0,9					
Angola	5	4,5					
Não responde	5	4,5					
<i>Total</i>	110	100	<i>Total</i>	10	100		
Pais de origem da mãe				Pais de origem da mãe			
Portugal	87	79,1	Portugal	2	20		
China	1	0,9	S. Tomé e Príncipe	1	10		
S. Tomé e Príncipe	1	0,9	Inglaterra	1	10		
Brasil	6	5,5	Alemanha	1	10		
Angola	5	4,5	Roménia	4	40		
França	2	1,8	Bulgária	1	10		
Moçambique	2	1,8	Não responde	0	0		
Alemanha	2	1,8					
Não responde	4	3,6					
<i>Total</i>	110	100	<i>Total</i>	10	100		
Sempre viveste em Portugal?				Sempre viveste em Portugal?			
Sim	108	98,2	Sim	1	10		
Não	2	1,8	Não	9	90		
<i>Total</i>	110	100	<i>Total</i>	10	100		
Contexto onde vives				Contexto onde vives			
Casa dos pais	104	94,5	Casa dos pais	8	80		
Instituição	4	3,6	Instituição	0	0		
Outro - Casa dos avós	2	1,8	Outro - Casa dos avós	2	20		
<i>Total</i>	110	100	<i>Total</i>	10	100		

Complementando a pergunta “sempre viveste em Portugal”, para a amostra dos estrangeiros, averiguou-se a média de anos em que os mesmos já estão em Portugal e como revela a Tabela 5 a média centra-se nos 3,78 anos.

Tabela 5: Média de anos dos alunos estrangeiros a viver em Portugal

Tempo a viver em Portugal				
	N	Min.-Máx.	Média	DP
Estrangeiros	10	1-9	3,78	1,92

Quanto ao ano de escolaridade, os alunos da presente amostra frequentam o 3º e o 4º anos. Assim, existem 66 portugueses que frequentam o 3º ano (60%) e 44 que frequentam o 4º ano (40%). No que concerne aos estrangeiros, sete frequentam o 3º ano (70%) e apenas três frequentam o 4º ano (30%) (Tabela 6).

Tabela 6 : Ano de escolaridade

		Ano de escolaridade	
		N	%
Portugueses	3º ano	66	60
	4º ano	44	40
Estrangeiros	3º ano	7	70
	4º ano	3	30

Considerando o objetivo 2, que pretende caracterizar os alunos das turmas, recorreu-se à análise da questão “tens na tua turma colegas do mesmo País que o teu, de um País diferente do teu, de uma etnia específica”. Desta forma, 99 (90%) portugueses responderam que têm colegas do mesmo País que o seu na turma, 59 (53,6%) que têm colegas de um País diferente do seu na turma e 92 (83,6%) sujeitos responderam que não têm colegas de etnias diferentes da sua na turma.

Por outro lado, e de forma óbvia, os estrangeiros, na sua maioria, responderam que não têm colegas do mesmo País que o seu na turma (n=7; 70%) e em contrapartida afirmam que têm colegas de um País diferente do seu (n=7; 70%). No que diz respeito a colegas de outra etnia, verifica-se que também os estrangeiros respondem em maior frequência que não têm colegas de etnia diferente nas suas turmas (n=6; 60%).

Considerando os três alunos de etnia cigana existente na amostra, verifica-se que estes têm, na maioria, colegas na turma do mesmo País (n=2), de país diferente (n=3) e de etnia cigana (n=2).

Tabela 7 Colegas e nacionalidades ou etnias

Colegas	Portugueses		Estrangeiros			
	Sim	Não	Sim	Não		
Do mesmo país que o teu	N	99	11	n	3	7
	%	90	10	%	30	70
De um país diferente do teu	N	59	51	n	7	3
	%	53,6	46,4	%	70	30
De uma etnia específica (ex.: etnia cigana)	N	18	92	n	4	6
	%	16,4	83,6	%	40	60

4. Apresentação e análise dos Resultados

4.1. Dados provenientes da entrevista

Relativamente à entrevista com o Professor referido anteriormente, o inquirido realçou que a integração das crianças de diversas culturas tem sido positiva. Esta positividade na integração prende-se com o facto de haver uma boa triangulação na articulação entre docentes de turma, direção e alunos, através da “mediação”.

Este docente, dá atendimento prioritário, aos alunos “estrangeiros” inscritos no PLNM, aquando da sua entrada para a escola, de forma a promover a integração, e refere: “não os largo”.

No seu entender e pela sua vasta experiência, são as crianças de proveniência asiática, nomeadamente crianças chinesas, que maiores dificuldades apresentam no que se refere à integração. Exemplificou o caso de uma criança que quando entrou pela primeira vez para aquela escola, durante o primeiro período optou pelo mutismo. No entanto, para conseguir que esta interagisse com a comunidade escolar, teve de pedir o apoio dos familiares da criança, atribuindo, assim, esta dificuldade de integração a razões culturais.

Relativamente ao que a escola tem feito para integrar estes alunos, enumera quatro passos importantes:

1º passo - as crianças são acompanhadas quando chegam à escola, são-lhes apresentados os espaços que irão necessitar de frequentar: bar, telefone, biblioteca, entre outros, e é-lhes indicado as terminologias adequadas a cada situação, salientando as mais usuais como “bom dia”, “telefonar”, entre outras. Relativamente a várias situações pontuais, a escola, nomeadamente através do professor de turma, entra em contato com a família da criança, na tentativa de resolução dessas situações.

2º passo - estas crianças são apresentadas às outras crianças (quer da mesma nacionalidade quer de nacionalidade diferente) na tentativa de mais facilmente ultrapassarem esta fase inicial .

3º passo - seguidamente são levadas a explorar o meio envolvente, dos quais destacou: os correios, o fórum, cafés onde vão “comer um bolo”, mercearia, entre outros locais por onde possam passar.

4º passo – no final do ano letivo, há um dia, sem data definida, dedicado à multiculturalidade, no qual é realizado o “Encontro de Cores”. Para este encontro são convidadas todas as crianças do Agrupamento, dos vários níveis de ensino, assim

como as suas famílias, no entanto o convite a estes últimos não acontece todos os anos. É através do apoio da Câmara Municipal, que este encontro se realiza.

Com o ponto de encontro na Câmara Municipal, vão posteriormente fazer visitas a entidades como: Governo Civil, Polícia de Segurança Pública (PSP), Museus, entre outros. Para tal a Câmara Municipal disponibiliza o transporte, dependendo da distância dos locais a visitar, para os locais mais perto a Câmara disponibiliza o comboio turístico, para os mais distantes disponibiliza autocarros.

Este encontro envolve um almoço ou lanche, convívio no Agrupamento, dependendo da hora da planificação traçada.

No entanto, este docente entende como curioso o facto dos encarregados de educação, nomeadamente da comunidade chinesa não participarem nestas atividades, em oposição à comunidade indiana, ucraniana, romena, entre outras.

Em suma, este docente entende que tem sido feito o possível para possibilitar a integração destes alunos, no entanto, entende que deveria haver, nas escolas equipas multidisciplinares, com profissionais especializados em multiculturalidade, que promovessem projetos para os alunos inseridos no PLNM, visto que os professores têm poucas horas para trabalharem a questão, que no seu entender é o ponto de partida para que haja sucesso escolar.

4.2. Análise documental

De forma a complementar este estudo, com a finalidade de perceber o que tem sido desenvolvido no âmbito da multiculturalidade, foi feita uma análise documental, "(...) fonte de informação sobre um acontecimento ou fenómeno são documentos que os participantes e os observadores prepararam, normalmente em forma de actas de encontros ou relatórios" (Tuckman, 2000, p. 522).

Após a análise ao Projeto Educativo do Agrupamento para o biénio 2011/2014, podemos referir que este caracteriza as famílias do meio social envolvente, respetivamente no Ponto 2 - Contexto educativo: caracterização do Agrupamento e Diagnostico: comerciantes; classe média alta; vivem da pequena agricultura; provenientes de etnia cigana (feira – subsistência e rendimentos); imigrantes; crianças provenientes dos lares de acolhimento (temporário e/ ou longa duração) "Variedade de culturas e línguas maternas diferenciadas para as quais é necessário dar resposta" (Projeto Educativo 2011 a 2014, p.5).

Sendo que, neste agrupamento encontram-se crianças com dificuldades socio-económicas, oriundas de famílias desajustadas, com carências afetivas e sem acompanhamento, o que se reflete ao nível das aprendizagens.

No que concerne ao Ponto 3 – Finalidades, este projeto contempla, entre outros, “(...) promover o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos através do direito a uma integração plena – a diferença como referencial de valorização individual e coletiva” (p.12). Relativamente às Prioridades de ação, os esforços centram-se em quatro áreas ou dimensões fundamentais, referidas no Ponto 4, no qual retiramos a que respeita à estrutura e interesse do nosso projeto a 1ª Área ou dimensão fundamental - “Dimensão curricular”, que refere o “Domínio de intervenção (...), a multiculturalidade,...”(pp.12-13). São prioridades deste Agrupamento para a dimensão curricular: “(...)promover a continuidade educativa na lógica de desenvolvimento de uma identidade cultural escolar; (..)” (p.12).

No que concerne aos objetivos desta área ou dimensão fundamental - “Dimensão Curricular”, são:

(...) referenciar crianças/ jovens que apresentem fatores de risco associados a limitações ou incapacidades, o mais precocemente possível; Desenvolver os procedimentos de adequação dos processos de ensino/ aprendizagens às necessidades específicas dos alunos;...; Desenvolver a articulação entre projetos de modo a rentabilizar os recursos e desenvolver competências de cidadania;(...) (pp 15-16).

Para melhorar o desempenho no que concerne à dimensão curricular, o agrupamento delimitou as seguintes estratégias, entre outras: “constituição de equipas de trabalho de diferentes ciclos/ departamentos curriculares possibilitando o desenvolvimento de uma identidade cultural e a sequencialidade e transversalidade dos processos pedagógicos (...)” (p.17), envolver, em projetos integradores e transversais, os diversos ciclos de ensino, melhorar a articulação de projetos de forma a rentabilizar recursos e a desenvolver competências de cidadania. Relativamente ao Projeto Curricular, “documento orientador das práticas educativas, estabelecendo a ligação entre o Currículo Nacional, as opções do Projeto Educativo e o contexto real” (p.5), para além de outros projetos e serviços, refere o “projeto de integração dos alunos estrangeiros” (Projeto Curricular, p. 43), o qual, para não sermos exaustivos, não iremos repetir por este já se encontrar referido neste trabalho no ponto 2.2 – Programas e Projetos de Educação Intercultural.

4.3. Análise do questionário

Relativamente à questão em estudo, segue-se a descrição do resultado da análise de dados do questionário sobre a relação interpessoal das crianças, a opinião sobre a escola e as sugestões e opiniões de forma a melhorar a inclusão destas crianças.

Respeitando o objetivo específico 3 levantado no projeto de investigação - saber qual a relação entre as crianças e a comunidade escolar – a Tabela 8 evidencia os resultados que dão resposta a este mesmo objetivo, tendo em consideração as duas amostras em estudo (portugueses e estrangeiros). Neste sentido, os portugueses afirmam que têm uma relação muito boa com os colegas do mesmo País (n=89; 80,9%), com os colegas de etnia diferente (n=32; 29,1%), com os professores (n=95; 86,4%) e com as auxiliares (n=79; 71,8%). Por outro lado, os mesmos mencionam que têm uma relação boa com os colegas de um País diferente (n=41; 37,3%).

No que concerne à amostra dos alunos estrangeiros, estes mencionam que têm uma relação muito boa com todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente colegas do mesmo País (n=6; 60%), colegas de um País diferente (n=4; 40%), colegas de etnia diferente (n=4; 40%), professores (n=9; 90%) e auxiliares (n=7; 70%) (Tabela 8).

Tabela 8: Relação com os diferentes membros da comunidade educativa

Relação	Portugueses					Estrangeiros						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Colegas mesmo país	N	1	1	5	14	89	n	0	0	0	4	6
	%	0,9	0,9	4,5	12,7	80,9	%	0	0	0	40	60
Colegas país diferente	N	17	2	10	41	40	n	0	0	3	3	4
	%	15,5	1,8	9,1	37,3	36,4	%	0	0	30	30	40
Colegas de etnia diferente	n	28	4	18	25	32	n	2	0	0	4	4
	%	25,5	3,6	16,4	22,7	29,1	%	20	0	0	40	40
Professores	n	0	1	4	10	95	n	0	0	0	1	9
	%	0	0,9	3,6	9,1	86,4	%	0	0	0	10	90
Auxiliares	N	1	0	8	22	79	n	0	0	0	3	7
	%	0,9	0	7,3	20	71,8	%	0	0	0	30	70

* 1: Não convivo 2: Não é boa 3: Razoável 4: Boa 5: Muito Boa

Ainda em resposta ao objetivo específico 3 (saber a relação que as crianças têm com os membros da comunidade escolar), a leitura e análise da Tabela 9 permite concluir que os portugueses brincam mais com os colegas do mesmo País (n=73; 66,4%), seguida esta opção de resposta pela opção “com todos por igual” (n=31; 28,2%). As crianças estrangeiras são mais homogêneas nas suas respostas, sendo que metade da amostra afirmou que brincam com todos por igual (n=5; 50%) (Tabela 9).

Considerando os três alunos de etnia cigana, estes não foram homogêneos nas suas respostas pois cada um respondeu uma situação diferente, nomeadamente um brinca mais com colegas do mesmo País, outro afirma que brinca com todos por igual e por fim, o último aluno afirma que brinca mais com os colegas de etnia cigana.

Tabela 9: Frequência das brincadeiras com colegas

<i>Portugueses</i>			<i>Estrangeiros</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Com quem brinca mais?			Com quem brinca mais?		
Colegas do mesmo país	73	66,4	Colegas do mesmo país	3	30
Colegas de País diferente	4	3,6	Colegas de País diferente	1	10
Com todos por igual	31	28,2	Com todos por igual	5	50
Colegas de outra etnia	2	1,8	Colegas de outra etnia	1	10
<i>Total</i>	<i>110</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100</i>

Os resultados evidenciados na Tabela 10 permitem perceber que para ambas as amostras o facto de os colegas serem de outro País, terem outra cultura ou serem de outra etnia não faz diferença no seu convívio diário (portugueses: n=103; 93,6%; estrangeiros: n=10; 100%).

Tabela 10: O facto de os colegas serem de outro país, terem outra cultura ou etnia, faz diferença no convívio diário

<i>Portugueses</i>			<i>Estrangeiros</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Diferença no convívio diário			Diferença no convívio diário		
Sim	7	6,4	Sim	0	0
Não	103	93,6	Não	10	100
<i>Total</i>	<i>110</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100</i>

Da análise da Tabela 9 é possível perceber que a maioria dos alunos afirma que não faz diferença os colegas serem de outro País ou terem outra etnia, porém 7 crianças responderam afirmativamente, isto é, que o facto de os outros meninos terem culturas diferentes faz diferença.

A Tabela 11 pretende expor o porquê de estas 7 crianças responderem afirmativamente e as respostas variam entre: “porque têm outras brincadeiras” (n=1; 14,3%) e “porque me andam a bater” (n=2; 28,6%).

Tabela 11: Frequência das justificações dos alunos que responderam sim na questão anterior

<i>Portugueses</i>		
	<i>n</i>	<i>%</i>
Sim, porque		
Às vezes não têm ninguém para brincar	1	14,3
Têm outras brincadeiras	1	14,3
Andam-me a bater	2	28,6
Não responde	3	42,9
	<i>Total</i>	110
		100

Por outro lado, a Tabela 12 expõem as respostas justificativas, de ambas as amostras, do facto de as crianças serem de outro País ou etnia não fazer diferença no convívio diário. Assim, tanto os portugueses (n=64; 62,1%) como os estrangeiros (n=5; 50%) deram, em massa, a mesma resposta: “porque somos todos iguais”.

Tabela 12: Frequência das justificações dos alunos que responderam não na questão anterior

<i>Portugueses</i>			<i>Estrangeiros</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Não porque,			Não porque,		
São todos iguais	64	62,1	São todos iguais	5	50
Todos devemos ser amigos	10	9,7	Todos devemos ser amigos	2	20
Falam português	1	1,0	Todos temos os mesmos direitos	1	10
Todos têm o direito de brincar connosco	3	2,9	Não responde	2	20
Temos todos os mesmos direitos	13	12,6			
Não responde	12	11,7			
	<i>Total</i>	110		<i>Total</i>	10
		100			100

Da leitura e análise da Tabela 13 é possível constatar os resultados para a questão que pretende expor quais as aprendizagens que as crianças têm feito com os colegas do mesmo País.

Assim, para a amostra dos portugueses a grande maioria menciona que o que mais tem aprendido com as crianças do mesmo País que o seu são as brincadeiras (n=72; 65,5%), logo seguido da música (n=35; 31,8%).

Quanto às crianças estrangeiras, verifica-se que o que mais têm aprendido com os colegas do mesmo País são as palavras (n=5; 50%), logo atrás das músicas (n=3; 30%).

Tabela 13: Aprendizagens com colegas do mesmo País

Aprendizagens com colegas do mesmo País	Portugueses		Estrangeiros			
	Sim	Não	Sim	Não		
Nada	n	9	101	n	1	9
	%	8,2	91,8	%	10	90
Brincadeiras	n	72	38	n	3	7
	%	65,5	34,5	%	30	70
Palavras	n	34	76	n	5	5
	%	30,9	69,1	%	50	50
Costumes	n	17	93	n	2	8
	%	15,5	84,5	%	20	80
Músicas	n	35	75	n	3	7
	%	31,8	31,8	%	30	70
Gestos	n	10	100	n	2	8
	%	9,1	90,9	%	20	80

A Tabela 14 evidencia as aprendizagens que as crianças têm feito com os colegas de País diferente do seu.

Os portugueses afirmam que as aprendizagens que mais têm feito são ao nível das brincadeiras ($n=25$; 22,7%), palavras ($n=38$; 34,5%) e costumes ($n=30$; 27,3%). As crianças estrangeiras mencionam que as maiores aprendizagens com os meninos de País diferente do seu têm sido as brincadeiras ($n=5$; 50%).

Tabela 14: Aprendizagens com colegas de Países diferentes

Aprendizagens com colegas de País diferente	Portugueses		Estrangeiros			
	Sim	Não	Sim	Não		
Nada	N	21	89	n	1	9
	%	19,1	80,9	%	10	90
Brincadeiras	N	25	85	n	5	5
	%	22,7	77,3	%	50	50
Palavras	N	38	72	n	4	6
	%	34,5	65,5	%	40	60
Costumes	N	30	80	n	4	6
	%	27,3	72,7	%	40	60
Músicas	N	13	97	n	3	7
	%	11,8	88,2	%	30	70
Gestos	N	16	94	n	4	6
	%	14,5	85,5	%	40	60

Ainda dentro das aprendizagens, mas agora com os colegas de etnia diferente, quer as crianças portuguesas ($n=50$; 45,5%), quer as crianças estrangeiras ($n=6$; 60%), respondem na sua maioria que não têm aprendido nada com os colegas de etnia diferente (Tabela 15).

Tabela 15: Aprendizagens com colegas de etnia diferente

Aprendizagens com colegas de outra etnia	Portugueses		Estrangeiros			
	Sim	Não	Sim	Não		
Nada	N	50	60	n	6	4
	%	45,5	54,5	%	60	40
Brincadeiras	N	13	97	n	0	10
	%	11,8	88,2	%	0	100
Palavras	N	6	104	n	2	8
	%	5,5	94,5	%	20	80
Costumes	N	14	96	n	0	10
	%	12,7	87,3	%	0	100
Músicas	N	14	96	n	0	10
	%	12,7	87,3	%	0	100
Gestos	N	11	99	n	0	10
	%	10	90	%	0	100

Tendo em consideração a Tabela 16, que pretende dar resposta ao objetivo específico 5, isto é, verificar quais as atitudes que os alunos menos gostam nos colegas, é possível concluir mediante os resultados que aquelas que são mais vezes praticadas e que os alunos portugueses menos gostam se prendem com o “chamar nomes” (n=61; 55,5%), agressividade (n=42; 38,2%) e o facto de as outras crianças não brincarem com o aluno (n=37; 33,6%).

Os resultados dos alunos estrangeiros vão na mesma direção, uma vez que as atitudes que menos gostam nos colegas recaem na opção “chamarem-me de nomes” (n=8; 80%).

Tabela 16: Frequência das atitudes que os alunos menos gostam nos colegas

Atitudes que menos gostas nos colegas	Portugueses		Estrangeiros			
	Sim	Não	Sim	Não		
São agressivos	N	42	68	n	3	7
	%	38,2	61,8	%	30	70
Não brincam comigo	N	37	73	n	4	6
	%	33,6	66,4	%	40	60
Ignoram-me	n	31	79	n	3	7
	%	28,2	71,8	%	30	70
Fogem de mim	n	20	90	n	0	10
	%	18,2	81,8	%	0	100
Não me escolhem nos trabalhos grupo	n	24	86	n	3	7
	%	21,8	78,2	%	30	70
Chamam-me “de nomes”	n	61	49	n	8	2
	%	55,5	44,5	%	80	20
Acusam-me por coisas menos boas que acontecem	n	21	89	n	4	6
	%	19,1	80,9	%	40	60
Humilham-me	n	23	87	n	2	8
	%	20,9	79,1	%	20	80

Da leitura e análise da Tabela 17, que pretende dar continuidade à resposta do objetivo 5, é possível constatar que as atitudes referidas anteriormente, na amostra dos alunos portugueses, são praticadas na sua maioria por colegas do mesmo País (n=49; 44,5%), enquanto na amostra dos alunos estrangeiros as atitudes que estes

menos gostam são causadas maioritariamente por colegas de Países diferentes dos seus (n=7; 70%). Tendo em conta os três alunos de etnia cigana verifica-se que um não respondeu e as respostas dos dois restantes recaem nas opções “colegas de País diferente do teu” (n=1) e “todos por igual” (n=1)

Tabela 17: Frequência de quem tem comportamentos de que os colegas não gostam

<i>Portugueses</i>			<i>Estrangeiros</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
As atitudes são causadas por:			As atitudes são causadas por:		
Colegas do mesmo País	49	44,5	Colegas do mesmo País	3	30
Colegas de País diferente	16	14,5	Colegas de País diferente	7	70
Colegas de outra etnia	19	17,3	Colegas de outra etnia	0	0
Todos por igual	15	13,6	Todos por igual	0	0
Não responde	11	10	Não responde	0	0
<i>Total</i>	<i>110</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100</i>

A Tabela 18 pretende averiguar o objetivo específico 6, ou seja, pretende perceber se existem barreiras na interação com colegas de outros países ou de outra etnia. Neste sentido, na amostra dos alunos portugueses, verifica-se que a resposta mais frequente indica que não existem fatores impeditivos de serem amigos dos colegas de outros países ou etnias porque na sua opinião os alunos “são todos iguais” (n=30; 27,3%). As respostas dos alunos estrangeiros foram em tudo idênticas às dos alunos portugueses, pelo que os mesmos afirmam que não existem fatores limitativos de todos serem amigos. A justificação mais frequente recai na ideia de que todos são amigos (n=2; 20%).

Tabela 18: Situações que impedem as crianças de serem amigas de colegas de outros Países ou etnia

<i>Portugueses</i>			<i>Estrangeiros</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Há alguma coisa que impeça seres amigo dos colegas de outros Países ou etnias			Há alguma coisa que impeça seres amigo dos colegas de outros Países ou etnias		
Sim	5	4,5	Sim	1	10
Não	23	20,9	Não	4	40
Não, porque são todos iguais	30	27,3	Não, porque são todos iguais	1	10
Não, porque não me importa a etnia	5	4,5	Não, porque não me importa a etnia	0	0
Não, porque nos respeitamos	5	4,5	Não, porque nos respeitamos	1	10
Não, porque eles também são meus amigos	22	20	Não, porque eles também são meus amigos	2	20
Não porque não me fazem mal	1	0,9	Não porque não me fazem mal	0	0
Não, porque são pessoas	1	0,9	Não, porque são pessoas		
Sim, porque chamam-me de nomes e batem-me	10	9,1	Sim, porque chamam-me de nomes e batem-me	1	10
Sim, tenho medo deles	3	2,7	Sim, tenho medo deles	0	0
Sim, são um pouco agressivos	1	0,9	Sim, são um pouco agressivos	0	0
Sim, porque a minha mãe não me deixa brincar com ciganos	1	0,9	Sim, porque a minha mãe não me deixa brincar com ciganos	0	0
Não responde	3	2,7	Não responde	0	0
<i>Total</i>	<i>110</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100</i>

O objetivo 7 tem como pretensão perceber quais as ocasiões em que existe uma maior convivência entre todos os alunos. Tendo em conta a amostra dos alunos portugueses verifica-se que esta convivência é realizada maioritariamente no recreio (n=89; 80,9%) e na hora do almoço (n=34; 30,9%). Comparativamente, os alunos estrangeiros também mencionam que é no recreio que existe uma maior convivência entre todos os alunos (n=9; 90%). Ao contrário dos alunos portugueses, os alunos estrangeiros afirmam que é na sala de aula o espaço onde também existe uma maior convivência entre todos (n=5; 50%) (Tabela 19).

Tabela 19: Frequência das ocasiões em que existe uma maior convivência entre as crianças

Quais as ocasiões em que existe maior convivência entre todos	Portugueses		Estrangeiros			
	Sim	Não	Sim	Não		
Recreio	n	89	21	n	9	1
	%	80,9	19,1	%	90	10
Sala de aula	n	28	82	n	5	5
	%	25,5	74,5	%	50	50
Almoço	n	34	76	n	3	7
	%	30,9	69,1	%	30	70
AEC's	n	24	86	n	0	10
	%	21,8	78,2	%	0	100

No que concerne ao objetivo 8, este pretende analisar as opiniões dos alunos quanto ao facto de a escola promover atividades onde estão todos os alunos inseridos. Considerando a amostra dos alunos portugueses é possível constatar que os mesmos afirmam que a escola promove essas mesmas atividades, mais concretamente em datas festivas (n=69; 62,7%). Estes resultados são em tudo idênticos aos da amostra dos estrangeiros visto os mesmos mencionarem que a escola promove a interação entre todos mediante a realização de festas (n=6; 60%) (Tabela 20).

Tabela 20: Atividades realizadas pela escola que promovam o convívio entre todos os alunos

	Portugueses		Estrangeiros		
	n	%	N	%	
A escola realiza atividades onde estão todos os alunos?					
Sim	31	28,2	3	10	
Não	0	0	1	10	
Sim, quando há festas	69	62,7	6	60	
Sim, na biblioteca a ver filmes	4	3,6	0	0	
Sim, em passeios	1	0,9	0	0	
Sim, nas AEC's	1	0,9	0	0	
Sim, na ginástica	3	2,7	0	0	
Sim, em idas ao teatro	1	0,9	0	0	
<i>Total</i>	110	100	<i>Total</i>	10	100

Os resultados da Tabela 21 dão continuidade à resposta do objetivo 8 e evidenciam o agrado dos alunos quanto às atividades realizadas. Neste sentido, verifica-se que os alunos portugueses, na sua maioria, estão satisfeitos com as atividades realizadas pela escola onde promove a interação entre todos (n=108; 98,2%). É possível constar que apenas um aluno mencionou que as atividades não lhe agradam, justificando esta resposta com o facto de não gostar das festas por haver muito barulho (n=1; 0,9%). As respostas dos alunos estrangeiros apresentam-se similares as anteriormente referidas, uma vez que todos mencionam que as atividades promovidas pela escola lhes agradam (n=10; 100%).

Tabela 21: Satisfação por parte dos alunos das atividades promovidas pela escola

<i>Portugueses</i>			<i>Estrangeiros</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
As atividades agradam-te?			As atividades agradam-te?		
Sim	108	98,2	Sim	10	100
Não	1	0,9	Não	0	0
Não responde	1	0,9	Não responde	0	0
<i>Total</i>	<i>110</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100</i>

Quanto ao objetivo 9, este pretende perceber qual o papel da escola relativamente aos problemas que surgem entre os alunos. Face ao objetivo exposto, os resultados da Tabela 22 indicam que os alunos portugueses mencionam, na sua maioria, que a escola ajuda quando existem problemas entre as crianças pois conversam com eles (n=46; 41,8%) e ajudam quando se magoam (n=20; 18,2%). No mesmo sentido vão as respostas dos alunos estrangeiros uma vez que a maioria afirma que a escola os ajuda conversando com eles (n=5; 50%) e quando as outras crianças lhes começam a bater (n=3; 30%).

Tabela 22: Opinião sobre a existência de ajuda quando existem problemas entre os alunos

<i>Portugueses</i>			<i>Estrangeiros</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
A escola ajuda quando existem problemas entre alunos?			A escola ajuda quando existem problemas entre alunos?		
Sim	27	24,5	Sim	0	0
Não	4	3,6	Não	0	0
Sim, porque conversam connosco	46	41,8	Sim, porque conversam connosco	5	50
Sim, os alunos, auxiliares e professores ajudam nos trabalhos e brincadeiras	8	7,3	Sim, os alunos, auxiliares e professores ajudam nos trabalhos e brincadeiras	0	0
Sim, ajudam quando nos magoamos	20	18,2	Sim, ajudam quando nos magoamos	1	10
Sim, ajudam quando me começam a bater	5	4,5	Sim, ajudam quando me começam a bater	3	30
Não, porque batem em nós e ralham connosco	0	0	Não, porque batem em nós e ralham connosco	1	10
<i>Total</i>	<i>110</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100</i>

De acordo com o objetivo 10 - saber quais as atividades/costumes, do País de origem, que gostariam de realizar na escola – os resultados dos alunos constituintes da amostra portuguesa indicam que as atividades que gostariam de ver realizadas na escola recaem sobre as atividades desportivas (n=18, 16,4%) e brincadeiras típicas (n=15; 13,6%). Por outro lado, os alunos estrangeiros indicam que gostariam de ver realizadas, na escola, atividades que implicassem a promoção do conhecimento dos Países, das cidades e das regiões de cada um para que desta forma houvesse uma maior aproximação entre todos (n=3; 30%) (Tabela 23).

Tabela 23: Opinião sobre atividades ou costumes que poderiam ser feitas na escola para aproximação dos alunos

<i>Portugueses</i>			<i>Estrangeiros</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Atividades ou costumes			Atividades ou costumes		
Ensinar aos meninos de outros países as nossas canções, a nossa língua	11	10	Ensinar aos meninos de outros países as nossas canções, a nossa língua	1	10
Ensinar jogos tradicionais	4	3,6	Ensinar jogos tradicionais	0	0
Dançar rancho, cantar, fazer tricô	1	0,9	Dançar rancho, cantar, fazer tricô	0	0
Fazer uma ceia de Natal	1	0,9	Fazer uma ceia de Natal	0	0
Desporto	18	16,4	Desporto	0	0
Dança	8	7,3	Dança	0	0
Culinária	1	0,9	Culinária	0	0
Torneios de futebol	5	4,5	Torneios de futebol	0	0
Caça ao tesouro	1	0,9	Caça ao tesouro	0	0
Visitar a cidade porque eu e os meus amigos podemos ficar mais amigos	2	1,8	Visitar a cidade porque eu e os meus amigos podemos ficar mais amigos	0	0
Brincar	15	13,6	Brincar	1	10
Lazer	13	11,8	Lazer	2	20
Dar a conhecer os Países, as cidades e as regiões de cada um	2	1,8	Dar a conhecer os Países, as cidades e as regiões de cada um	3	30
Não responde	28	25,5	Não responde	3	30
<i>Total</i>	<i>110</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100</i>

Por último, o objetivo 11 pretende identificar propostas no sentido de ajudar à adaptação/inclusão/integração dos alunos ou colegas, de forma a aferir as necessidades sentidas pelas crianças, no sentido da sua plena inclusão e bem-estar.

Assim, da Tabela 24 é possível inferir que os alunos portugueses sugerem que, para melhorar a situação dos colegas com problemas de adaptação, houvesse mais atividades lúdicas (n=36; 32,7%), bem como mais interação no sentido de conversarem mais e estarem mais atentos às carências afetivas dos alunos com dificuldades (n=24; 21,8%).

As respostas dos alunos estrangeiros são em tudo idênticas às referenciadas pelos portugueses, isto é, os alunos estrangeiros mencionam que para melhorar a adaptação se poderia recorrer mais a atividades lúdicas (n=2; 20%).

Tabela 24: Opinião sobre o que se poderia fazer para melhorar a situação de alunos com problemas de adaptação à escola

<i>Portugueses</i>			<i>Estrangeiros</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>		<i>N</i>	<i>%</i>
Sugestões para melhorar problemas de adaptação à escola			Sugestões para melhorar problemas de adaptação à escola		
Brincar uns com os outros	36	32,7	Brincar uns com os outros	2	20
Ajudar a sentir-se bem como por exemplo tentar saber o porquê se algo não está bem	12	10,9	Ajudar a sentir-se bem como por exemplo tentar saber o porquê se algo não está bem	1	10
Conversar, fazer carinhos e brincar com eles	24	21,8	Conversar, fazer carinhos e brincar com eles	1	10
Pedir aos colegas para pararem de me chamar brasileiro e gozarem com a forma de eu falar	1	0,9	Pedir aos colegas para pararem de me chamar brasileiro e gozarem com a forma de eu falar	0	0
Ajudá-los com os deveres escolares	9	8,2	Ajudá-los com os deveres escolares	0	0
Os pais ajudarem mais os filhos nos tpc's	1	0,9	Os pais ajudarem mais os filhos nos tpc's	0	0
Ensinar a falar a nossa língua	3	2,7	Ensinar a falar a nossa língua	1	10
Não responde	24	21,8	Não responde	5	50
<i>Total</i>	<i>110</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>100</i>

Em suma, podemos referir que a escola tem promovido atividades, (festas de natal, convívios na biblioteca, ginástica, entre outros), entre os vários alunos, o que agrada à quase totalidade dos alunos.

Relativamente aos momentos onde existe maior convívio entre os eles, os de nacionalidade portuguesa referem o recreio e o almoço, já os de outras nacionalidades referem o recreio e a sala de aula.

Existe um bom relacionamento entre toda a comunidade educativa, sendo notório, pelos dados recolhidos, que os profissionais de educação têm realizado um bom trabalho de suporte, reconhecido pelos alunos, independentemente da cultura, etnia ou nacionalidade. Aquando da percepção de problemas entre os alunos, no geral os alunos responderam que estes profissionais conversam com eles. No entanto, os de nacionalidade portuguesa referem que estes prestam auxílio quando se magoam e que os ajudam nos trabalhos e brincadeiras, relativamente aos alunos de outras nacionalidades, referem que os ajudam quando lhes começam a bater, auxiliam quando se magoam, no entanto um dos alunos referiu não ser ajudado quando lhe batem e que lhe ralham quando isso acontece.

O relacionamento entre os alunos, independentemente das diferenças culturais, tem sido bom, tendo sido referido por grande parte dos alunos “porque somos todos iguais”. No entanto, enquanto que os de nacionalidade portuguesa brincam mais com os do seu país, os de outras nacionalidades referem que brincam com todos por igual.

Este relacionamento tem sido frutífero na medida em que relativamente ao que têm aprendido uns com os outros, os alunos de nacionalidade portuguesa, na maioria, referem que têm aprendido com os colegas da mesma nacionalidade brincadeiras e músicas, já os de outras nacionalidades referem que o que mais têm aprendido com os colegas do seu país são as palavras e músicas.

Com os alunos de países diferentes do seu, os de nacionalidade portuguesa, têm aprendido brincadeiras, palavras e costumes, já os de nacionalidade estrangeira, o que mais têm aprendido são as brincadeiras.

Relativamente ao que têm aprendido com os colegas de outra etnia, a maioria independentemente da nacionalidade, referem não terem aprendido nada, no entanto 14 dos alunos referiram que aprenderam costumes, o mesmo número de alunos, músicas e 13 meninos aprenderam brincadeiras.

No entanto, relativamente às atitudes dos colegas, o que no geral os alunos entendem não gostar, é o facto de lhes chamarem “de nomes”, para os de nacionalidade portuguesa segue-se a agressividade e não brincarem com eles, já os de outra nacionalidade realçam o facto de serem acusados de coisas menos boas que acontecem e não brincarem com eles.

Estas atitudes no caso dos primeiros são causadas por colegas do mesmo país, já os segundos apontam para os colegas de países diferentes do seu.

No que respeita às opiniões e sugestões dos alunos relativamente às atividades/ costumes que gostariam de “trazer” para a escola, os de nacionalidade portuguesa referem atividades desportivas, brincadeira, lazer e “ensinar os meninos de outros países as nossas canções e língua”, já os de outras nacionalidades dão maior ênfase ao dar a conhecer os países, as cidades e as regiões de cada um, assim como atividades de lazer do país deles e ensinar as suas canções e língua.

Por fim, relativamente ao que consideramos pertinente ser feito para ajudar na adaptação à escola, deles ou de outros colegas, os de nacionalidade portuguesa entendem que deveria haver mais atividades lúdicas (brincadeiras), possibilidade de conversarem mais, darem mais carinho, assim como estarem mais atentos às necessidades afetivas dos alunos com maior dificuldade e perceberem o porquê de não estarem bem, no que concerne aos de outra nacionalidade, a metade do alunos não respondeu, os outros entendem ser importante brincarem uns com os outros, ensinar a falar a língua do país de origem, conversarem, fazerem carinhos, e perceberem o que se passa.

III CAPÍTULO – PROJETO DE AÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

1. Proposta e fundamentos com base nos dados obtidos

Para a elaboração de um projeto, a metodologia utilizada deve obedecer aos princípios de uma planificação estratégica, orientada para alcançar mudança e para realizar os objetivos de médio e longo prazo (Carvalho & Baptista, 2004). Qualquer projeto deve ter bem especificado os antecedentes, a motivação, a justificação e a origem do mesmo, ou seja porque se irá fazer.

Deve ser operativo, mas também deve ser apoiado por um quadro de referência teórico, com pressupostos ou princípios aceites como incontestáveis sobre os quais deve assentar a ação (Serrano, 2008). “Convém prever a população com a qual se levará a cabo o projecto. Analisar a sua situação, características, peculiaridades e, especialmente, as necessidades e os seus traços mais destacados” (Serrano, 2008, p. 35), portanto,

É preciso que o projecto se baseie numa necessidade real para a qual se pretende encontrar uma solução e, também, que esta possa ser resolvida com a colaboração de todos. É conveniente estudar as necessidades e os recursos de que dispomos, tanto pessoais como materiais, para ir ao encontro das necessidades de uma forma realista (p. 31).

Decorrente da análise dos dados recolhidos da entrevista, dos questionários e da análise documental, percebemos que:

➤ Os alunos em geral têm um bom relacionamento com toda a comunidade educativa e que gostam das atividades conjuntas que lhes são proporcionadas. Daí a possibilidade de aprenderem brincadeiras, músicas, palavras, entre outros. No entanto, com as crianças de outras etnias (etnia cigana) não tem havido qualquer tipo de aprendizagens o que revela falta de interação social.

➤ Há necessidade de profissionais de mediação para ajudar a integração/ relacionamento dos alunos, atendendo a que os alunos cuja língua materna seja o português possam também necessitar de apoio na integração, independentemente da nacionalidade, cultura ou etnia, e na própria mediação de conflitos. Tendo em conta que os alunos de nacionalidade portuguesa referiram que o que menos gostam que lhes seja “feito” é o chamarem-lhes “de nomes”, serem agredidos, não brincarem com

eles, e os de nacionalidade estrangeira, serem acusados de coisas menos boas que acontecem.

➤ Os alunos de nacionalidade portuguesa, gostariam que, na escola, fossem desenvolvidas atividades desportivas e de lazer, ensinar músicas e a sua língua e os de nacionalidade estrangeira mostrarem os seus países/ cidades/regiões, atividades de lazer do país de origem e ensinarem canções e a língua do país de origem.

➤ Estes alunos entendem que para ajudar na integração dos colegas, ou deles próprios, deveriam conversarem mais, demonstrarem atitudes de carinho, terem atividades lúdicas, ajudarem e apoiarem quem precisa e perceber o que se passa com os alunos com dificuldade de adaptação.

Com o levantamento de necessidades efetuado por via da investigação empírica, foi possível avançar com objetivos a seguir identificados.

2. Objetivos estratégicos e de resultados

O projeto proposto tem como principal objetivo promover a inclusão das crianças de diferentes culturas em meio escolar e em contexto não formal.

No que respeita aos objetivos específicos destacamos:

- Desenvolver atividades que fomentem a oportunidade de desenvolvimento social, na diversidade, em espaços de cariz não formal em contexto escolar.
- Desenvolver competências de cidadania e respeito pelas diferenças culturais.
- Promover espaços de convívio para os alunos das várias nacionalidades, com vista ao conhecimento mútuo e estabelecimento de vínculos socioafetivos.
- Desenvolver atividades interculturais.

As estratégias adotadas para a realização e implementação deste projeto são:

1. Nomeação de um mediador para a implementação das diversas atividades propostas;
2. Desenvolver ações de sensibilização para a cidadania, respeito, compreensão e tolerância pelas diferenças culturais;
3. A criação de um espaço de convívio onde possa haver uma maior interação entre todos os alunos;
4. Implementação de atividades de lúdicas e desportivas; e
5. Implementação de uma Semana Cultural.

Constituem objetivos do resultado do projeto a realização e implementação das várias atividades propostas, assim como o seu ajuste, modificação das mesmas sempre que assim se justifique.

3. Atividades a desenvolver

O projeto de ação conta com quatro atividades¹⁰ que serão desenvolvidas na escola do estudo. Com estas atividades pretende-se colmatar dificuldades de relacionamento/ interação das crianças, tendo em conta o resultado dos dados obtidos no questionário, e promover-lhes momentos de lazer. Estas atividades serão frequentadas somente pelos alunos que assim o entenderem.

As atividades propostas são:

1ª Atividade - *Ações de sensibilização*: para tal serão desenvolvidas ações de sensibilização para a cidadania, respeito, compreensão e tolerância pelas diferenças culturais. Esta atividade tem como objetivo desenvolver competências de respeito e tolerância, nos alunos, de forma a fomentar o relacionamento interpessoal e o respeito mútuo, assim como potenciar o desenvolvimento moral.

2ª Atividade - *A criação de um espaço de convívio - (Sala de atividades de desenvolvimento e integração (SADI))*: possibilidade de criar um espaço de convívio onde possa haver uma maior interação entre todos os alunos. Esta atividade tem como objetivo possibilitar a interação entre os alunos e a oportunidade destes pesquisarem e mostrarem os costumes/ hábitos dos seus países/ culturas de origem.

3ª Atividade - *Implementação de atividades de lúdicas e desportivas*: implementação de atividades lúdicas e desportivas que englobem os vários alunos da escola, de acordo com as características dos vários países e da origem dos alunos. Esta atividade tem como objetivo possibilitar momentos de interação entre os alunos com aprendizagem de novos jogos e brincadeiras.

4ª Atividade – *Implementação uma Semana Cultural*: implementar atividades durante uma semana (que englobe o dia 18 de dezembro – Dia internacional do imigrante) para divulgação dos vários países e culturas dos alunos da escola, com a colaboração dos pais/ encarregados de educação. Com o objetivo de possibilitar a divulgação das várias culturas, dos vários países e promover a interação dos alunos e dos pais/ encarregados de educação.

¹⁰ Anexo F – Atividades a desenvolver

4. Recursos

“A formulação de um projecto exige combinar factores humanos, técnicos e financeiros para a obtenção de certos objectivos e metas que se estabelecem como hipóteses para resolver a situação diagnosticada dentro de um prazo determinado.” (Serrano, 2008, p. 23)

Assim, os recursos necessários à realização e implementação do projeto são: recursos humanos (internos e externos); recursos materiais; e recursos financeiros.

Relativamente aos recursos humanos, a implementação deste projeto conta com um mediador (interno) e com voluntários (externos). Os recursos materiais, para a implementação deste projeto dependem das atividades propostas, descritos em anexo nas respetivas atividades. No que respeita aos recursos financeiros, os custos serão suportados com verbas disponíveis na escola e com as provenientes da candidatura a projetos financiados pela União Europeia (UE), que para tais se pretende concorrer.

5. Monitorização do processo e avaliação final do projeto

A implementação deste projeto irá decorrer no biénio escolar de 2013 – 2015, de acordo com as atividades previstas. A avaliação final do projeto será feita através:

- de inquéritos de análise de satisfação, elaborado para o efeito, tendo em conta a opinião dos alunos no que respeita às das atividades propostas, no final destas;
- do apuramento do número de crianças que tenham frequentado e participado nas atividades ao longo do projeto .
- da auscultação dos elementos da comunidade escolar, nomeadamente os que trabalham diretamente com estas crianças, e às crianças, com o intuito de perceber se se verificou alguma diferença na interação/comportamento destas, quer nos intervalos ou em outros momentos, comparativamente com os anos transatos.

6. Outputs

Pretende-se que no final do projeto os alunos tenham melhorado o seu relacionamento interpessoal, que tenham para tal adquirido competências em áreas como cidadania, respeito e tolerância com os colegas independentemente da nacionalidade/ cultura/ etnia e que tenham aprendido mais sobre as outras culturas, para além da sua.

CONCLUSÃO

È realmente um facto que Portugal tem vindo a ser um país de opção para muitas populações estrangeiras, o que tem originado uma diversidade de culturas e de costumes que tem impulsionado influências na cultura de origem dos portugueses.

Esta afluência migratória causou mudanças significativas no que se refere ao monoculturalismo, no entanto, torna-se assim fundamental que do monoculturalismo se passe ao multiculturalismo atendendo a que todas as culturas devem ser consideradas pelas suas especificidades, e em caso algum uma deve sobrepor-se à outra.

Ao longo do trabalho foram abordadas perspetivas de alguns autores sobre temáticas como a multiculturalidade, diversidade cultural e a educação inter/multicultural, que envolve necessariamente questões sobre imigração e o paradigma atual de cidadania.

Evidenciámos a importância da legislação como alicerce para a atuação da escola, assim como da comunidade escolar, face à cidadania, considerando que é emergente criar práticas cívicas que abrangem todos os alunos, respeitando a identidade e protegendo a cultura de cada um, através do diálogo e aceitação das diferenças culturais.

Para tal, nas escolas onde existe diversidade de culturas a educação inter/multicultural deve ser privilegiada, sendo também necessário que haja mediadores para fazer a ligação entre o aluno, a comunidade educativa, e a família.

Portanto, entendemos que é fundamental que a escola promova a justiça e a igualdade de oportunidades para todos, para que todos possam ter acesso a um desenvolvimento social e humano mais justo equitativo, realçando o seu papel na educação dos alunos na formação do futuro cidadão.

É nesse sentido, que afirmamos que toda a educação deve ser orientada para a promoção de uma cidadania ativa e que este conceito estão intimamente ligados.

Na tentativa de perceber a relação entre os alunos portugueses, estrangeiros e de outras culturas/ etnias e a comunidade educativa de uma escola do centro do país, foi realizado um estudo empírico, em contexto real permitiu aferir os “pontos” onde é necessário e urgente intervir, de forma a não haver desaproveitamento de tempo e de recursos.

Este estudo, foi impulsionador para posteriormente ser elaborado uma proposta de um projeto socioeducativo, que recairá no nosso entender nas reais necessidades destas crianças, pretendemos apoiar a integração social destas crianças e promover a

convivência entre todos. No entanto, importa reforçar que não são somente as crianças de nacionalidade/ cultura/ etnia minoritária que necessitam de apoio, as crianças do grupo majoritário também são muitas vezes discriminados e por isso necessitam de apoio.

Esperamos que a realização deste trabalho seja um impulsor, de alguma forma, para futuras intervenções com estas crianças, no entanto pessoalmente foi importante para o crescimento pessoal, teórico e prático.

Entendemos que futuramente deveriam ser realizadas investigações mais particularizadas, com o objetivo de perceber as necessidades individuais dos alunos com dificuldades de integração, valorizando as suas perspectivas, atendendo a que ao longo da pesquisa efetuada, excepcionalmente foram encontrados estudos com base em informações/ sugestões dadas pelos mesmos, assim como a possibilidade de haver profissionais de mediação, nas escolas, para orientar/ apoiar o processo de integração dos alunos.

Já no que respeita às dificuldades encontradas, na realização do mesmo, realço o facto de que a passagem do questionário ter acontecido em contexto de aula o que condicionou as respostas dadas pelos alunos.

Retomando o pensamento de Paulo Freire,

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objectivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros «invasores» (Freire, 1975 p.216).

BIBLIOGRAFIA

- APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural. Consultado a 11 de março de 2013, em <https://sites.google.com/site/apedinet/a-apedi/contactos>.
- Barbulescu, G. (s/d). Projeto Educativo para os Alunos de Língua Romena nas Escolas de Lisboa (PT). Consultado a 20 de março, em http://www.multiculturas.com/gb-alunos_romenos.htm.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975. Consultado a 24 de abril, em (<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>).
- Bogdan, R. Biklen, S. (1994) - *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. C. (2012). *Indicadores Sociais 2011*. (pp. 25-30). Instituto Nacional de Estatística, I.P. Lisboa: INE, I.P. Consultado a 11 de março de 2013, em <http://www.ine.pt/>.
- Censos 2011. (2012). Resultados definitivos Portugal. (pp. 29 – 33). Instituto Nacional de Estatística, I.P. Carvalho, A. C. Lisboa: INE, I.P. Consultado em 11 de março de 2013, em <http://pt.scribd.com/doc/126888055/CENSOS-2011-RESULTADOS-DEFINITIVOS-PORTUGAL-INE-2012>.
- Costa, E. (2002). No trilho de uma escola pluridimensional: O manual escolar e a educação para os valores na aula de língua materna. In: Patrício, M. F. *Globalização e Diversidade Cultural: Uma cultura, uma resposta*. (pp.311-332). Porto: Porto Editora.
- Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002).
- Declaração Universal dos Direitos de Homem. (1978). Consultado a 20 de março, em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Educação de base para todos.
- Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro. Ensino da Língua Portuguesa como Língua Não Materna.
- Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de Agosto.
- Destaque: Informação à Comunicação Social. Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2012). A População Estrangeira em Portugal, 2011. Lisboa: INE, I.P.

- Consultado em 11 de março de 2013, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ine.pt%2Fngt_server%2Fattachfileu.jsp%3Flook_parentBoui%3D150133806%26att_display%3Dn%26att_download%3Dy&ei=g7OYUY_UJafo7AaRo4CICw&usg=AFQjCNHQHZIA_BdtiY2Kdq3GeNKJ8eGqcg&sig2=Umudf9kWiv1W154eNBQO-g&bvm=bv.46751780,d.ZGU
- Dicionário Online de Português. (2013). Consultado a 1 de maio de 2013, em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/multiculturalismo>.
- Eurydice, R. (2009). *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa: Agência de Execução Relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura*.
- Eurydice, R. (2009). *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. Consultado a 2 de março de 2013, em http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101PT.pdf.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2ª Ed.) Porto: Afrontamento.
- GEPE. (2000). *Alunos no Sistema Educativo*. Consultado a 3 de março de 2013, em http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/99_00/pdf/folha_rapida_1999_2000.PDF.
- GEPE. (2000). Consultado a 12 de março de 2013, em http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/99_00/pdf/folha_rapida_1999_2000.PDF.
- GEPE. (s/d). *Conclusões, segundo o grupo Cultural/ Nacionalidade, no ano 2003/2004*. Consultado a 11 de março de 2013, em http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/03_04/ep_pdf/B_1_0_1_B_1_3_7.pdf.
- GEPE. (2009). *Integração Escolar das crianças Imigrantes na Europa: Ministério da Educação. Eurydice Arede de Informação sobre Educação na Europa*. Consultado a 11 de março de 2013, em [www.gepe.min-edu.pt_np4_{\\\$clientServletPath}__newsId=364&fileName=383_09_GEPE_Med_Intr_Esc_Europ_net](http://www.gepe.min-edu.pt_np4_{\$clientServletPath}__newsId=364&fileName=383_09_GEPE_Med_Intr_Esc_Europ_net)
- Lei n.º 105/2001, de 31 de Agosto. Estabelece o estatuto legal do mediador Socio-cultural.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Ministério da Administração Interna (MAI), Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) Núcleo de Planeamento. (2001). *Estatísticas*. Consultado a 1 de março de 2013, em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2001.pdf.

- NUTS I e II - Conclusões, segundo o grupo Cultural/ Nacionalidade, no ano 2003/2004. Consultado a 11 de março de 2013, em http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/estat/03_04/ep_pdf/B_1_0_1_B_1_3_7.pdf.
- Pena, R., Bee-Consulting. (2004). *MPPO – Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos: Manual do Formando*. Porto.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural Utopia ou realidade? Processos de pensamentos dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. (2ª Ed.) Porto: Profedições.
- Peres, A. N. (2006). Educação Intercultural e Formação de Professores. In: Bizarro, R. (org.). *Como abordar.... A escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. (pp.120-132). Lisboa: Areal Editores.
- Plano Clube Intercultural e de Integração do Agrupamento de Escolas. (Documento não publicado).
- PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo. (2012). Consultado a 14 de março de 2013, em <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+total+e+por+nivel+de+ensino-1002>.
- Projeto Educativo 2011 a 2014: Agrupamento de Escolas. (Documento não publicado).
- Projeto Ensino do Português como Língua Estrangeira. Agrupamento de Escolas. (Documento não publicado).
- Projeto Curricular: Agrupamento de Escolas. (Documento não publicado).
- Projeto de Integração do Aluno Proveniente de Sistema Educativo Estrangeiro - ano letivo 2009/10. Agrupamento de Escolas. (Documento não publicado).
- Projeto de Integração do Aluno Proveniente de Sistema Educativo Estrangeiro - Ensino do Português como Língua Estrangeira. Agrupamento de Escolas. (Documento não publicado).
- Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo. (2011). Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Consultado a 11 de março de 2013, em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf.
- Relatório de Avaliação dos Alunos de Português Língua Não Materna do ano letivo 2011/2012. Agrupamento de Escolas. (Documento não publicado).
- Relatório Final 2006/2007 Agrupamento de Escolas – Projeto: Ensino do Português como Língua Estrangeira. (Documento não publicado).

- Relatório Final 2008/2009 Agrupamento de Escolas – Projeto de Integração dos Alunos Provenientes de Sistema Educativo Estrangeiro - Português Língua Não Materna. (Documento não publicado).
- Relatório Português Língua Não Materna (PMNL) 2006/07 e 2007/08. (2009). Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.
- Relvas, J. (2006). In: Público. Consultado a 11 de março de 2013, em <http://www.publico.pt/educacao/noticia/numero-de-alunos-estrangeiros-nas-escolas-subiu-157-por-cento-desde-2002-1247920>.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010, de 17 de Setembro.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril.
- Rodrigues, D. (org). (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org). (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: Casos práticos*. Porto: Porto Editora: Coleção Educação e Trabalho Social.
- Sistema de Incentivos à qualidade da Educação (SIQE). Consultado a 9 de março de 2013, em <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/siqe/index.htm>.
- Soeiro, A. (2006). *O Projecto INTER e a Educação Intercultural*. In: Bizarro, R. (org.). *Como abordar.... A escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. (pp.114-119). Lisboa: Areal Editores.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*. Porto: CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. (2º Eds.). Porto Alegre: Bookman.
- II Plano para a Integração dos Emigrantes 2010 - 2013 (2010). Consultado a 11 de março de 2013, em http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4d346c9b80687/live/Consulte+a+vers%C3%A3o+do+Plano+2010-2013+em+portugu%C3%AAs.

ANEXOS

ANEXO A - Cronograma com as atividades desenvolvidas no âmbito do Mestrado

Datas	Set. 2011 / Jun. 2012	Out. 2012	Nov. 2012	Dez. 2012	Jan. 2013	Fev. 2013	Mar. 2013	Abr. 2013	Mai. 2013
Atividades									
Parte curricular do Estrado.									
Definição, apresentação e aprovação do tema do projeto.									
Atribuição da Orientadora.									
1º Reunião com a Orientadora.									
Reuniões seguintes e contatos com a Orientadora.									
Pesquisas bibliográficas.									
Definição dos objetivos do trabalho.									
Recolha de dados através dos professores que trabalham diretamente com as crianças de países estrangeiros.									
Recolha de documentação do Agrupamento.									
Definição da metodologia de investigação e elaboração dos instrumentos utilizados (questionário e entrevista).									
Recolha de informação da escola onde decorreu o estudo.									
Pedido de autorização ao Agrupamento, à escola e à Dgest para passagem do instrumento de inquirição e autorização do mesmo.									
Realização da entrevista.									
Passagem do questionário.									
Análise e tratamento dos dados recolhidos.									
Elaboração da proposta do projeto de ação.									
Redação final do projeto.									
Entrega do Trabalho final.									

ANEXO B - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Registar entidade](#) » Confirmação

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Mariana Conceição Correia Almeida Pestana

Nome do interlocutor:

Agrupamento escolas Zona Urbana de Viseu

E-mail do interlocutor:

e23graovascoviseu@mail.telepac.pt

Dados do Inquérito

Número de registo:

0379500001

Designação:

Questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

[03795_201304101453_Documento1.doc](#) (DOC - 107,50 KB)

Nota metodológica:

[03795_201304101453_Documento2.doc](#) (DOC - 49,00 KB)

Outros documentos:

[03795_201304101453_Documento3.pdf](#) (PDF - 68,87 KB)

Data de registo:

10-04-2013

Versão:

2 (2)

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0379500001 (16 Abril)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0379500001, com a designação *Questionário*, registado em 10-04-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Mariana Conceição Correia Almeida Pestana

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas.
- b) Exige-se a garantia de anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98; deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Para os alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos.
- c) Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO C - Pedido de autorização para participação nos questionários

Pedido de autorização aos Pais/ Encarregados de Educação

Para a realização de um Projeto sobre Diversidade Cultural, no âmbito do Mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, peço a Sua autorização para que o seu Educando possa preencher um questionário (no qual não serão pedidos dados pessoais).

Os dados recolhidos serão anónimos e servirão unicamente para efeitos do Projeto.

Agradeço a atenção dispensada.

Autorizo

Não Autorizo

Nome do aluno _____ Ano _____ Turma _____

Assinatura dos pais/ Encarregado de Educação _____

(Peço o favor, de entregar na escola, esta autorização, seja qual for a resposta, até dia 5 de abril.)

Muito obrigada! Mariana Pestana

Questionário

O presente questionário insere-se no Mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e incide sobre a Diversidade Cultural. Para a realização desse trabalho, peço a tua colaboração no seu preenchimento. Este serve unicamente para efeitos do estudo, sendo anónimo e confidencial.

1. Dados biográficos (indica com uma cruz o teu caso e completa quando te for pedido)

1.1. **Sexo** M F

1.2. **Idade** _____ anos

1.3. **Qual o País onde nasceste?** _____

1.4. **Qual o País onde nasceu o teu pai?** _____

1.5. **Qual o País onde nasceu a tua mãe?** _____

1.6. **Sempre viveste em Portugal?**

Sim

Não Há quanto tempo vives em Portugal? _____ Anos

1.7. **Identifica, colocando uma cruz, o contexto onde vives.**

1- Casa dos teus pais

2- Instituição (Lar de Infância)

3- Outro Qual? _____

2. Situação escolar

2.1. **Que ano frequentas?** 3º Ano 4º Ano

2.2. **Coloca uma cruz, se tens, na tua turma, colegas:**

Do mesmo País que o teu

De um País diferente do teu

De uma etnia específica (ex. etnia cigana)

3. Relações interpessoais

3.1. (Assinala com uma cruz, em todas as situações abaixo apresentadas, a tua opinião)

Como é a tua relação com?

	Muito boa	Boa	Razoável	Não é boa	Não convivo
os teus colegas do mesmo País					
os teus colegas de País diferente do teu					
os teus colegas de etnia diferente da tua					
os professores					
os auxiliares					

3.2. **Coloca uma cruz, no quadrado para o efeito, na tua resposta à questão:**

Com quem “brincas” mais?

Com os colegas do mesmo País que o meu

Com os colegas de País diferente do meu

Com todos por igual

Com os colegas de outra etnia

3.3. **Achas que o facto de os teus colegas serem de outro País, terem outra cultura ou outra etnia, faz alguma diferença no vosso convívio diário?**

Sim Porquê? _____

Não Porquê? _____

3.4. **O que tens aprendido, com os teus colegas?**

(Faz corresponder, com traços, as ligações que aches adequadas)

do mesmo País que tu

de País diferente do teu

de outra etnia

Nada
Brincadeiras
Palavras
Costumes
Músicas
Gestos
Outras coisas

3.5. Quais as atitudes, nos teus colegas, que menos gostas?

(Coloca uma ou mais cruzes, onde achares necessário)

São agressivos Não brincam comigo Ignoram-me Fogem de mim

Não me escolhem nos trabalhos de grupo Chamam-me “de nomes”

Acusam-me por coisas menos boas que acontecem Humilham-me

Outras situações: _____

3.5.1. E, normalmente essas atitudes são causadas por:

(Coloca uma cruz, na resposta que se aplica à tua situação)

Colegas do mesmo País que o teu

Colegas de País diferente do teu

Colegas de outra etnia

Todos por igual

3.6. Na tua opinião, há alguma “coisa” que te impeça de seres amigo dos teus colegas provenientes de outros Países ou de outra etnia?

Sim O quê? _____

Não Porquê? _____

3.7. Na tua escola, quais as ocasiões em que existe maior convivência entre vocês?

(Coloca uma ou mais cruzes)

Recreio Sala de aula Almoço AEC's

Outras ocasiões _____

4. Opinião sobre a escola

4.1. A escola realiza/ promove atividades onde estão todos os alunos?

Sim Quais? _____

Não

4.1.1. Essas atividades agradam-te?

Sim

Não Porquê? _____

4.2. **Na tua opinião, a tua escola “ajuda-vos” quando existem problemas entre vocês?**

Sim Como? _____

Não Porquê? _____

5. Sugestões e opiniões

5.1. Que atividades ou costumes do teu País gostarias de fazer na tua escola, para além das que são realizadas, para te aproximar dos teus colegas? Porquê?

5.2. O que achas que se pode fazer para melhorar a tua situação ou dos teus colegas com problemas de adaptação à escola?

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO E – Guião da entrevista

Entrevista Semiestruturada

- 1- Qual é a Sua perspetiva sobre a integração de crianças de diferentes culturas, nesta escola?
- 2- O que a “escola” tem feito para ajudar a integração destes alunos?
- 3- O que poderia ser feito para se melhorar a integração destas crianças?

ANEXO F – Atividades a desenvolver

1ª Atividade - Ações de sensibilização

Desenvolver ações de sensibilização para a cidadania, respeito, compreensão e tolerância pelas diferenças culturais

Objetivo

Desenvolver competências de respeito e tolerância, nos alunos, de forma a fomentar as relações interpessoais e potenciar o desenvolvimento moral.

Descrição da atividade

- Convidar os alunos para participarem nas ações a desenvolver.
- Preparação das sessões em power-point.
- Preparação de folhetos com dilemas morais.
- Desenvolver dinâmicas de grupo.
- Promover momentos de Role-playing.
- Elaboração de lembranças para os alunos partilharem entre si, nas sessões.

Recursos Humanos

Mediador

Recursos Materiais

- Mesas
- Cadeiras
- Canetas
- Projetor de vídeo
- PowerPoint
- Folhetos
- Lembranças

Recursos Financeiros

Com as verbas da escola e com verbas das candidaturas entretanto aceites.

Espaço

Biblioteca da Escola

Destinatários

Alunos do 3º e 4º ano

Cronograma

Out. 2013	Nov.2013	Dez. 2013	Jan.2014	Fev.2013	Mar.2013	Abr.2014	Mai.2014	Jun.2014

Avaliação da atividade

Passagem de um inquérito por questionário no final de cada sessão.

**2ª Atividade - A criação de um espaço de convívio
(Sala de atividades de desenvolvimento e integração (SADI)).**

Criação de um espaço de convívio (SADI), onde possa haver uma maior interação entre todos os alunos.

Objetivo

Possibilitar a interação entre os alunos de mostrarem as especificidades e pesquisar sobre costumes dos seus países de origem.

Descrição da atividade

- Divulgação do espaços junto dos alunos e de toda a comunidade educativa.
- Encontrar uma sala disponível para o efeito.
- Solicitar computadores com acesso à internet.
- Adquirir mapas do mundo para fixar nas paredes da sala e blocos onde possam colocar referências aos países de proveniência dos vários alunos.
- Adquirir materiais que possibilitem desenvolver jogos ou outras brincadeiras típicas do seu país de origem.
- Criar sessões onde sejam implementadas actividades de expressão dramática e dança.

Recursos Humanos

Mediador e Voluntários

Recursos Materiais

- Mesas
- Cadeiras
- Canetas
- Computadores
- Mapas do mundo
- Blocos
- Vários materiais (para os trabalhos manuais)

Recursos Financeiros

Com as verbas da escola e com verbas das candidaturas entretanto aceites.

Espaço

Sala SADI

Destinatários

Alunos do 3º e 4º ano

Cronograma

Dez. 2013	Jan. 2014	Fev. 2013	Mar. 2013	Abr. 2014	Mai. 2014	Jun. 2014	Set. 2014	Out. 2014	Nov. 2014	Dez. 2014	Jan. 2015	Fev. 2015	Mar. 2015	Abr. 2015	Mai. 2015	Jun. 2015

Avaliação da atividade

Número de alunos que frequentam a sala SADI e número de atividades desenvolvidas.

3ª Atividade - Implementação de atividades de lúdicas e desportivas.

Implementar atividades lúdicas e desportivas, que englobem os vários alunos da escola, de acordo com as características dos vários países de origem dos alunos.

Objetivo

Possibilitar momentos de interação entre os alunos com aprendizagem de novos jogos e brincadeiras.

Descrição da atividade

- Pesquisar, através de livros, internet e dos conhecimentos dos alunos, jogos/ músicas/ canções tradicionais dos vários países.
- Aquirir materiais para implementar esses jogos.
- Fazer uma calendarização das turmas dos alunos para a realização dos jogos/ brincadeiras.
- Distribuir calendarização pelas salas.
- Desenvolver a atividade

Recursos Humanos

Mediador

Recursos Materiais

- Mapas da calendarização
- Vários materiais (para a implementação dos jogos).

Recursos Financeiros

Com as verbas da escola e com verbas das candidaturas entretanto aceites.

Espaço

Espaço exterior (recreio) da escola

Destinatários

Alunos do 3º e 4º ano

Cronograma

Abr. 2014	Mai. 2014	Jun. 2014	Set. 2014	Out. 2014	Abr. 2015	Mai. 2015	Jun. 2015

Avaliação da atividade

Questionário de avaliação da atividade

4ª Atividade – Implementação uma Semana Cultural

Implementar atividades durante uma semana (que englobe o dia 18 de dezembro – Dia internacional do imigrante) para divulgação dos vários países e culturas dos alunos da escola, com a colaboração dos pais/ encarregados de educação.

Objetivo

Possibilitar a divulgação das várias culturas, dos vários países e promover a interação dos alunos e dos pais/ encarregados de educação.

Descrição da atividade

- Fazer convites aos pais/ encarregados de educação para participarem na atividade.
- Adequar o espaço para possibilitar a colocação de “bancadas”, para exposição de materiais.
- Aquirir materiais para implementar a atividade.
- Fazer a distribuição do espaço pelos intervenientes.
- Fazer convites a outras escolas para vistarem a atividade.
- Desenvolver a atividade

Recursos Humanos

Mediador e Voluntários

Recursos Materiais

- “Bancadas”.
- Materiais necessários para desenvolver a atividade.

Recursos Financeiros

Com as verbas da escola e com verbas das candidaturas entretanto aceites.

Espaço

Espaço exterior (recreio) da escola

Destinatários

Alunos do 3º e 4º ano

Cronograma

Nov. 2014	Dez. 2014	Nov. 2015	Dez. 2015

Avaliação da atividade

Registo de observação da atividade e questionários aos intervenientes na atividade.