

(In) Sucesso Escolar de Crianças Imigrantes nos Açores: uma Análise Jurídica

Giselle Pinheiro de Vasconcelos Raimundo

Dissertação de Mestrado em Direito – Especialização em Ciências Jurídico-Políticas

Orientação: Prof. Doutor André Pereira Matos

Coorientadora: Prof.^a Doutora Emellin de Oliveira

Abril, 2024



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

IMP.GE.84.1

“E quando o estrangeiro peregrinar contigo na vossa terra, não o oprimireis. Como um natural entre vós será o estrangeiro que peregrina convosco; amá-lo-ás como a ti mesmo, pois estrangeiros fostes na terra do Egito: Eu sou o Senhor, vosso Deus”.

Levítico 19:33-34

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que manifesto publicamente toda a minha gratidão a todos que contribuíram para a realização deste sonho, pois desistir nunca foi uma opção.

Quero começar agradecendo a Deus, pois toda Honra e toda Glória pertence a Ele. Sem Ele nada disso teria sido possível, é Ele quem está no controle da minha vida.

Aos meus pais, Lúcia e Neto, por terem dado toda a base necessária para chegar até aqui. Tenho muito orgulho de ser vossa filha.

Aos meus filhos, Brenno e Brayan, que sempre me incentivaram, colaboraram com o silêncio e toda a logística da casa.

Ao meu esposo, Marco Paulo, por sua preocupação, carinho e companheirismo.

Ao meu orientador Dr. Prof.^o André Matos e minha Coorientadora Dra. Prof.^a Emellin de Oliveira, por terem aceitado este desafio, pelos vossos apoio, conhecimento e orientações.

Por último, a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste projeto.

A todos muito obrigada.

RESUMO

A educação é um dos principais instrumentos de promoção da equidade social e económica, bem como de combate às desigualdades e injustiças. A escola, além de ser um estabelecimento de ensino, é também um ambiente que promove a adaptação e a integração na sociedade. Vivenciar esse período torna-se extremamente importante para o desenvolvimento e o futuro da criança. O processo de aprendizagem tem um impacto muito importante na sociedade e exemplo disso são os efeitos do fracasso escolar, que podem gerar grandes consequências a médio e longo prazo. Isto deve-se ao facto de que, sendo a educação importante para o sucesso profissional e a qualidade de vida futura, a escola continua a ser um dos caminhos mais imediatos para preparar o futuro da sociedade. Assim, para que a escola seja acessível a todos, é necessário contribuir para a integração educacional e social dos alunos. Foram realizado neste trabalho levantamento de pesquisas que ocorreram entre os anos de 2018 a 2023, nos sites oficiais do governo, em sites de instituições não governamentais, base de dados do Google Académico e na base de dados da Scielo. Este trabalho foi utilizado uma abordagem qualitativa, com método hipotético-dedutivo e de análise bibliográfica e documental em livros, capítulos, artigos científicos, legislação e sites governamentais oficiais. A presente investigação procurou contribuir para o debate sobre o (in)sucesso escolar de crianças imigrantes na Região Autónoma dos Açores.

Palavras-chave: Direito internacional; Educação; Ensino no Açores; Multiculturalismo

ABSTRACT

Education is one of the main instruments for promoting social and economic equity, as well as combating inequalities and injustices. School, besides being an educational establishment, is also an environment that fosters adaptation and integration into society. Experiencing this period becomes extremely important for the development and future of the child. The learning process has a very significant impact on society, as evidenced by the effects of academic failure, which can have major consequences in the medium and long term. This is because education is important for professional success and future quality of life, making school one of the most immediate paths to prepare for the future of society. Thus, for school to be accessible to all, it is necessary to contribute to the educational and social integration of students. In this work, a survey of research conducted between 2018 and 2023 was carried out on government official websites, non-governmental institution sites, Google Scholar database, and Scielo database. This work utilized a qualitative approach, with a hypothetical-deductive method and bibliographic and documentary analysis in books, chapters, scientific articles, legislation, and official government websites. This research aimed to contribute to the debate on the academic success (or lack thereof) of immigrant children in the Autonomous Region of the Azores.

Keywords: International Law; Education; Teaching in the Azores; Multiculturalism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 FENÓMENO MIGRATÓRIO	12
1.1 Definição de fluxo migratório.....	14
1.2 Políticas migratórias.....	20
1.3 Políticas e respostas governamentais.....	26
2 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL	31
2.1 O ordenamento jurídico português e a educação	36
2.2 Educação pela integração.....	40
2.3 Os sistemas educativos e a educação multicultural.....	48
3 POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO E ACOLHIMENTO DE IMIGRANTES NO SISTEMA EDUCACIONAL DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES	52
3.1 Conceito de sucesso e (in) sucesso escolar	56
3.2 (In) sucesso escolar de crianças imigrantes	60
3.3 O caminho do ProSucesso	62
3.3.1 Medidas de combate ao insucesso escolar.....	63
3.3.2 Relação escola x família	66
3.3.3 Relação professor x aluno	69
CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS	76
LEGISLAÇÃO E JURISPRUDÊNCIA	87

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

AIMA - Agência de Integração, Migração e Asilo

APEDI - Associação de Professores para Educação Intercultural

CCRAI - Conselho Consultivo Regional para os Assuntos da Imigração

CE – Conselho da Europa

CEE - Comunidade Económica Europeia

ECRE - Conselho Europeu para Refugiados e Exilados

EMN - European Migration Network

EURATOM - Comunidade Europeia da Energia Atómica

GCM - Pacto Global para a Migração

GNR – Guarda Nacional Republicana

IEG - Instituto de Estudos de Género

INTERPOL – International Criminal Police Organization

MAI - Ministério da Administração Interna

OIM – Organização Internacional para as Migrações

ONG - Organização não governamental

PREDI - Projeto Educação Intercultural

PSP – Polícia de Segurança Pública

REGIN - Regions for Migrants and Refugees Integration

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SIS - Sistema de Informação Schengen

TFUE - Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia

TUE - Tratado da União Europeia

UE – União Europeia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

INTRODUÇÃO

O contexto educacional sempre desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação é um dos principais instrumentos para promoção da equidade social e econômica, bem como combater desigualdades e injustiças. Um sistema educacional bem estruturado e acessível aos cidadãos é fundamental para garantir que todos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento, habilidades, conhecimento e competências necessárias para se tornarem cidadãos ativos e produtivos.

O ambiente educacional com perspectivas inclusivas passa a valorizar culturas e experiências, contribuindo assim para a formação de cidadãos mais tolerantes e compreensivos, reduzindo assim o preconceito e a discriminação.

A escola para além de uma instituição de ensino, é também um ambiente que promove a adaptação e integração na sociedade. A vivência desse período torna-se extremamente importante para o desenvolvimento e futuro da criança.

A investigação que se apresenta está inserida no âmbito do direito internacional, cujo tema faz parte da linha de estudo do Mestrado em Ciências Jurídico-Políticas, que por sua vez integra a política dos direitos humanos. Tem como objetivo o resgate do ponto-de-vista político-jurídico, os motivos do (in) sucesso escolar de crianças imigrantes nos Açores, com vista a salvaguardar não só o direito a educação dessas crianças, mais sim as condições que as escolas oferecem a essas crianças para alcançarem ou não o sucesso escolar.

Como objetivos específicos, a atenção será voltada para perceber como as escolas podem abordar a diversidade cultural de forma a permitir que todos os alunos sejam integrados e que tenham um bom desempenho escolar, como também, será averiguado a trajetória escolar das crianças imigrantes, caracterizando a relação pedagógica desses alunos com seus pares e professores e por fim, analisar a existência de políticas públicas e de legislação que promovam a integração de crianças imigrantes nas escolas Açoreanas.

Além disso, ao alcance dos objetivos propostos, a atenção volta para a resposta à seguinte pergunta de partida: Em que medida a legislação existente em matéria de acesso à educação e ao ensino permite ou limita a participação das escolas no sucesso escolar de crianças imigrantes na região Autónoma dos Açores?

Na persecução dos objetivos acima elencados, e por uma resposta à pergunta central, este trabalho se dividiu em três partes, cada uma com seus desdobramentos, onde o capítulo 1, abarcou o fenómeno migratório, no que tange aos conceitos, contexto

histórico, importância global, suas causas e consequências; as suas políticas migratórias, abordando as estratégias, leis, regulamentos para gerenciar a imigração, os direitos humanos, direito à vida, à integridade pessoal, evitando o tratamento cruel, desumano ou degradante e a segurança nacional, além das políticas e respostas governamentais, tais como as políticas de controle de fronteiras, políticas de integração de migrantes, acordos internacionais, organizações internacionais, tais como: o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), Organização Internacional para Migrações (OIM), Organização não governamental (ONG) e assistência humanitária.

No capítulo 2, na educação multicultural, o papel da Constituição Portuguesa na moldagem da educação, exploração dos princípios constitucionais que garantem a igualdade, a não discriminação e o direito à educação, o direito ao acesso, qualidade, inclusão, liberdade de ensino, pluralismo educacional e a promoção a diversidade cultural, étnica e religiosa, a educação inclusiva e sua importância e a implementação da educação em diferentes contextos educacionais e na promoção da igualdade e do acesso à educação para todos, nas leis e políticas de educação inclusiva, diversidade e acessibilidade física e digital e na diversidade cultural e interculturalidade, sua coexistência e interação na sociedade; o contexto escolar das crianças imigrantes e a adaptabilidade das crianças imigrantes e seu desempenho escolar, o cuidado e atenção às barreiras linguísticas, culturas, valores e tradições, necessidade e de apoio psicossocial, treinamento de professores e recursos educacionais que favoreçam a integração.

Por último, no capítulo 3, as políticas públicas de integração, acolhimento e inclusão de imigrantes no Sistema Educacional da Região Autónoma dos Açores, como é sentido o (in) sucesso escolar de crianças imigrantes, o conceito de sucesso e insucesso escolar, as soluções e medidas contra o insucesso, as mudanças no ordenamento jurídico, o caminho do ProSucesso e a participação da escola, pais e sociedade no sucesso escolar dessas crianças.

O processo de aprendizagem tem um impacto muito importante para a sociedade e um exemplo disso, são os efeitos do insucesso escolar, que pode gerar grandes sequelas a médio e a longo prazo.

Isso se deve ao fato de, visto que o ensino se mostra importante para o sucesso profissional e a qualidade de vida futura, pois a escolarização continua a ser um dos caminhos mais imediatos na preparação do futuro da sociedade.

Deste modo, para que a escola seja para todos e de todos é necessário ajudar na inclusão educativa e social dos alunos. Então, o sucesso escolar não pode ser explicado por um único fator ou por fatores desconectados, mas sim por uma conjugação deles,

dado que nenhuma variável isolada determina o sucesso ou o insucesso escolar do aluno.

O entendimento sobre o estado da arte para no levantamento de pesquisas que ocorreram entre os anos de 2018 a 2023, nos sites oficiais do governo, em sites de instituições não governamentais, base de dados do Google Académico e na base de dados da Scielo. Um fato complicador foi o resultado extenso da pesquisa em 1.652 documentos entre legislação, tratados, relatórios, teses, dissertações e artigos de periódicos, e a ideia foi redefinir e manter como fonte de pesquisa trabalhos que pudessem atrelar migrações e educação. Como fonte principal foram mantidos itens oficiais do Governo sobre a questão e como fonte secundárias os trabalhos selecionados através da pesquisa nas bases de dados, num total de 157 itens.

É importante frisar que este trabalho foi utilizado uma abordagem qualitativa, com método hipotético-dedutivo e de análise bibliográfica e documental em livros, capítulos, artigos científicos, legislação e sites governamentais oficiais.

Este trabalho é de extrema relevância não apenas para a comunidade imigrante, mas para a sociedade em geral, uma vez que esta é formada por pessoas detentoras de direitos, dentre os quais, o direito de migrar, o direito à educação com qualidade e sem discriminação.

Espera-se, contudo, que esse estudo venha colaborar para a compreensão dos diplomas legais existentes no âmbito do sucesso escolar de crianças imigrantes na Região Autónoma dos Açores.

1 FENÓMENO MIGRATÓRIO

O fenómeno migratório é complexo e multifacetado, e seu impacto e gestão variam amplamente em diferentes partes do mundo e ao longo do tempo. A busca por mudança e adaptação faz parte da natureza humana desde os primórdios da história das civilizações até os dias de hoje. O Pacto Global para a Migração (GCM), adotado por 164 países, promovido pelas Nações Unidas prevê que:

Migration has been part of the human experience throughout history, and we recognize that it is a source of prosperity, innovation and sustainable development in our globalized world, and that these positive impacts can be optimized by improving migration governance.¹

Não é novidade que os indivíduos se deslocam por vários motivos, e o principal, é pela busca por melhores condições de vida e dessa forma, a mobilidade é cada vez mais global e, pela sua própria natureza, a migração é apenas uma parte dos fluxos de mobilidade internacional, mas detém “um papel fundamental para o equilíbrio das economias sustentáveis”²

Em muitos casos os indivíduos são forçados a abandonar as suas casas devido a guerra, perseguição ou catástrofe, como no caso dos refugiados ou requerentes de asilo. É importante ressaltar que dependendo da natureza e das características do deslocamento, uma pessoa pode ser considerada migrante ou refugiado. Para Catarino:

reconhecer que a imigração é um fenómeno global, motor de desenvolvimento económico e social para os países de origem e de destino, com características multidisciplinares e de efeitos transversais, que deve merecer respostas adequadas e coordenadas no quadro de espaços nacionais, regionais e multilaterais com vista, nomeadamente, a: - reduzir as relações de desequilíbrio em matéria de desenvolvimento e demografia; - estabelecer mecanismos e sistemas de gestão e controlo; - respeitar a universalidade de culturas em contacto; - diminuir tensões.³

Observando a tradição, é a comunidade que decide se uma pessoa faz parte deste grupo ou não, se está incluída ou excluída. Por isso ressalta-se que os territórios foram conquistados às custas de duros combates e de muito sangue. As nações não se formam da noite para o dia e infelizmente ainda há guerra, morte, injustiça devido aos conflitos por território e poder. Rocha-Trindade considera que:

considera-se, por exemplo, o factor histórico e específico caso da Europa, onde nos situamos. As guerras e as conquistas, as invasões e as ocupações, os armistícios e os tratados de paz tiveram como consequência situações, que de inclusão, que de exclusão, que determinaram: nuns casos, a fragmentação de certas comunidades nacionais entre diversos Estados; noutros, o ganho de soberania para comunidades que nunca a tinham possuído anteriormente; ainda, a absorção de um Estado por outro.⁴

¹ GLOBAL COMPACT FOR MIGRATION. *Global Compact for safe, orderly and regular migration* [em linha]. Morocco, 13 jul. 2018, p. 2 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://refugeemigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf

² VALENTE, Ana Cláudia, org. *Imigrantes desempregados em Portugal e os desafios das políticas ativas de emprego* [em linha]. Portugal: OM, nov. 2016, p. 11 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo+OM+59.pdf/ef6513fc-c350-4bef-a8c1-c29f176a31c7>

³ CATARINO, P. Remessas e desenvolvimento: migração circular: Apoio à internacionalização das empresas: relatório e proposta de recomendações. In: VITORINO, A., coord. *Imigração: oportunidade ou ameaça?* Estoril: Principia, 2007, pp. 244-245.

⁴ ROCHA-TRINDADE, María Beatriz. Sociedades plurais e relações de interculturalidade. In: HERNÁNDEZ BORGE, Julio; GONZÁLEZ LOPO, Domingo L., ed. *Migraciones e interculturalidad: los hechos y las políticas: actas del*

Um território é uma terra ocupada por um grupo de pessoas, onde esse grupo configura-se como uma Nação que possui laços comuns baseados na ética, na política, na religião, na história, na língua e na cultura. Cada território possui uma fronteira para delimitar esse espaço terrestre. Para Costa:

uma vez delimitadas as fronteiras entre aqueles que pertencem à comunidade nacional e aqueles que estão dela excluídos, importa saber como é que o povo expressa a vontade soberana e de que forma o indivíduo participa a sua formulação.⁵

Num mundo totalmente conectado, o aumento da mobilidade e da migração é amplamente possibilitada por passagens aéreas cada vez mais acessíveis e pela rápida comunicação pela internet. É importante enfatizar que não se pode progredir com a mentalidade de que um indivíduo só possa pertencer apenas à uma Nação. Alves afirma que:

a globalização tem permitido igualmente uma crescente mobilidade de pessoas por todo o mundo, intensamente favorecida pelo desenvolvimento dos transportes, pela quantidade e disponibilidade de informação, produzida e disseminada por agentes privados e/ou públicos, como o caso da divulgação de acordos e protocolos estabelecidos entre Estados e outras instituições públicas⁶

A relação entre as desigualdades e a globalização são os principais motivos de migrações internacionais, pois o fenómeno migratório traz múltiplos desafios e benefícios para o país de acolhimento, mas, por outro lado, outros problemas lhe são associados, como é o caso da discriminação atribuída aos imigrantes internacionais, denominada “xenofobia”. Para o Glossário sobre migração da OIM, a xenofobia é descrita como “atitude, preconceito ou comportamento que rejeita, exclui e, frequentemente, diminui pessoas com base na percepção de que são estranhas ou estrangeiras relativamente à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional”⁷. Esta luta contra a discriminação e a favor da humanidade em todo lugar, é uma luta para o desenvolvimento da sociedade. O fenómeno da imigração deveria ser visto como oportunidade e não como ameaça.⁸ Conforme Catarino:

aproveitar o fenómeno da imigração como uma oportunidade e não o encarar como uma ameaça. Neste sentido e para se alcançarem os resultados desejáveis que beneficiem os migrantes, os países de origem e os países de destino (Win-win situation), é essencial que a gestão do fenómeno migratório seja pró-ativa, sistemática e coordenada e assente na legalidade e na transparência.

Até porque, o dever do Estado não é impedir que as pessoas migrem, mas sim a garantia de um aumento substancial nas melhores condições de vida, acesso à

[IX] *Coloquio Internacional, Santiago de Compostela, 11-12 de noviembre de 2010* [em linha]. Santiago de Compostela: Universidade, 2010, p. 30 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286900806_Migraciones_e_interculturalidad_Los_hechos_y_las_politicas

⁵ COSTA, Paulo Manuel. *Políticas de imigração e as novas dinâmicas da cidadania em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004, p. 23.

⁶ ALVES, E. P. *Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho*. Lisboa: ACM, 2015, p. 15.

⁷ Xenofobia. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Glossário sobre migrações* [em linha]. Genebra: OIM, 2009, p. 80. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

⁸ CATARINO, ref. 3, p. 244.

educação, promoção da igualdade social e crescimento económico, para que as migrações sejam sempre consideradas como uma opção e não uma necessidade a longo-prazo, como uma única opção possível para quem procura e sonha com uma vida melhor.

Além disso, as migrações têm um carácter estrutural e permanente na economia global, constituindo um dos fatores essenciais do processo de desenvolvimento e de transformação social em todo o mundo.^{9 10}

1.1 Definição de fluxo migratório

Fluxo migratório para o Glossário sobre Migração, constitui “a contagem do número de migrantes que se deslocam ou têm autorização para se deslocar para (ou e) um país a fim de ter acesso a um emprego ou fixar-se durante um determinado período de tempo.”¹¹

O fluxo migratório pode ser amplamente classificado em migração interna e migração externa, onde a migração interna é o movimento de pessoas dentro das fronteiras de um país. Isto pode ocorrer das áreas rurais para as áreas urbanas, entre diferentes regiões do mesmo país ou entre áreas urbanas da mesma região. Já a migração externa ou internacional é o movimento de pessoas de um país para outro, onde as razões podem ser económicas, como a procura de melhores empregos e condições de vida, mas também podem ser políticas, sociais e ambientais. Os fluxos migratórios como permanentes ou temporários, uma vez que alguns migrantes procuram um novo local de residência permanente, enquanto outros procuram simplesmente trabalho temporário ou estudos.¹²

Esse deslocamento pode ser influenciado por uma variedade de fatores, tais como: oportunidades económicas, conflitos, mudanças ambientais, busca por segurança, conforme aponta Manuel Marques:

os motivos da emigração alteram-se com os tempos e a geografia. Assim, por fuga às condições adversas do clima, as secas e as inundações, como a fuga a guerras civis, à pobreza e, recentemente, às crises ecológicas por falhas técnicas, como as causadas pelas centrais nucleares, às económicas, manifestadas na falta de oportunidades e empregos, podemos dizer que o fenómeno é global.¹³

⁹ CASTLES, S. Understanding Global Migration: a social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies* [em linha]. 2010, v. 36, n. 10, p. 1565 [consult. 10 out. 2023]. Disponível em: [https://www.scrip.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3142870](https://www.scrip.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3142870)

¹⁰ RAMOS, M. C. P. Migrações, desenvolvimento, dinâmicas locais e regionais. In: PINA, H.; MARQUES, H.; RAMOS, M. C.; REMOALDO, P. (orgs.). *Grandes problemáticas do espaço europeu: políticas de ordenamento e recomposições territoriais nas periferias europeias*. Porto: FLUP, 2012, p. 64.

¹¹ Fluxo migratório. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Glossário sobre migrações* [em linha]. Genebra: OIM, 2009, p. 29 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

¹² VIEIRA, Luísa Ferreira. Fluxos migratórios: tipos, causas, consequências e desafios. *Aprova Total* [em linha]. Disponível em: <https://aprovatotal.com.br/fluxos-migratorios/>

¹³ MARQUES, Manuel Pedroso. *Os exilados não esquecem nada mas falam pouco*. Lisboa: Âncora, 2015, p. 76.

O movimento de pessoas acontece em todos os lugares e em várias circunstâncias e o motivo principal que desencadeia a migração é o mercado de trabalho, e na sequência, estudo e família, conforme aponta Malheiros “o emprego continua a ser o primeiro motivo para deixar o país de origem, mas razões ligadas ao estudo, à reunião com a família ou acompanhar os pais são muito relevantes.”¹⁴

Contudo, acredita-se na premissa da migração não ser definitiva. Os trabalhadores migrantes se estabelecem, criam laços, constituem família e comunidades no país de destino e é um contrassenso pensar que com uma maior internacionalização da economia seria possível manter as fronteiras abertas a movimentos de informação, mercadoria e capital e, porém, controladas para entrada das pessoas¹⁵.

Em vista disso, é considerável ter a ideia central de fortalecer o papel da população migrante no desenvolvimento da sociedade do país de acolhimento. A população é móvel e diversa em função de variáveis políticas, económicas ou sociais e estão à procura de melhores condições de vida e trabalho.

Senger fez importante reflexão sobre isso:

há assim, uma inversão de valores quando se analisa a intensidade dos fluxos migratórios na atualidade: ao invés de o principal foco de preocupação ser a vida dos migrantes, o que preocupa na verdade é o impacto que a chegada dessas pessoas causará na vida da população autóctone e na organização/funcionamento do Estado ao qual eles se destinam. Nesse contexto, a tranquilidade dos “de dentro” é mais valorizada do que a sobrevivência dos que estão “fora”, querendo entrar.¹⁶

Porém esta definição encerra, em si mesma, um conceito não menos relevante do papel do Estado e do pressuposto da existência de um povo que dentro de um determinado território está sujeito a um poder político soberano. Os Estados soberanos delinearão as suas fronteiras, que não podem ser transpostas sem o consentimento explícito ou tácito desses Estados. O cidadão tem liberdade para sair do seu país, porém esta liberdade pode ser limitada pela prerrogativa do Estado de acolhimento de não permitir a sua entrada. Teresa Cierco explicita que “o exercício do direito de soberania de controlar quem pode entrar, permanecer e pertencer ao Estado-nação que define as migrações internacionais como um processo social específico.”¹⁷

Baganha expõe que:

¹⁴ MALHEIROS, J. *Integração Social e Profissional de Imigrantes, Refugiados e Minorias Étnicas*. Lisboa: Gabinete de Gestão EQUAL, 2006. Disponível em: https://www.igfse.pt/upload/docs/2011/26_integracao_social_profissional.pdf

¹⁵ CASTLES, S. *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios*. Lisboa: Fim do Século, 2015, p. 24.

¹⁶ SENGER, Ilise. *As (bio) políticas migratórias na contemporaneidade: o controle dos fluxos migratórios entre o utilitarismo e o repressivismo e o 'ser-tal' dos migrantes como estratégia de resistência* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015, p. 99 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_fc7e2df41a3a5d85542081cf9fda7234

¹⁷ CIERCO, Teresa. Esclarecendo conceitos: refugiados, asilados políticos, imigrantes ilegais. In: CIERCO, Teresa, et al. *Fluxos migratórios e refugiados na atualidade*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017, p. 12.

de facto, os Estados, no exercício dos seus direitos de soberania, definem políticas migratórias, mais ou menos restritivas, ao estabelecerem e controlarem quem pode entrar e permanecer no seu território e, subsequentemente, permanecer ao todo nacional.¹⁸

Embora o Estado não seja o único ator responsável pela condução dos fluxos migratórios, é dos atores mais importantes e influentes de acordo com Moreira.¹⁹

Entretanto, quando o assunto é migração, o conceito engloba os conceitos de emigração e imigração, procurando simplificar e sintetizar a mesma realidade de um determinado sujeito, ora emigrante, ora imigrante, consoante a perspectiva do observador.

De acordo com André Matos:

as migrações implicam o abandono de um local em detrimento de um outro, que, não estando desabitado, é um outro local com nativos, pessoas que pertencem àquele espaço e àquela comunidade. Este sentimento de pertença é uma parcela da sua própria identidade, cuja definição e delimitação encontra como ponto de referência a identidade do outro, a sua alteridade, as suas características distintas. Quando um "outro" se desloca para o seu próprio grupo de pertença, algumas das assunções que basearam essa definição identitária são questionadas e surgem reações a esta redefinição grupo²⁰.

Se faz importante registrar que os migrantes de certa forma possuem a liberdade/oportunidade de escolher quando sair do seu país de origem, pois independente da razão, as condições da sua partida fazem com que ele vá ou não de acordo com as suas condições ou situações; já o refugiado, são vítimas das guerras ou das perseguições e cruzam fronteiras em fuga. Independentemente da sua magnitude, composição ou causas, por um período determinado ou definitivo, as organizações sempre estarão atentas às demandas, conforme aponta a OIM:

any person who is moving or has moved across an international border or within a State away from his/her habitual place of residence, regardless of (1) the person's legal status; (2) whether the movement is voluntary; (3) what the causes for the movement are; or (4) what the length of the stay is. IOM concerns itself with migrants and migration-related issues and, in agreement with relevant States, with migrants who are in need of international migration services.²¹

Uma pessoa é considerada migrante, para a OIM, quando:

a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de `conveniência pessoal` e sem a intervenção de factores externos que o forcem a tal. Em consequência, este termo aplica-se, às pessoas e membros da família que se deslocaram para outro país ou região a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais e possibilidades e as das suas famílias.²²

¹⁸ BAGANHA, Maria Ioannis. Política de imigração: a regulação dos fluxos. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [em linha]. 2005, n. 73, p. 1 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/952>

¹⁹ MOREIRA, S. O papel do Estado frente às migrações internacionais: uma análise do caso brasileiro. *Conjuntura Internacional* [em linha]. 2017, v. 14, n. 2, p. 90. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/conjuntura/article/view/13834/12389>

²⁰ MATOS, André. A imagem na migração: meios de comunicação, democracia e percepções. In: SOBRINO, P. & CHAUDET, A. *Enciclopédia dos Migrantes* [em linha]. Brest: [etc.]: L'Age de La Tortue, 2017, t. 1, p. 1, [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/1700>

²¹ INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. *Migration and the 2030 Agenda: A Guide for Practitioners* [em linha]. Geneva: IOM, 2018, p. 13 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/migration-and-2030-agenda-guide-practitioners>

²² Migrante. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Glossário sobre migrações* [em linha]. Geneva: OIM, 2009, p. 43. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

Os refugiados são populações particularmente vulneráveis e sensíveis. Primeiramente, pelos diversos riscos a que estão sujeitos na sua viagem, desde violência, exploração, tráfico e abuso sexual com base no gênero.

Também elucida Marques Manuel:

agravado em situações de crise económica com o argumento de que os emigrantes “roubam” emprego aos trabalhadores nacionais e o contra-argumento de que tal se traduz em benefício da competitividade, dado que aos imigrantes, por via de regra, pagam-se salários mais baixos [...]. A demografia constitui outro fator que predispõe a facilitar a imigração, para compensar a baixa natalidade dos países desenvolvidos, com maior longevidade populacional. Subjacente a todos estes problemas, uma ideia de identidade nacional que exclui o maior ensejo que a globalização proporciona de positivo: a circulação livre das pessoas devidamente reguladas.²³

Segundo o Observatório de Migrações, o público europeu tendeu a ser positivo em relação aos efeitos da imigração nas economias e sociedade europeia. Estando Portugal entre um dos países europeus com a percepção mais positiva do contributo dos imigrantes para a economia portuguesa, reconhecendo a necessidade de aceitar imigrantes não só devido à situação demográfica envelhecida do país, mas também devido à dependência de algumas atividades económicas do mesmo.²⁴

Além disso, é observado que existem atividades que os nacionais evitam, tais como os trabalhos considerados mais sujos, exigentes, perigosos, mal pagos, instáveis e precários, os quais são amplamente representados por trabalhadores imigrantes²⁵. A participação elevada dos imigrantes residentes no mercado de trabalho português, refletindo também a abundante procura de trabalho imigrante na economia nacional, em especial para trabalhos precários, mal pagos, mais arriscados e de alguns setores como construção civil, hotelaria e restauração e serviços domésticos.²⁶

No relatório da UE sobre cenários demográficos, concluiu-se que sem a imigração de países terceiros para a UE, o declínio natural da população devido à baixa fertilidade e ao aumento da esperança de vida conduziria ao declínio real e ao envelhecimento da população europeia, dado o impacto que a imigração poderia ter na mudança. A estrutura etária da UE é limitada porque os migrantes, embora cheguem mais jovens, são férteis e activos, tendem a permanecer a longo prazo e assim envelhecer como a população nativa.²⁷

O movimento migratório em Portugal tem uma relação direta com a questão da fragilidade demográfica, segundo Oliveira & Gomes:

²³ MARQUES, ref. 13, p. 76-77.

²⁴ OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES. *Imigração e envelhecimento demográfico* [em linha]. 2023 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/imigracao-e-envelhecimento-demografico>

²⁵ OLIVEIRA, C. R. & PIRES, C. *Imigração e sinistralidade laboral* [em linha]. Lisboa: ACIDI, 2010, p. 107-111 (Estudos OI; 41) [consult. 10 out. 2023]. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/OI_41.pdf/c172e1ab-223b-4079-b812-e1e9419abe8c

²⁶ *Ibid.*, p. 109.

²⁷ EUROPEAN COMMISSION. *Demographic scenarios for the EU* [em linha]. 2019 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC116398>

em virtude da imigração para Portugal assumir uma pirâmide etária mais jovem e em idade ativa, por se tratar de uma imigração predominantemente de razões económicas ou laborais, assume um papel fundamental no atenuar dos efeitos do envelhecimento demográfico da população portuguesa.²⁸

De acordo com Oliveira & Gomes, existem três causas para o envelhecimento demográfico:

por um lado a retração do número de filhos, com efeitos evidentes na perda de importância relativa dos primeiros grupos etários. Por outro lado, a diminuição da mortalidade ou o controlo da mortalidade precoce tem induzido ao aumento da esperança média de vida, conduzindo a um maior número de indivíduos com idades mais avançadas. Finalmente, uma terceira causa (mais indireta) que diz respeito aos fluxos migratórios – a saída de população, especialmente de determinados grupos etários (e.g. em idade ativa), não compensada pela entrada de imigrantes, conduz a um aumento da importância relativa de população envelhecida no país, induzindo ainda a uma diminuição dos nascimentos. É no contexto destas três causas do envelhecimento demográfico que se analisa o papel da imigração para Portugal.²⁹

Entretanto, como bem ressaltado no trecho da Comunicação da Comissão Europeia, realizada em Bruxelas, em 13 de maio de 2015:

ao longo da história, os povos sempre migraram de um local para outro. As pessoas que tentam chegar às cortas da Europa fazem-no por vários motivos e através de canais diferentes. Procuram fazê-lo por vias legais, mas estão igualmente dispostas a arriscar a vida para fugir à repressão política, à guerra e à pobreza, ou para aceder ao reagrupamento familiar, ter oportunidades de iniciativas empresariais, bem como de acesso aos conhecimentos e à educação.³⁰

Inês Gomes cita Joseba Atxotegui Loizate com relação às perdas com o processo migratório:

O processo migratório pressupõe, à partida, não apenas expectativas de ganhos e oportunidades mas também perdas como defende Atxotegui. Segundo o autor as “perdas” encontram-se sobretudo ao nível da interrupção dos contactos com familiares e amigos, da língua materna, da própria cultura, das paisagens e da terra, do estatuto social, do contacto com o grupo étnico ou cultural em que estava inserido e da sua própria segurança física.³¹

O fenómeno da imigração traz na verdade dificuldades e vantagens ao país de acolhimento, mas por outro lado, traz também consigo problemas como a intolerância dos nacionais para com os imigrantes, como expõe o pensamento de Stephen Castles em a Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios “as migrações e as minorias são consideradas um perigo para os padrões de vida, para os estilos de vida e para coesão social”.³²

Neste ponto faz-se necessário definir conceitos que abarquem a trajetória de pessoas que se deslocam por vários motivos, que são os: emigrantes, imigrantes e refugiados de forma a estabelecer diferenças para a compreensão deste trabalho.

²⁸ OLIVEIRA, C. R. & GOMES, N. *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual* [em linha]. Lisboa: OM, 2018, p. 73 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2018+%E2%80%93+Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.pdf/00de4541-b1ad-42ed-8ce9-33056321ecdb>

²⁹ *Ibid.*, p. 19.

³⁰ COMISSÃO EUROPEIA. *Comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comitê Económico e Social Europeu e ao Comitê das Regiões: Agenda Europeia da Migração* [em linha]. Bruxelas, 13 maio 2015 [consult. 25 set. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0240&from=CS>

³¹ GOMES, Inês de Drummond Ludovice Mendes. *A Imigração em Portugal* [em linha]. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2004 [consult. 25 set. 2023]. Disponível em: <https://www.repositorio.utl.pt/bitstream/10400.5/19627/1/DM-IDLMG-2004.pdf>

³² CASTLES, ref. 15, p. 37.

A emigração, é um fenómeno complexo e multifacetado, que envolve questões políticas, económicas, sociais e individuais. Cada emigrante tem sua própria história e motivações para deixar seu Estado de origem, e é fundamental que sejam adotadas políticas e medidas para garantir a proteção e a inclusão desses emigrantes em seus locais de destino.

A OIM conceitua como:

Abandono ou saída de um Estado com a finalidade de se instalar noutro. As normas internacionais sobre direitos humanos prevêem que toda a pessoa deve poder abandonar livremente qualquer país, nomeadamente o seu próprio, e que, apenas em circunstâncias muito limitadas, podem os Estados impor restrições ao direito de um indivíduo abandonar o seu território.³³

Para a European Migration Network (EMN):

No contexto global, o ato de partir ou sair de um Estado com a intenção de permanecer no estrangeiro por um período superior a um ano.

No contexto da UE, a ação pela qual uma pessoa, tendo anteriormente residido habitualmente no território de um Estado-Membro da UE, deixa de ter a sua residência habitual nesse Estado-Membro da UE ou noutro Estado-Membro da UE durante um período que é, ou se prevê que seja, de, pelo menos, 12 meses.³⁴

Os imigrantes são aqueles que para o Instituto de Estudos de Gênero (IEG) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC):

Refere-se a pessoas que migraram a um determinado território, ou seja, para um outro país, e a expressão adequada a ser utilizada é imigrante internacional. O termo imigrante vem da junção entre migrare, “mudar de residência/ condição” + in “para dentro”, ao assumir o ponto de vista do país em que a pessoa entrou e permaneceu, ela é Imigrante (que veio de “lá”, para viver “aqui”).³⁵

E para a EMN:

No contexto global, o ato de chegar a um Estado com a intenção de permanecer por um período superior a um ano.

No contexto da UE, a ação através da qual uma pessoa estabelece a sua residência habitual no território de um Estado-Membro da UE por um período que é, ou se prevê que seja, de pelo menos 12 meses, tendo anteriormente residido habitualmente noutro Estado-Membro da UE ou num país terceiro.³⁶

A UE preconiza que:

A acção pela qual um indivíduo que residia habitualmente num Estado-Membro ou num país terceiro estabelece a sua residência habitual no território de outro Estado-Membro por um período cuja duração real ou prevista é, no mínimo, de doze meses.³⁷

Exclui-se, assim, do âmbito de análise do presente estudo, as pessoas que deixam os seus países de origem para entrarem em países por motivos temporários, sejam visitantes, turistas, ou até mesmo trabalhadores sazonais.

³³ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Glossário sobre migrações* [em linha]. Genebra: OIM, 2009, p. 22. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

³⁴ EUROPEAN MIGRATION NETWORK. *Emigração* [em linha]. 2023 [consult. 1 out. 2023]. Disponível em: https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/immigration_pt?etrans=pt

³⁵ INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO. *Glossário Migrações* [em linha]. 2023 [consult. 1 out. 2023]. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/noticias/502>

³⁶ EUROPEAN MIGRATION NETWORK. *Imigração* [em linha]. 2023 [consult. 1 out. 2023]. Disponível em: https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/european-migration-network-emn/emn-asylum-and-migration-glossary/glossary/immigration_pt?etrans=pt

³⁷ Art. 2º, n.º 1, alínea b do Regulamento (CE) n.º 862/2007 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de julho de 2007, relativo às estatísticas comunitárias sobre migração e proteção internacional. UNIÃO EUROPEIA. Regulamento (CE) n.º 862/2007. *Jornal Oficial da União Europeia* [em linha]. Bruxelas, 31.07.2007, p. 25. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007R0862&from=LT>

Assim, considera-se que a imigração abranja a saída do território de origem com o objetivo de entrar no território de destino de forma a residir.

Os refugiados são pessoas que foram forçadas a se deslocar para preservar a própria vida, temendo ser perseguido por causa de sua raça, religião, nacionalidade, filiação, determinado grupo social ou opinião política, e que não pode fazê-lo, ou por causa desse medo, ou por não desejar regressar ao Estado de sua nacionalidade/residência habitual.

Como reconhece o ACNUR:

Os refugiados estão fora de seu país de origem devido a graves motivos tais como fundados temores de perseguição relacionados à sua raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. Outrossim, considera refugiados aquelas pessoas que foram obrigadas a abandonar seus países devido a conflitos armados, violência generalizada e graves violações dos direitos humanos.³⁸

Entretanto, o refugiado é uma pessoa que tem que reaprender a viver, pois teve que abandonar o seu país, o seu domicílio, a sua família, não possui recursos financeiros, nem domina a língua, a cultura, o direito e o estilo de vida do país acolhedor. Retrata assim, um grande sentimento de perda, que tem proporções sociais, psicológicas e jurídicas igualmente importantes.

Assim destaca Teresa Cierco, o conceito de refugiados:

um refugiado deixa o seu país de origem para fugir à insegurança, à perseguição e à morte. O refugiado teve que abandonar o seu país, o seu domicílio, a sua família. Não dispõe de recursos financeiros, não domina a língua, a cultura, o direito e o modo de vida do país que o acolhe. É um ser exilado, que tem que "reaprender a viver." [...] A saída do seu próprio país e a necessidade de procurar refúgio noutra lugar, implica que não tem outra alternativa. Para alguns tornar-se refugiado representa o último ato de um longo período de incerteza, que surge só depois de terem falhado todas as outras estratégias de sobrevivência. [...] Os movimentos de refugiados produzem-se frequentemente de forma súbita, quando a situação se torna insuportável. Estão geralmente associados à perda de proteção ou de um estatuto legal.³⁹

1.2 Políticas migratórias

Em se tratando de políticas migratórias, Haas define como:

[...] leis, medidas e regulamentos que os Estados implementam nas suas tentativas de regulamentar a imigração e a emigração ao longo de categorias que se baseiam na origem nacional e outras características, tais como gênero, idade, educação, ocupação e motivos principais de migração definidos (por exemplo, trabalho, refugiado, família, aluno).⁴⁰

O mesmo autor ressalta que as medidas de regulamentação da migração internacional, sempre movimentaram os organismos e instituições oficiais e a sociedade civil em busca de sua efetivação.⁴¹

³⁸ UNHCR; ACNUR. *Proteção Refugiados no Brasil e no Mundo* [em linha]. Lisboa: ACNUR/ONU, 2018 [consult. 25 set. 2023]. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Proteger-Refugiados-no-Brasil-e-no-Mundo_ACNUR-2018.pdf

³⁹ CIERCO, ref. 17, p. 13.

⁴⁰ HAAS, Hein de. *The Determinants of International Migration: conceptualizing policy, origin and destination effects*. *Working Papers* 32 [em linha]. 2011, University of Oxford: Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS), p. 6 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.imi.ox.ac.uk/publications/wp-32-11>

⁴¹ *Ibid.*, p. 6

Na seara de gerir essa realidade global, a partir de 1992, com o Tratado de Maastricht⁴², e a criação da UE, as matérias relativas à imigração e ao asilo passaram a fazer parte das matérias que a União poderia tratar, mas ainda num viés intergovernamental. Com este tratado, as competências da UE passaram a ser representadas por três pilares: a Comunidade Europeia, a Política Externa de Segurança Comum e a Cooperação no domínio da justiça e dos assuntos internos, sendo este último o pilar em que também se enquadrou a questão da imigração.⁴³

O Tratado de Amesterdão⁴⁴, assinado em 1997, mas que entrou em vigor em 1999, atribuiu ao já mencionado primeiro pilar, responsabilidades anteriormente atribuídas exclusivamente aos Estados, nomeadamente a responsabilidade na área da imigração e asilo, o que exigiu uma votação unânime. Sobre essa temática, Teresa Cierco refere que:

o controlo das fronteiras externas, o asilo, a imigração e a cooperação judiciária em matéria civil, passaram a fazer parte do primeiro pilar e a regerem-se pelo método comunitário. Realizou-se assim a transferência de um domínio relevante, no quadro institucional da União, do método intergovernamental (2º e 3º pilar) caracterizado pela regra da unanimidade, para o método comunitário (1º pilar).⁴⁵

Foi acordado em 1999, entre os Estados-membros da UE, no Conselho Europeu de Tampere, a necessidade de uma política de imigração comum para harmonizar os processos de decisão⁴⁶. No entanto, Figueiredo ressalta que este Conselho se baseou em quatro pressupostos: parceria com os países de origem; sistema comum europeu de asilo; tratamento equitativo dos nacionais de países terceiros; por último, a gestão dos fluxos migratórios⁴⁷.

Em 2007, com o Tratado de Lisboa⁴⁸, que recuperou toda a tradição das modificações de fundo introduzidas pelos Tratados de Maastricht, Amesterdão e de Nice, no sentido de aumentar tanto a capacidade de atuação interna como externa da União, reforçou a legitimidade democrática e, de um modo geral, melhorou a eficiência

⁴² UNIÃO EUROPEIA. Tratado da União Europeia. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* [em linha]. Bruxelas, C 191, 29 jul. 1992 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=OJ:C:1992:191:TOC>

⁴³ PINHO, Ana. A evolução das políticas de imigração e asilo em Portugal no contexto de uma Europa Comunitária. *População e Sociedade* [em linha]. 2013, v. 21, p. 123.

⁴⁴ UNIÃO EUROPEIA. Tratado de Amesterdão que altera o Tratado da União Europeia, os Tratados que instituem as Comunidades Europeias e alguns actos relativos a esses Tratados. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* [em linha]. Bruxelas, C 340, 10 nov. 1997 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=OJ:C:1997:340:TOC>

⁴⁵ CIERCO, Teresa. *A Instituição de Asilo na União Europeia*. Coimbra: Almedina, 2010. p. 121-122.

⁴⁶ MARTINS, Inês Casquilho Duarte. Políticas de imigração e integração: intervenção do serviço social. *Intervenção Social* [em linha]. 2015, n. 46, pp. 57-75 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317267242_Políticas_de_imigracao_e_integracao_Intervencao_do_Servico_Social

⁴⁷ FIGUEIREDO, Paula Alexandra Carvalho de. *União Europeia, imigração e ética* [em linha]. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, 2016 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4925/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Uni%C3%A3o%20Europeia,%20Imigra%C3%A7%C3%A3o%20e%20C3%89tica%20-%201303177%20Paula%20Figueiredo.pdf>

⁴⁸ UNIÃO EUROPEIA. Tratado de Lisboa que altera o Tratado da União Europeia e o Tratado que institui a Comunidade Europeia, assinado em Lisboa em 13 de dezembro de 2007. *Jornal Oficial da União Europeia* [em linha]. Bruxelas, C 306, 17 dez. 2007 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2007%3A306%3ATOC>

da ação da UE. O Tratado de Lisboa foi formado por dois Tratados da UE revisto, o primeiro é o Tratado da União Europeia (TUE) e o segundo o Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE), além de vários protocolos e declarações, que se encontram em anexo e dele fazem parte integrante.⁴⁹

É importante lembrar que o Tratado sobre a União Europeia (TUE) e o Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE) possuem igual valor jurídico, portanto, nenhum deles é superior ao outro, e nenhum está subordinado ao outro. No que diz respeito ao Tratado de Lisboa, mantêm-se os procedimentos especiais no âmbito da política externa e de segurança comum, incluindo a defesa europeia. Destaca-se as declarações da Conferência Intergovernamental, anexadas ao Tratado, que enfatizam o caráter específico desta política e as responsabilidades especiais dos Estados-Membros em relação a ela.⁵⁰

A partir de 2015, a UE foi forçada a responder à maior crise migratória da sua existência. A própria Organização Internacional rapidamente reconheceu a falta de eficácia das ferramentas utilizadas pela imigração para fazer face a este fenómeno, tornando-se urgente a necessidade de proteger as fronteiras externas e de criar novos métodos para promoção da aceleração do processo de receção de imigrantes.

Nesse sentido, a distribuição dos fluxos migratórios não se deu de forma uniforme no seio da UE, ficando alguns países extremamente sobrecarregados. Partindo do princípio da solidariedade, no artigo 222⁵¹ e tendo em vista a interdependência existente entre os Estados-Membros, onde essa interdependência está bem demonstrada no seguinte pronunciamento da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu no que se refere à necessidade do reforço da solidariedade da UE: “a solidariedade é um dos valores fundamentais da UE e tem sido um princípio orientador da política europeia comum em matéria de asilo desde os seus primórdios em 1999.”⁵²

Desta forma, em razão da interdependência existente entre os Estados-membros da necessidade de observância do princípio da solidariedade, passou a enfrentar, de forma coletiva, os desafios trazidos pela imigração, sendo abandonadas, paulatinamente, as diretrizes políticas individuais e passando a serem desenvolvidas

⁴⁹ PARLAMENTO. *Tratado de Lisboa* [em linha]. 2023 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/europa/Paginas/TratadodeLisboa.aspx>

⁵⁰ BORCHARDT, K. D. *O ABC da União Europeia* [em linha]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2016 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5d4f8cde-de25-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-pt>

⁵¹ Tratado sobre o funcionamento da União Europeia. *Jornal Oficial da União Europeia* C 202 [em linha]. 2016, 07 jun. [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_3&format=PDF

⁵² *Ibid.*, p. 20.

políticas públicas conjuntas, conforme se extrai de comunicado da Comissão Europeia datado de 16 de outubro de 2019.⁵³

Conforme bem ressaltado por Marques, o princípio da interdependência é um dos fundamentais da UE:

ou seja, os países que constituem a União são profundamente interdependentes entre si e o que acontece num, tem impacto em todos...e ignorar isso, achar que algo pode acontecer só a um e os outros ficarem imunes, revela ignorância histórica e falta de bom senso.⁵⁴

Spencer citado por Padrão⁵⁵ ressaltou que as políticas são formuladas e implementadas com o intuito de estabilizar a migração e criminalizar a imigração ilegal. Quando a imigração é necessária e a economia funciona na sua plenitude, os residentes naturais de um país não se sentem ameaçados pela presença estrangeira até porque os imigrantes normalmente ocupam posições dentro da economia que os naturais não pretendem ocupar, enquanto que o oposto ocorre quando a economia estagna ou está em declínio.

De acordo com o artigo 2.º do TUE:

a União funda-se nos valores do respeito pela dignidade humana, da liberdade, da democracia, da igualdade, do Estado de Direito e do respeito pelos direitos do Homem, incluindo os direitos das pessoas pertencentes a minorias. Estes valores são comuns aos Estados-Membros, numa sociedade caracterizada pelo pluralismo, a não discriminação, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a igualdade entre homens e mulheres.⁵⁶

O artigo afirma ainda que estes valores são comuns aos Estados-membros, que estão organizados numa sociedade caracterizada pelo pluralismo, pela não discriminação, pela tolerância, pela justiça, pela solidariedade e pela igualdade entre homens e mulheres.

O primeiro valor mencionado no artigo 2.º do TUE refere-se a dignidade humana, que inclui o direito à vida, à integridade, à proibição da tortura ou de tratamento desumano ou degradante, e à escravatura e ao trabalho forçado, que integram o foco dos direitos fundamentais.

O segundo valor fala sobre o respeito à liberdade, nomeadamente nas esferas política, cultural e social. Inclui o respeito pela liberdade física, que inclui a liberdade de movimento, bem como a liberdade de direitos, como liberdade de expressão, religião, etc. e, finalmente, conecta-se com a ideia de democracia e estabelece uma relação democrática entre os governantes e os governados.

⁵³ COMISSÃO EUROPEIA. *Relatório sobre os progressos da Agenda Europeia da Migração* [em linha]. Bruxelas, 16 out. 2019 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://portugal.representation.ec.europa.eu/news/relatorio-sobre-os-progressos-da-agenda-europeia-da-migracao-2019-10-16_pt

⁵⁴ MARQUES, R. *Entrevista no âmbito do trabalho de investigação individual sobre as migrações irregulares na Europa*. Lisboa, 29 fev. 2016.

⁵⁵ PADRÃO, D. R. S. *Políticas migratórias Europeias: o contributo português* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto, 2021 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5d4f8cde-de25-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-pt>

⁵⁶ UNIÃO EUROPEIA, ref. 42, p. 25.

O terceiro valor refere-se ao valor da democracia, que faz parte das tradições constitucionais comuns aos estados membros, mais do que um valor a respeitar e apoiar, tornou-se uma condição para a adesão à União, e o seu incumprimento tornou-se uma razão para a suspensão da adesão de um Estado-Membro.

O quarto valor, o da igualdade, reuni o princípio da igualdade e o princípio da não discriminação, onde incluem-se a proibição da discriminação com base na nacionalidade, a promoção da igualdade de género e a luta contra a exclusão social.

O quinto valor, o Estado de direito, proporciona um compromisso entre a necessidade de um poder estatal homogêneo que possa garantir a paz jurídica e a necessidade de assegurar uma maior liberdade individual, prevenindo o abuso do poder estatal e impondo limites ao exercício dos poderes, sendo assim, de vital importância. O Estado de Direito visa conciliar o desempenho dos deveres públicos por parte do Estado com o respeito pelos direitos dos indivíduos, que têm dimensões formais e materiais.

Por último, o sexto valor, o respeito pelos direitos fundamentais, corresponde a um valor que, embora implicitamente seja o fundamento da Comunidade, só foi explicitamente consagrado no Tratado de Maastricht quando a União começou a adquirir uma dimensão explicitamente política.

É fácil verificar que os valores e princípios enunciados são os valores constitucionais típicos de um Estado constitucional moderno e, portanto, ao vincularem a União a eles, os Tratados identificam-na intencionalmente com os Estados-Membros.

No artigo 3.º do TUE a solidariedade figura como meta a impulsionar a UE e permeia a relação entre os Estados-Membros tanto para reduzir desigualdades, como para solucionar conflitos por meio de deveres de cooperação mútua e leal.

Assim, tais valores europeus, deixam de ter apenas um carácter ético individual e coletivo moral, passando a ser norte de políticas públicas da UE e a ter verdadeira força coercitiva e integralizadora da interpretação normativa do arcabouço jurídico comunitário, não só acerca das normas da UE, contemplando inclusive sua diretriz política externa, mas também sobre a legislação dos Estados-Membros.

A partir de 1974, com a queda do império português, ocorreu o regresso de milhares de portugueses residentes nas antigas colónias, ao mesmo tempo que o país começou a equacionar uma entrada na Comunidade Económica Europeia (CEE) como forma de colmatar as deficiências económicas evidenciadas por um longo período ditatorial.

A entrada na CEE obrigaria o país a reestruturar totalmente o quadro legislativo para a migração:

O estabelecimento de um regime específico de entrada e permanência para os nacionais de outros Estados comunitários tornar-se-ia necessário com a adesão de Portugal à CEE, em resultado do princípio de livre circulação de trabalhadores, consagrado pelo Tratado de Roma.⁵⁷

Em 1981, com o Decreto-Lei nº 264-B/81, de 3 de setembro, surgiu a primeira legislação respeitante à regulação da entrada, permanência, saída e expulsão de estrangeiros do território Português, estabelecendo todas as condições necessárias para a entrada, permanência, saída e expulsão de estrangeiros, gerando assim uma proximidade da legislação Portuguesa com a legislação dos outros Estados-Membros da UE.⁵⁸

Uma maior restrição foi estabelecida para a entrada de imigrantes ao mesmo tempo em que se aplicavam as normas comunitárias, “estabelecendo uma uniformização dos vistos, com a introdução dos vistos de curta duração, trânsito e escala, válidos em todos os países aderentes à Convenção do Acordo Schengen”, resultando assim numa quebra de pedidos de asilo e do fluxo de imigrantes.⁵⁹

Como Portugal continua a ser um país de emigração devido à sua economia ainda fraca, comparativamente a outros países da UE, torna-se necessário tentar manter os imigrantes no país, garantindo vistos de residência para imigrantes de países terceiros nos anos de 1992 e 1993. No início do novo século, Portugal lutou contra a imigração ilegal e desta forma permitiu que todos os imigrantes ilegais residissem no território nacional desde que cumprissem determinados requisitos, como passaporte, registo criminal e contrato de trabalho (Política de Admissão Restritiva).⁶⁰

Com a Lei de imigração n.º 29/2012, de 9 de agosto⁶¹, “o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional”, a qual foi elaborada com o objetivo de melhorar os procedimentos de concessão de títulos de residência e alterar as regras de admissão de estrangeiros. Esta lei foi posteriormente alterada pela Lei n.º 102/2017, de 28 de agosto⁶², para agilizar ainda mais o processo de concessão de vistos de residência, apostando agora num processo

⁵⁷ Ibid., p. 26.

⁵⁸ GIL, Ana Rita. *A Proteção derivada de direitos fundamentais de imigração* [em linha]. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/19078>

⁵⁹ UNIÃO EUROPEIA, ref. 42, p. 27.

⁶⁰ RAMOS, Maria Conceição Pereira. Imigração, Desenvolvimento e Competitividade em Portugal. *Revista Economia e Sociologia* [em linha]. 2007, n.º 84, 2º semestre, pp. 71-108 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/126978>

⁶¹ PORTUGAL. Lei n.º 29/2012. *Diário da República n.º 154/2012, Série I* [em linha]. Lisboa, 2012.08.09, pp. 4191-4256 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/29-2012-175291>

⁶² PORTUGAL. Lei n.º 102/2017. *Diário da República n.º 165/2017, Série I* [em linha]. Lisboa, 2017.08.28, pp. 5092-5165 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/102-2017-108063583>

digital, e também em 2019 com a Lei n.º 28/2019, de 29 de março⁶³, introduzindo uma presunção de entrada legal na concessão de autorização de residência para efeitos de exercício de atividade profissional.

Reconhecendo a crescente importância da migração a nível nacional tornou-se essencial a implementação de políticas migratórias tendo em vista a mais fluida inserção de imigrantes tal como o desenvolvimento de políticas com a finalidade de tornar o país mais atrativo para a diáspora no estrangeiro tendo em vista o seu retorno.

A Resolução do Conselho de Ministros aprovou o Plano Estratégico para as Migrações 2015-2020 do Governo Português, financiado exclusivamente por fundos europeus, que define os problemas do atual panorama migratório, os objetivos a atingir e os meios para obter tal resultado. De acordo com este Plano, o país enfrenta cinco desafios decorrentes da crescente complexidade do panorama migratório internacional, juntamente com as características demográficas nacionais partilhadas pela maioria dos estados europeus: Défice demográfico; Integração e treinamento; Inclusão de novos portugueses; Aquisição de imigrantes; Acompanhamento da migração portuguesa.⁶⁴

1.3 Políticas e respostas governamentais

A UE tem sido destino cada vez mais popular para imigrantes de diversas origens e por conta deste fator os países tem implementado abordagens e políticas para lidar de forma humanitária, integradora e facilitadora de circulação de pessoas.⁶⁵

Nesta perspectiva, em 1985, o espaço Schengen foi um projeto intergovernamental criado por cinco países e expandiu, de tal forma, que tornou-se a maior zona de circulação livre do mundo. Este espaço que permite a livre circulação de pessoas entre os países signatários, sem a necessidade de controle de fronteiras internas; além do controle de imigração ilegal, que detecta e impede a entrada ilegal de estrangeiros, com patrulhamento e aplicação das leis de imigração e o sistema de vistos e residência, onde são expedidos diferentes tipos de vistos e autorizações de residências de acordo com cada motivo, como estudo, trabalho, família, dentre outros.⁶⁶

A OIM, por seu caráter intergovernamental, está aliada internacionalmente a parceiros e através de políticas de desenvolvimento económico e social em prol dos mesmos promove o bem-estar e a dignidade dos migrantes, cooperando com o governo

⁶³ Lei n.º 28/2019. *Diário da República n.º 63/2019, Série I* [em linha]. Lisboa, 2019-03-29, pp. 1769-1769 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/28-2019-121712771>

⁶⁴ PORTUGAL. Alto Comissariado para as Migrações. *Plano Estratégico para as Migrações* [em linha]. Portugal: ACM, 2015 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf/

⁶⁵ BARBOSA, Alanni. *Brasileiros em Portugal: de volta às raízes lusitanas* [em linha]. Brasília: FUNAG, 2020. p. 13.

⁶⁶ PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros. *Área Schengen* [em linha]. Portugal [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://vistos.mne.gov.pt/pt/vistos-schengen/informacao-geral/area-schengen>

do Estado deste 1951, data de sua criação. Para a OIM, o fenómeno da migração humana quando realizado de forma legal gera um benefício a todos os envolvidos, tanto os migrantes, quanto os países de origem e de destino. De acordo com o Departamento de Gestão da Migração, a OIM:

trabalha no desenvolvimento de orientações de políticas para a área; na formulação de estratégias globais; definição de padrões e controles de qualidade; e gestão do conhecimento relacionado aos setores de migração “mais convencionais”, incluindo migração laboral e facilitada, migração e desenvolvimento, combate ao tráfico, retorno voluntário assistido, saúde de migrantes, assistência a migrantes vulneráveis, imigração e gestão de fronteiras, além de capacitações gerais em gestão migratória.⁶⁷

A implementação e monitorização das políticas de imigração e asilo são da competência do Ministério da Administração Interna (MAI), que tutela a entrada, permanência, saída e afastamento de cidadãos estrangeiros de território nacional. Atuam sobre quatro pontos estratégicos: regulação dos fluxos migratórios; promoção da imigração legal; integração dos imigrantes e luta contra a imigração irregular. Todos esses pontos estratégicos se conectam em torno de cinco elementos fundamentais: na atração, na admissão, na permanência, na integração e no retorno.⁶⁸

O Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) foi mantido pelo MAI e funcionava como um serviço de segurança integrado. Em outubro de 2023, com a extinção do SEF, suas atividades e competências policiais foram transferidas para a PSP, GNR e PJ, enquanto as funções administrativas relacionadas com cidadãos estrangeiros foram transferidas para a nova Agência de Integração, Migração e Asilo (AIMA), bem como para o Instituto dos Registos e do Notariado.

O SEF na gestão das fronteiras, atuou em medidas destinadas ao apoio e a integração dos migrantes na comunidade, na luta contra todas as formas de discriminação, na criação de programas de apoio e inclusão social, além do apoio do retorno voluntário de migrantes, que não conseguiram se adaptar no país, seja por motivos culturais, financeiros ou linguísticos.⁶⁹

O Antigo SEF tinha total controle sobre a entrada, permanência e saída de estrangeiros no país, atuando nas atividades de fiscalização nas fronteiras terrestres, aéreas e marítimas, no controle e emissão de vistos, autenticação de informações de dados no Sistema de Informação Schengen (SIS) e INTERPOL, utilização de equipamentos e sistemas para agilizar o processo.

⁶⁷ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Gestão das migrações* [em linha]. 2023 [consult. 25 nov. 2023]. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/gestao-das-migracoes>

⁶⁸ PORTUGAL. Serviços de Estrangeiros e Fronteira. *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2021* [em linha]. Portugal [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2021.pdf>

⁶⁹ PORTUGAL. Serviços de Estrangeiros e Fronteira. *Historial* [em linha]. Portugal [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.sef.pt/pt/pages/conteudo-detalhe.aspx?nID=6>

Além destas ações, atuava na legalização e emissão de documentos para imigrantes estrangeiros, requerentes de asilo e refugiados, bem como a investigação criminal no combate ao tráfico de seres humanos e à mutilação genital feminina.⁷⁰

O programa “SEF em Movimento”, foi criado em 2007, e tinha como objetivo o auxílio aos estrangeiros imigrantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade, para integração desses cidadãos na comunidade portuguesa. O programa contava com apoio da segurança social, hospitais, associações de imigrantes, diversas ONGs, dentre outros parceiros. Assim também atuava o “SEF vai à Escola”, programa que visou a regularização dos documentos de menores imigrantes que estavam a frequentar uma escola oficial portuguesa.

Estes programas fizeram parte do Plano Estratégico de SEF, do Plano Estratégico para as Migrações e dos Programas da UE, sendo apoiados pelo Fundo da Comunidade Europeia. O programa, que foi conhecido por “Arvore”, e está elencado no artigo n.º 139 da Lei n.º 23/2007, de 4 de julho⁷¹, que serviu estrangeiros de países terceiros que, por falta de recursos próprios, não puderam regressar ao seu país de origem.

O objetivo do “Arvore” foi de apoiar o regresso destes migrantes ao seu país de origem quando desejavam regressar voluntariamente e não tinham meios para viajar. A assistência começou em Portugal com a obtenção de documentos de viagem ou documentos pessoais se necessário, apoio psicossocial e financeiro, para que o cidadão pudesse regressar de forma segura e digna ao país da sua nacionalidade ou a outro país que o aceitasse. Mais o beneficiado por esse programa ficava impedido de retornar a Portugal por um período de três anos e, caso quisesse retornar antes de cumprir o período de vigência da interdição, precisaria pedir que cessasse a medida e o ressarcimento do Estado português pelas despesas destinadas ao seu regresso ao país de origem, conforme artigo acima mencionado.

As organizações internacionais também agem com o intuito de oferecer assistência e proteção, a ACNUR e a OIM possuem grande presença nos países e estão envolvidas nas atividades de assistência e projetos de migração. O apoio governamental possui grande apelo no que tange a oferecer abrigo, cuidados com a saúde e apoio psicossocial aos que aportam ao país. Portugal é signatário de convenções e pactos seguindo as orientações e promovendo a cooperação internacional e segurança na migração, Vale a pena ressaltar a Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados e do GCM Segura, Ordenada e Regular.

O GCM, concluído em 10 de dezembro de 2018, foi o primeiro acordo negociado intergovernamentalmente, preparado sob os auspícios das Nações Unidas, abrangendo

⁷⁰ Ibid., p. 1

⁷¹ Lei n.º 23/2007. *Diário da República n.º 127, Série I* [em linha]. Lisboa, 2007-07-04, pp. 4290-4330 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/23-2007-635814>

todas as dimensões da migração internacional de uma forma holística e abrangente. É um documento não vinculativo que respeita o direito soberano dos Estados de determinar quem entra e permanece no seu território e demonstra o compromisso com a cooperação internacional em matéria de migração. Apresenta uma oportunidade significativa para melhorar a governação da migração, para enfrentar os desafios associados à migração actual e para reforçar o contributo dos migrantes e da migração para o desenvolvimento sustentável.⁷²

O GCM está delimitado no ponto 10.7 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, no qual os Estados-Membros se comprometem a trabalhar em conjunto a nível internacional para facilitar a migração segura, ordenada e regular. Apoiando a cooperação internacional na governação da migração internacional, Fornecendo um menu abrangente de opções para os Estados, a partir do qual possam seleccionar opções políticas para abordar algumas das questões mais prementes em torno da migração internacional, e dar aos estados espaço e flexibilidade para prosseguirem a implementação com base nas suas próprias realidades e capacidades de migração.

Entretanto, criado em 2002, o Conselho Consultivo Regional para os Assuntos da Imigração (CCRAI), tem como principal missão colaborar na execução das políticas de integração social dos imigrantes que visem a eliminação das discriminações e a promoção da igualdade de oportunidades, participar na definição de medidas e ações que contribuam para a melhoria das condições de vida dos imigrantes e para a defesa dos seus direitos, e pronunciar-se sobre o plano de investimento e atividades do departamento do Governo Regional com competência em matéria de imigração.⁷³

De acordo com o Decreto Regulamentar Regional 3/2014/A, a CCRAI tem como objetivo:

assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, dos parceiros sociais, das instituições de solidariedade social e de outras organizações que prestem apoio social e cultural aos imigrantes na definição e coordenação das políticas de integração social e de combate à exclusão.⁷⁴

A Direção Regional das Comunidades promove a integração, a interculturalidade e o atendimento dos cidadãos migrantes, com projetos como: projeto Regions for Migrants and Refugees Integration (REGIN), implementado dos Açores entre 2020 e 2022, os cursos de português para falantes de outras línguas, ministrados nas lhas de São Miguel e Terceira em 2021, ou o programa “Escola de Integração”, uma iniciativa

⁷² INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. *Global Compact for Migration* [em linha]. Geneva, 2023 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.iom.int/global-compact-migration>

⁷³ Conselho Consultivo Regional para os Assuntos da Imigração reúne em Angra do Heroísmo. *Portal da Açorianidade* [em linha]. Açores [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://portaldaacorianidade.azores.gov.pt/conselho-consultivo-regional-para-os-assuntos-da-imigracao-reune-em-angra-do-heroismo/>

⁷⁴ Decreto Regulamentar Regional 3/2014/A. *Diário da República n.º 32, Série I* [em linha]. Lisboa, 2014-02-14, pp. 1412-1415 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/32-2014-572454>

promovida em 2021 que, devido ao sucesso e impacto alcançados, foi prolongada para o presente ano.

É neste contexto e no âmbito do projeto Regions for Migrants and Refugees Integration (REGIN), que o Guia do Migrante foi criado em setembro de 2021 com o objetivo de disponibilizar informação de forma informada, organizada, sistemática e clara, integrando ação comunitária relevante das entidades e associações no âmbito relevante de responsabilidade para garantir a plena integração dos imigrantes. Este guia destina-se a todos aqueles que promovem a integração dos imigrantes, para os orientar, promover a articulação e coordenar as respostas disponíveis, estando disponível em três formatos: site, guia impresso e aplicativo.

É disponibilizada no guia informações pormenorizadas dos diferentes departamentos públicos e associações que atuam na área das migrações, no que se refere, entre outros, à regularização da permanência, procura de emprego, criação de um negócio, acesso à rede escolar regional, acesso ao serviço regional de saúde e informações relativas a prestações sociais. E ainda é possível identificar a que tipo de serviço o cidadão se deve dirigir para satisfazer determinada necessidade e onde este se localiza, encontrando-se a informação organizada por conselho.

Será uma ferramenta simples de ajuda aos cidadãos imigrantes, onde poderão consultar uma variedade de informações e recolher respostas, inclusive sobre questões relacionadas com a lei de imigração, nacionalidade, educação, saúde, segurança social e trabalho. Além da informação referenciada, encontrará também uma breve descrição dos Açores, bem como uma lista de contactos de instituições e dicas úteis para apoiar os cidadãos imigrantes, buscando assim contribuir para a formação e integração destes cidadãos, numa experiência insular onde certamente surgem certas dificuldades.

O Governo dos Açores tem empreendido o desenvolvimento de iniciativas e estratégias que visam proporcionar a integração integral dos cidadãos imigrantes, valorizando o seu contributo positivo para o enriquecimento da sociedade açoriana nos mais diversos domínios.

2 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

A educação multicultural surgiu em Portugal nos anos 60, e veio pouco a pouco ganhando força, mas só nos anos 90, com o Despacho Normativo n.º 63/1991, de 13 de março, ao abrigo da alínea g), que foi possível criar condições possibilitadoras de dinâmicas multiculturais, no propósito de responder às carências sentidas pelos grupos minoritários e vulneráveis.⁷⁵

O multiculturalismo está associado com a variedade de culturas trazidas pelo fluxo de imigrantes e refugiados de outros países, e os cidadãos portugueses estão sempre se deparando com situações recentemente motivadas pela heterogeneidade sociocultural conforme expõe Cabete.⁷⁶

Nas escolas, o multiculturalismo vai para além da inclusão de todos os estudantes na educação e busca responder, independente do grupo a que pertençam, às necessidades de todos. Para Santos⁷⁷, o multiculturalismo “é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemónica de direitos humanos no nosso tempo.”

A educação multiltural foi bem resgatada por Anabela Pereira quando reuniu em seu trabalho os conceitos de Merry-field, May, Stoer e Cortesão e Pacheco:

consideram que a promoção de uma educação para a igualdade e tolerância, não só se deve basear em currículos que manifestem as diversidades culturais e os costumes quotidianos das diferentes populações, como também julgam ser necessária a inclusão da vertente da educação antirracista. Como tal, o conceito da educação multicultural.⁷⁸

Portugal, mesmo atravessando um período de crise e austeridade, investiu e melhorou a sua classificação no que tange ao respeito em receber e integrar imigrantes. Essa afirmativa vem do relatório produzido e apresentado pelo Índice de Políticas de Integração de Imigrantes (MIPEX)⁷⁹ que destacou que o acesso dos filhos de imigrantes ao sistema de ensino foi destacado como uma facilidade em Portugal, já que este foi um dos poucos países que auxiliaram os alunos imigrantes a terem acesso à escola e que tentou impedi-los de abandoná-la⁸⁰.

⁷⁵ Despacho Normativo n.º 63/1991. *Diário da República n.º 60/1991, Série I-B* [em linha]. Lisboa, 1991.03.13, pp. 1274-1275 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/63-1991-475368>

⁷⁶ CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. *O Processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010 [consult. 04 nov. 2023]. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf

⁷⁷ SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova: revista de Cultura e Política* [em linha]. 1997, n. 39 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>

⁷⁸ PEREIRA, Anabela Sousa. *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: ASA, 2004, p. 18.

⁷⁹ OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES. *Índice de Políticas de Integração de Migrantes* [em linha]. Lisboa: ACM, 2020 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/mipex-2020-indice-de-politicas-de-integracao-de-migrantes>

⁸⁰ MARQUES, Francisco. Portugal é o segundo melhor do mundo a integrar imigrantes. *Euronews* [em linha]. Portugal, 2015. 06.12 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://pt.euronews.com/2015/06/12/portugal-segundo-melhor-no-mipex-iv>

O desafio atual, mencionado no MIPEX, foi:

Is to reach all pupils in need across all types of schools, effectively address any underlying obstacles for disadvantaged pupils, and use school as a vehicle for societal integration involving parents and pupils from all communities/neighborhoods.⁸¹

Mediante tal desafio, surgiram algumas questões, tais como os alunos são integrados na escola? O aluno tem que dominar a língua e a cultura do país de acolhimento? Todas as crianças, com ou sem *status* legal, têm igual acesso a educação? Esses alunos conseguem ter um bom desempenho escolar?

Diante da entrada de imigrantes, políticas multiculturais foram desenvolvidas no intuito de eliminar barreiras e integrar indivíduos, neste ínterim existem quatro modelos, que são: o assimilacionismo, o integracionismo, o pluralismo e o interculturalismo.

No assimilacionismo, a integração do imigrante é considerada completa, devendo ele absorver a cultura da sociedade majoritária, desprezando a sua⁸². Isso é feito para desfazer qualquer tipo de barreira cultural existente no meio dele e a sociedade que o recebeu, ou seja, a cultura e a história do país anfitrião são impostas à cultura e à história do imigrante. Rocha-Trindade expõe que:

o processo de assimilação era inicialmente marcado por uma competição institucionalizada pelos recursos (emprego, habitação, espaço), e passava numa fase posterior, pela adoção de elementos de ordem social e cultural (língua, costumes, valores, alimentação) culminando com o abandono de práticas e usos originais, em favor dos valores e normas da maioria.⁸³

Como ressaltou Cardoso⁸⁴, “apesar de monocultural, o assimilacionismo corresponde à primeira etapa da história do multiculturalismo.” Este modelo foi construído com base no currículo escolar e esteve relacionado com valores culturais das culturas dominantes. Desse modo, os grupos minoritários integraram-se na sua plenitude a uma nova cultura que os acolheu.

Acredita-se “que a universalização do ensino pode contribuir para a democratização da sociedade”⁸⁵, e esta conduta pedagógica permite “absorção das diferentes culturas minoritárias no sentido de uma sociedade homogênea onde prevalece a cultura e os valores da cultura dominante”⁸⁶. Esta prática foi usada em Portugal até pouco tempo atrás.

⁸¹ HUDDLESTON, Thomas; BILGILI, Özge; JOKI, Anne-Linde; VANKOVA, Zvezda. *Migrant Integration Policy Index 2015 (MIPEX2015)*. Bruxelas: Migration Policy Group, 2015.

⁸² ESTRELA, Carla Susana Manso. *Multiculturalidade na educação: integração dos alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/8423/1/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20dos%20resultados%20Questi%C3%A1rios.pdf>

⁸³ ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995. p. 97.

⁸⁴ CARDOSO, Carlos Manuel Neves. Referências no Percurso do Multiculturalismo: do Assimilacionismo ao Pluralismo. Inovação: educação e diversidade. *Revista do Instituto de Inovação educacional*. 1996, v.1, n. 1/2, p. 10.

⁸⁵ PERES, A. N. Educação intercultural e formação de professores. In: BIZARRO, R., org. *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Lisboa: Areal, 2006, p. 123.

⁸⁶ RITA, P. L. Multiculturalismo: constrangimentos e desafios colocados à escola pelos alunos oriundos de países de leste. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portoalegre: escolas rurais* [em linha]. 2003, n. 28, p. 117, dez. [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/31/32>

O modelo integracionista aceitou a diversidade cultural, permitindo às minorias maior liberdade de expressão dos seus elementos culturais, desde que houvesse um equilíbrio entre eles com a cultura dominante e não provocassem conflitos ou desarmonias, ou seja, o desenvolvimento de práticas que oferecessem iguais oportunidades a todas as crianças. Isto porque, o integracionismo veio aceitar aspectos culturais trazidos de outras culturas, mas desde que fossem ajustáveis e oferecessem vantagens à cultura soberana, sem colocá-la em desequilíbrio.

Ainda no dizer deste autor:

Estas caracterizaram-se por maior tolerância pela diversidade cultural, expressa por maior liberdade de expressão e promoção das culturas das minorias étnicas. O modelo integracionista corresponde ao primeiro nível de reconhecimento político do pluralismo cultural. No entanto, o respeito pela diversidade cultural implícita ao modelo tinha limites e exigia contrapartidas. Era esperado que as minorias assimilassem os conhecimentos, as atitudes e os valores fundamentais para a sua participação na dinâmica da cultura dominante. Na realidade, o pluralismo integracionista só existia dentro de um espaço que não colidisse com a cultura dominante, exprimindo-se nas margens da sociedade em que as principais directivas e os principais valores continuavam a ser definidos monoculturalmente pelo centro.⁸⁷

Cardoso⁸⁸, defendeu a ideia de que as escolas fossem locais onde os grupos minoritários tivessem a liberdade de expor sua própria identidade cultural, desde que não entrassem em conflito com a identidade cultural do grupo maioritário. Na opinião de Charles Taylor⁸⁹ “a nossa identidade é construída a partir do reconhecimento dos outros. O não reconhecimento ou o reconhecimento não adequado pode ser uma ofensa ou uma injustiça.”

O pluralismo, por sua vez, configurou-se como um modelo que admitia a possibilidade de diversos grupos culturais conviverem harmoniosamente na mesma sociedade. No contexto da educação, este modelo demandou uma “escola democrática livre de preconceitos e onde todos tenham as mesmas oportunidades de acesso e de sucesso, não só ao nível escolar, mas também a nível social e económico⁹⁰.” Para além disso, pressupôs-se que as famílias dos alunos se envolvessem de maneira ativa na comunidade escolar.

Uma escola que adota o modelo pluralista vê os seus alunos como indivíduos distintos, e leva em conta as características pessoais, económicas e sociais de cada um. O professor, por sua vez, deve considerar o desenvolvimento global do aluno, incentivando sua participação e integração na comunidade, mesmo diante das diferenças entre eles.

O pluralismo cultural foi reconhecido como resultado do fracasso da integração social ou do modelo integracionista. Nesta visão, podem diferentes grupos culturais

⁸⁷ CARDOSO, ref. 84, p. 12.

⁸⁸ Ibid., p. 12.

⁸⁹ TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo, diferença e democracia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

⁹⁰ FRANCO, Maria da Glória Capela Tomás Cebola de Almeida. As práticas multiculturais na educação pré-escolar: um estudo de caso [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro, 2006 [consult. 05 out 2023]. Disponível no Repositório da Universidade do Algarve em: <http://hdl.handle.net/10400.1/757>

cooperarem entre si, participando assim numa vida cultural divergente da sua. Na opinião de Pereira, o pluralismo cultural é caracterizado pelo avanço da igualdade de oportunidades para grupos minoritários, segundo os multiculturalistas moderados. Este modelo está associado aos conceitos de multiculturalismo e de educação intercultural, na medida em que este modelo inclui não só a escola, mas também outros agentes externos a ela, incluindo o pluralismo e negando ao racismo.⁹¹

Para Cardoso,

O pluralismo é uma referência central nas constituições dos estados, nos discursos e relatórios políticos, mas raramente é claro o seu significado e as suas implicações na prática. Só por si, o termo pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas de segregacionistas baseadas nas diferenças, como pode significar integração com maior distribuição de poder, ou, no plano educativo, pode ser utilizado para justificar algumas mudanças no sistema educativo através de reformas ou mudanças pontuais.⁹²

Surgiu na Europa, nos anos 90, o modelo interculturalismo, como alternativo ao multiculturalismo, que correspondeu a um “mecanismo de promoção da comunicação e da interação positiva entre grupos culturalmente distintos que compõem a sociedade”⁹³. Se o multiculturalismo e o pluralismo indicavam a presença de várias culturas numa sociedade, o termo interculturalismo é usado para expor a ação e comunicação, ou seja, este de modo geral “faz referência à inter-relação entre culturas”⁹⁴, pressupondo “a compreensão do diferente, do outro, por forma a criar pontes de entendimento e diálogo”⁹⁵.

O modelo interculturalismo não só defende o reconhecimento da existência de diferentes culturas que podem estar presentes numa sociedade, mas também procura uma nova atitude perante esta situação quando procura “promover a interação positiva entre elas, no sentido da construção de uma nova cidadania.” Deste modo, cada cultura pode se afirmar, mas também relacionar-se com outras culturas, de acordo com Estrela.⁹⁶

A interculturalidade na educação deve ser expressa através do contacto entre indivíduos de diferentes origens, como língua, etnia, valores ou crenças, que partilham o mesmo espaço, onde o respeito e a moralidade prevalecem e onde a diversidade é valorizada. Araújo destacou a postura ideológica interculturalista de forma que:

Trata da construção de uma sociedade aberta, que apesar de consciente do choque de culturas encontra-se receptiva ao exercício de crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Numa perspectiva sociológica global, o interculturalismo é uma atitude humanista que deseja o diálogo, o respeito pelas diferenças e a compreensão mútua. Numa perspectiva educacional, o interculturalismo

⁹¹ PEREIRA, ref. 77, p. 24.

⁹² CARDOSO, ref. 84, p. 13.

⁹³ MALHEIROS, J. M. *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade*. Lisboa: ACIDI, 2011. p. 80.

⁹⁴ MIRANDA, F. *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto, 2004, p. 19.

⁹⁵ FERREIRA, S. Dinâmicas de Integração dos Imigrantes: o caso de Portugal. *Globo :Pensar Portugal e o Mundo* [em linha], 2014, n. 6, p. 80, set./dez [consult. 10 out. 2023]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313772991_Dinamicas_de_integracao_dos_imigrantes_-_o_caso_de_Portugal

⁹⁶ ESTRELA, ref. 82, p. 17.

baseia-se sobretudo nos processos educativos reflexivamente concebidos, promotores de pluralismo e da igualdade de oportunidades educativas e sociais.⁹⁷

Para as escolas, enfrentar os desafios de aceitar a diversidade como um valor e integrá-la à vida quotidiana, é fundamental para contribuir para uma educação de qualidade e, conseqüentemente, para uma sociedade melhor. Em uma era marcada pela diversidade cultural, as escolas não só terão um papel importante no desenvolvimento de novos cidadãos, mas também, terão de optar por uma perspectiva inclusiva. Em outras palavras, considerando a pluralidade de culturas, a escola deve ser um espaço aberto a todos, e sustentada por uma ideologia apoiada nos princípios da democracia e da igualdade.

No que diz respeito a legislação, Portugal está a fazer avanços promissores no desenvolvimento da educação multicultural, conforme definido na Constituição da República Portuguesa, no art. 74.º, 1, onde afirma que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”⁹⁸. Como também garante o art. 74.º, 2, conforme salienta Cardoso que: “o ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade”⁹⁹.

A educação, dentro deste cenário deve ser pensada tendo em conta situações rotineiras de necessidades básicas e da compreensão do modo de vida nesta nova sociedade. Há que ensinar desde cedo as crianças sobre a igualdade, o respeito e a inclusão e habilitá-las a promoverem esses valores entre os seus pares e nas suas comunidades.¹⁰⁰

Para atingir esse objetivo, a educação multicultural propôs a inclusão de conteúdos e práticas que refletissem a diversidade cultural, como a história, a literatura de diferentes povos, a valorização da língua materna, a organização de festivais e tradições culturais, e muitas outras coisas. Além disso, desenvolver habilidades e competências que possibilitem aos alunos a compreensão e o respeito às diferenças, a empatia, a tolerância, a capacidade de dialogar e valorizar os outros.

⁹⁷ ARAÚJO, S. A. *Para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

⁹⁸ PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa (CRP). *Diário da República n.º 86/1976, Série I* [em linha]. Lisboa, 1976.04.10, pp. 738-775 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1976/04/08600/07380775.pdf>

⁹⁹ CARDOSO, Carlos Manuel. Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas. In: GIARDINETTO, José Roberto Boettger. *Reflexões sobre o papel da escola e do ensino de matemática em tempos de globalização: multiculturalismo e/ou monoculturalismo?* [em linha]. Relatório de pesquisa pós-doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2000 [consult. 05 out 2023]. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~jrbgiar/publicacoes.htm>

¹⁰⁰ EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE (ECRI). *Combating racism and discrimination in and the through education* [em linha]. Disponível em: <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-10-key-topics-combating-racism-a/16808b75f7>

Implementar a educação multicultural requer a formação de professores capazes de trabalhar com a diversidade cultural em sala de aula, bem como a criação de políticas educacionais que viabilizem a inclusão e o respeito à diversidade, sendo essencial para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os indivíduos possam ser respeitados e valorizados na sua identidade cultural, auxiliando na formação de cidadãos conscientes, críticos, preparados para viverem harmoniosamente num mundo cada dia mais globalizado.

2.1 O ordenamento jurídico português e a educação

A sociedade portuguesa tem sofrido alterações significativas nos últimos anos, nomeadamente ao nível da composição demográfica. Portugal é um país que acolhe pessoas de diferentes países, com diferentes objectivos e expectativas, o que resulta em diversas consequências económicas e sociais. Castles afirma que “as migrações internacionais constituem um importante fator de mudança social no mundo contemporâneo. São as transformações económicas, demográficas, políticas e sociais que sucedem no seio de uma dada sociedade que fazem com que as pessoas migrem.”¹⁰¹

Em se tratando de mudança social, a ONU, em 21 de dezembro de 1965, elaborou e aprovou, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, e que definiu a expressão “discriminação racial” como previsto em seu art. 1º:

visa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na raça, cor, ascendência ou* origem nacional ou étnica que tenha como objectivo ou como efeito destruir ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, dos direitos do homem e das liberdades fundamentais nos domínios político, económico, social e cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.¹⁰²

Todos os Estados que fizeram parte desta convenção reprovaram a discriminação racial e comprometeram-se a prosseguir com uma política tendente a eliminar todos os meios de discriminação racial e a promover harmonia entre todas as raças.

Em 1982, Portugal aderiu a esta Convenção, com a institucionalização do regime democrático, onde o princípio da igualdade começou a ter força constitucional e é na Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976 que o princípio da igualdade vem expresso:

Artigo 13.º

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.

2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

¹⁰¹ CASTLES, ref. 15, p. 7.

¹⁰² Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. *Ministério Público de Portugal* [em linha]. Nova loque, 1965 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://qddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/prev_discriminacao_convencao_internacional_elim_formas_disc_racial.pdf

Ainda de acordo com Constituição da República Portuguesa desde 1976 nos artigos 15.º e 16.º debate-se com preocupações de índole multicultural, ao afirmar:

Artigo 15.º

1. Os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português.

Artigo 16.º

2. Os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem.¹⁰³

Esta tendência também se fez sentir em Portugal com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, que estabeleceu o direito de todos os portugueses à educação e à cultura. Determinou como princípio básico da educação “a formação de cidadãos plenos que possam atuar de forma construtiva na sociedade em que estão inseridos, bem como a abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância.”¹⁰⁴

Em 1991, como forma de resposta à crescente diversidade cultural vivida nas escolas, surgiu o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, mas tarde chamado de “Secretariado Entreculturas”, com intuito de incentivar, coordenar e promover programas e ações que tenham como objetivo ensinar sobre a relevância da tolerância, convivência, solidariedade e diálogo, independente da diferença entre povos, etnias e culturas, ou seja, para garantir os direitos das minorias étnicas no sistema de ensino português. Vale salientar que, além das respostas educativas mencionadas, ressalta-se também a verificação estatística relativa à presença de crianças de origem imigrante no sistema educativo português.¹⁰⁵

A criação do Projeto Educação Intercultural (PREDI), entre 1993 e 1997, foi um dos projetos mais marcantes e impactantes, lançado pelo Secretariado Entreculturas, que implementou programas de educação intercultural em 49 escolas, que tiveram resultados de sucesso escolares dos estudantes estrangeiros do 1º ciclo.

Outras medidas foram tomadas, como a criação da Associação de Professores (APEDI) em 1993, o projecto “Escola na Dimensão Intercultural” em 1990, a iniciativa “Pelos Minorias” em 1998, a institucionalização das escolas públicas (Decreto-Lei n.º 329/98, de 2 de novembro) e a criação Grupo de Trabalho para os Mediadores Cultura. (Despacho conjunto n.º 1165/2000, de 18 de dezembro).¹⁰⁶

No início dos anos 2000, o Secretariado Entreculturas passou a depender diretamente do Ministério da Educação e do Alto Comissariado para as Migrações

¹⁰³ PORTUGAL, ref. 98.

¹⁰⁴ Lei n.º 46/1986. *Diário da República n.º 237/1986, Série I* [em linha]. Lisboa, 1986.10.14, pp. 3067-3081 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

¹⁰⁵ Despacho, ref. 74, p. 1274.

¹⁰⁶ Interculturalidade e educação em Portugal. *Observatório das Migrações* [em linha]. Portugal: OM, s.d. [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/interculturalidade-e-educacao-em-portugal>

(ACM), elemento governamental até então responsável pelas questões de igualdade e integração dos imigrantes.¹⁰⁷

Assim, ao abrigo da alínea c) do artigo 199.º da Constituição, determina-se:

1 - É criado, na dependência directa do membro do Governo que tiver a seu cargo as questões da igualdade e do Ministro da Educação, o Secretariado Entreculturas, adiante designado por Secretariado.¹⁰⁸

Portanto, competia ao Alto Comissariado para a Imigração (ACM) cooperar e assegurar o acompanhamento e apoio de políticas atuantes de combate à exclusão, bem como examinar a questão da inclusão dos imigrantes e minorias étnicas, conforme o Decreto-lei n.º 3-A/1996, de 26 de janeiro.¹⁰⁹

Segundo o Despacho Normativo n.º 5/2001, de 1 de fevereiro, é necessário o estabelecimento de um ambiente propício para a plena integração e participação social e cívica entre todas as pessoas. Além disso, o reconhecimento da interculturalidade como uma situação que não pode ser apenas da competência do Ministério da Educação, ultrapassa o sistema educativo e é assumido por toda a sociedade, seja a nível central, regional ou local, seja por organizações não governamentais ou agentes sócio-económicos.¹¹⁰

As alterações da forma de como a Administração Pública lida com os cidadãos estrangeiros, tanto da União Europeia como de países terceiros, prevista no Programa do XXIII Governo Constitucional, visa garantir a necessidade de assegurar condições dignas e inclusivas para a integração dos estrangeiros, aceitando a sua diversidade, bem como assegurando o acolhimento e a integração tanto dos migrantes como dos requerentes que beneficiam de proteção internacional, de asilo e de proteção complementar e temporária. Neste contexto, é necessária uma modificação na forma de como os estrangeiros são abordados pela Administração Pública, na sua entrada, permanência, acolhimento e integração em território nacional, pois é importante melhorar a qualidade do serviço público conseguindo assim, mais eficiência nos recursos que lhes são atribuídos, maximizando sinergias e melhorando os seus resultados. Em 2023, com a Decreto-Lei nº 41/2023, de 02 de junho, foi consagrada a criação da AIMA, sucessora do SEF e do ACM, a qual assegura a continuidade das políticas humanistas que tem merecido reconhecimento internacional.¹¹¹

¹⁰⁷ Diversidade cultural no enquadramento legal e institucional português. *Observatório das Migrações* [em linha]. Portugal, OM, s.d. [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/575233>

¹⁰⁸ PORTUGAL, ref. 98.

¹⁰⁹ Decreto-lei n.º 3-A/1996, de 26 de janeiro. *Diário da República n.º 22/1996, 1º suplemento, Série I-A* [em linha]. Lisboa, 1996.01.26, p. 142 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1996/01/022a01/00020002.pdf>

¹¹⁰ Despacho Normativo n.º 5/2001. *Diário da República n.º 27/2001, Série I-B* [em linha]. Lisboa, 2001.02.01, pp. 569-570 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/02/027b00/05690570.pdf>

¹¹¹ Decreto-lei n.º 41/2023, de 2 de junho. *Diário da República n.º 155/2023, Série I* [em linha]. Lisboa, 2023.08.10, pp. 67-71 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2023/06/10700/0002000106.pdf>

A extinção do ACM e a substituição pela AIMA, refletiu uma perspectiva diferente sobre as políticas públicas migratórias e gestão da diversidade, como um serviço da administração indireta do Estado, com jurisdição e serviços descentralizados em todo o Estado, garantindo uma relação estreita com os cidadãos, assegurando a qualidade e atualidade dos serviços prestados no domínio da documentação, acolhimento, integração e inclusão, fazendo da documentação dos estrangeiros o primeiro passo no processo da sua integração na migração legal, segura e controlada, tanto a nível nacional como internacional. Portanto, a AIMA ainda deverá proporcionar a participação e a educação profissional e cívica dos estrangeiros e seus filhos, através do estudo e da compreensão da cultura e da língua portuguesa, para sua maior integração.¹¹²

Como sugere Fonseca:

o cidadão do século XXI tem não só de conhecer muito bem os princípios e valores que sustentam a sua cultura e que fazem parte da sua identidade enquanto membro de uma determinada sociedade, como tem de desenvolver competências éticas que lhe permitam interagir e dialogar com a diversidade axiológica e cultural, estabelecendo consensos em prol da paz e do bem-comum. Este cidadão também tem de estar preparado para se reconhecer como um elemento comunitário interventivo, responsável e solidário.¹¹³

Ao longo desta década, o Estado português tem dado atenção à questão da diversidade cultural e tem adaptado leis e regulamentos buscando os benefícios da atualização do sistema escolar português com base em políticas educativas interculturais e é de salientar, que a questão das desigualdades sociais na escola, é cada vez mais objeto de atenção por parte das autoridades.

Assim, num contexto onde todos têm acesso formal à educação igualitária, começa-se a discutir as correlações que diferentes classes sociais e etnias estabelecem na escola. Neste caso, é claro que conceder oportunidades iguais de acesso ao sistema é uma situação necessária, mas não satisfatória, para o privilégio cultural que a escola pretende agora proporcionar a todos os cidadãos.

A Constituição da República Portuguesa consagra, nos artigos 73.º e 74.º do Capítulo III (Educação, Cultura e Ciência) o igual acesso de todos à educação:

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.¹¹⁴

Art.º 74 da Constituição da República Portuguesa resguarda que:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

¹¹² Ibid., p. 68.

¹¹³ FONSECA, J. *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva* [em linha]. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Açores, 2011 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2501/1/TeseDoutoramentoJoseliaMafaldaRibeiroFonseca2012.pdf>

¹¹⁴ PORTUGAL, ref. 98.

- i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.” (Art.º 74 da Constituição da República Portuguesa).¹¹⁵

A Constituição portuguesa assegura aos filhos dos imigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa, assim, assegura também o apoio adequado para efectivação do direito ao ensino, pois segundo a Constituição todos tem direito a educação e a cultura.

Segundo o parágrafo 2º do art. 73º da Constituição¹¹⁶:

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

O Regime jurídico de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional, Decreto Legislativo Regional 19/2023/A, de 31 de maio¹¹⁷, acrescenta:

- g) Facilitar a integração de imigrantes realizando, quando necessário, cursos de língua portuguesa e desenvolvendo programas escolares específicos para alunos cuja língua materna não seja a portuguesa.

As respostas construídas ao longo do tempo visavam responder às necessidades educativas para que todos pudessem aceder a uma educação que promovesse a cidadania, a diversidade como algo positivo, a democracia, a igualdade, os direitos humanos, e que resultasse na realização pessoal de alunos e educadores, bem como de toda a comunidade educativa.

2.2 Educação pela integração

O trabalho da integração começado nos anos 1990, colaborou para ampliar o entendimento de que é possível ensinar no mesmo espaço e tempo, grupos homogéneos e também heterogéneos, podendo resultar assim, em um desenvolvimento mais proporcional dos respectivos grupos. Constatou-se que os “diferentes” podem ser/são os grandes motores da mudança a operar na escola e, porque não, na sociedade.

Inicia-se um outro paradigma de escola e educação, na segunda metade dos anos 1990, com a escola e educação inclusiva, com o suporte do professor de apoio educativo.

¹¹⁵ Ibid., ref. 96.

¹¹⁶ PORTUGAL, ref. 98.

¹¹⁷ Decreto Regulamentar Regional n. 19/2023/A. *Diário da República nº 105*, Série I [em linha]. Lisboa, 2023-05-31, p. 42 [consult. 10 mar. 2024]. Disponível em: <https://srec.azores.gov.pt/formacaocontinua/pt/legislacao/DLR19-2023-A.pdf>

Atualmente tenciona-se que a aprendizagem seja realizada com a ajuda do professor, e também com o grupo e no grupo dos pares, no cenário em que cada um dos indivíduos a educar está inserido, valorizando com o seu nível de funcionalidade, conhecimentos e experiências de todos.¹¹⁸

Com o objetivo de tornar claro o uso das terminologias no contexto deste estudo considerou-se adequado como ponto de partida utilizar as definições do dicionário de língua portuguesa. Neste, a integração assume significado “ação ou resultado de integrar ou de se integrar; processo de tornar inteiro, de completar ou inteirar; processo de incluir ou de se incluir num todo, de fazer parte ou de se incorporar.” Já a inclusão significa “ação de conter, encerrar, compreender ou integrar; ato ou efeito de incluir ou de se incluir.”¹¹⁹

A integração corresponde ao processo de ajuste dos imigrantes a uma nova realidade económica, social e cultural conforme aponta Almeida. Vulgarmente, o termo integração é reconhecida como caracterizadora de um conjunto de processos inerentes à posterior chegada dos imigrantes a uma sociedade de Hospedagem (entrada, socialização e participação), abrangendo a sua vida pessoal e social. Neste sentido, ele apresenta-se fulcral ao nível da Sociologia e o seu significado pode assumir diversas formas e aplicadas em variados contextos.¹²⁰

Todavia, Rodrigues afirmou ser muito comum que a evolução da Educação Integrativa estivesse na base da Educação Inclusiva. Contrariamente ao que é vulgarmente pensado, esta última surge como “uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional”¹²¹. Ao comparar os dois conceitos num quadro de entrada de imigrantes num país de Hospedagem, Spencer evidencia a seguinte questão: “Será o conceito de “inclusão” mais proteção do que “integração”? Na tentativa de alcançar um esclarecimento, Spencer admite que muitos autores contestaram o conceito de integração uma vez que este tende a assimilação em vez de adaptação mútua. Enquanto, a inclusão impõe à sociedade a responsabilidade de abraçar todas as pessoas e grupos alvos de exclusão¹²². Mas nem todos partilham esta ideia, para Boudon, “a integração distingue-se da assimilação, pois o seu objetivo não é que a cultura absorva outra, perdendo os seus traços individuais, mas sim o ajuste à sociedade de acolhimento de forma equilibrada”¹²³.

¹¹⁸ VIGOTSKY, L., S. Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B.; Bronckart, J. P. (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985.

¹¹⁹ Integração. In: *Dicionário da Língua Portuguesa* [em linha]. Academia das Ciências de Lisboa [consult. 10 out. 2023]. Disponível em: <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=integra%C3%A7%C3%A3o>

¹²⁰ ALMEIDA, V. O mediador sócio-cultural em contexto escolar. Mangualde: Pedago, 2010.

¹²¹ RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 15.

¹²² SPENCER, S. O desafio da Integração na Europa. In: PAPAEMITRIU, D., coord. *A Europa e os seus imigrantes no século XXI*. Lisboa: Fundação LusoAmericana, 2008.

¹²³ BOUNDON, R. Dicionário de Sociologia. Lisboa: Publicação D. Quixote, 1990. p. 616.

Ainda relativamente à distinção terminológica entre integração e inclusão, Spencer considera que relativamente aos imigrantes faz todo o sentido e é necessário usar-se o termo integração em vez de inclusão, ou seja, quando os imigrantes chegam ao país de acolhimento deparam-se com obstáculos que não permitem a sua inclusão: discriminação, questões legais e atitude por parte da sociedade de acolhimento.¹²⁴

Spencer considerou que na existência de obstáculos terão que ser inovadoras estratégias de integração e isso coloca os cidadãos estrangeiros em níveis sociais e económicos inferiores aos cidadãos nacionais. Valente discorre de forma bastante simplificada de se compreenderem os dois conceitos, no contexto escolar, a integração pressupõe que alguém se encontre fora da escola e pretende-se trazê-la para dentro da mesma, ou seja, significa que todos têm direito ao acesso à escola¹²⁵. Na inclusão, a escola é perspectivada como um benefício que contribui para o crescimento de todos, em que todos fazem parte e todos os alunos devem ser tomados como um todo, oferecendo-lhes uma educação apropriada, globalizante e que vise a maximização das suas potencialidades conforme aponta Silva¹²⁶.

De acordo com Omote, independente da terminologia, na realidade, idealizam a construção de uma Sociedade com capacidade de oferecer todos os cidadãos “condições de existência plena e digna, independência e de suas posses, antecedentes culturais e etnias, credo religioso, ideologia, idade e género, condições incapazes.”¹²⁷

O ingresso dos estudantes, iniciará imediatamente após o processo de aceitação da sua inscrição. O acolhimento é importante na chegada a escola, este processo destaca as regras, as atividades em sala de aula, o reconhecimento do espaço da escola, ou seja, um conjunto de informações que serão imediatamente transmitidas ao aluno no primeiro dia de aula.

A integração ocorrerá logo após a admissão, permitindo ao aluno ter acesso a informações mais específicas sobre todo o contexto em que está inserido e sobre os pares, docentes e funcionários com quem irá interagir. Nesta fase, ficará por dentro de tudo o que acontece após o primeiro dia de aulas: a estratégia do professor; contato entre pais e professores, interações com colegas e adultos; monitoramento e desempenho escolar.

¹²⁴ SPENCER, ref. 121.

¹²⁵ VALENTE, S. *Tutoria Intercultural num Clube de Portugueses* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/717/1/17451_Parte_1.pdf

¹²⁶ SILVA, M. Educação inclusiva: um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação* [em linha]. 2011, v. 19, n. 19, p. 125 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>

¹²⁷ OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos* [em linha]. 1999, n. 1, p. 9 [consult. 11 nov. 2023]. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>

O período da integração varia de aluno para aluno, pois nesta etapa também importam as suas características e a sua capacidade de se integrar. Isto porque, o Conselho Europeu para Refugiados e Exilados (ECRE) referências em Malheiros¹²⁸ considera que a integração é um processo de mudança e incide em três características que podem de forma análoga considerando no processo da integração escolar:

- dinâmico e bilateral: não só o aluno necessidade de se adaptar à vida escolar sem colocar em causa a sua entidade cultural, como também são colocados critério à escola e aos colegas autóctones quanto ao acolhimento e integração do recém-chegado;

- a longo prazo: uma vez que este processo se inicia no momento em que o aluno chega à escola, ou até mesmo no momento em que chega ao país de acolhimento e só terminar quando estese torna num cidadão ativo ou seja, em contexto escolar num aluno efetivo;

- multidimensional: pois corresponde às condições que o aluno encontra na escola para poder participar e ao mesmo tempo que a sua participação possibilite a sua participação na vida social e cultural.

A ligação entre integração social e integração escolar é inevitável. Pelo facto de a escola ser a primeira instituição que surge no percurso de integração de crianças imigrantes recém-chegados, desempenhando assim um papel importante no percurso dessas crianças, onde, se não conseguir integrar no contexto escolar, a sua integração social poderá ficar em risco.

Segundo a Comissão das Comunidades Europeias:

o desafio em matéria de educação deve ser entendido no contexto mais lato da coesão social - de facto, a incapacidade de integrar plenamente os alunos migrantes nas escolas vai provavelmente reflectir-se, em termos mais vastos, no insucesso da inclusão social.¹²⁹

A educação executa um papel fundamental na integração de crianças imigrantes, possibilitando oportunidade de aprender, se desenvolver e se integrar em uma nova sociedade. Além disso, à educação também ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais, proporcionando que as crianças imigrantes se sintam mais confiantes e confortáveis, colaborando para o surgimento de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Ao garantir acesso igualitário à educação realiza um papel importante na redução das diferenças sociais, assegurando que todas as crianças, independentemente de sua origem ou *status* migratório, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

¹²⁸ MALHEIROS, ref. 14.

¹²⁹ COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Livro verde: migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE* [em linha]. Bruxelas, 2008, p. 9 [consult. 11 dez. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:PT:PDF>

Contudo, a educação oferece às crianças imigrantes a oportunidade de adquirir conhecimento sobre a cultura e história do país em que estão vivendo promovendo assim, um senso de pertencimento e identidade, permitindo que as crianças se sintam parte da comunidade em que estão inseridas.

Logo, Tomé destaca o papel da comunidade de acolhimento para a construção da identidade do imigrante:

O emigrante transporta consigo os seus mitos e costumes. São estes, misturados com novos hábitos e saberes que o transformam num ser diferente, multicultural (...) O enraizamento identitário numa comunidade não é uma herança que o indivíduo recebe ao nascimento, mas sim o reflexo da mentalidade, dos vícios e das virtudes próprias aos diferentes grupos com quem se convive.¹³⁰

No entanto, é importante ressaltar que a integração de crianças imigrantes na educação não deve se limitar apenas à sala de aula. É necessário que as escolas e comunidades adotem uma abordagem inclusiva, promovendo a diversidade e respeito pela cultura e experiências de cada criança imigrante. Coelho ressalta que:

O artigo realizado pela UNESCO (2018) para preparar o Relatório Global de Monitorização da Educação para 2020 "The 2020 Global Education Monitoring Report" sobre inclusão e educação, define resumidamente a educação inclusiva como a garantia e o direito de todas as crianças ao acesso, participação e sucesso na escola regular.¹³¹

A educação inclusiva tem sofrido transformações em Portugal, à semelhança de outros países, tais como Estados Unidos da América e Inglaterra, uma vez que até 25 de abril de 1974, raramente eram abordados assuntos sobre integração e inclusão segundo Belo.¹³²

Estas mudanças advêm de um longo caminho caracterizado por um processo de exclusão/rejeição que passou por diferentes etapas, e que só nos anos 70 se iniciou na maioria dos países o processo de acesso destes alunos às estruturas de ensino regular, fundamentadas em conceitos diferentes: integração, normalização, igualdade de oportunidades e inclusão. Estes princípios e práticas que a eles se reportam, na maioria dos países, incluindo Portugal, permaneceram juntos, embora com uma gradual deslocação centrípeta no que se refere à sala de aula e à escola regular de acordo com Costa.¹³³

De uma forma geral, o conceito de educação inclusiva tem vindo a tomar forma através do Decreto Lei nº 54/2018 de 6 de julho, que pressupões um compromisso de

¹³⁰ TOMÉ, A. Emigração, educação e lusitanidade. In: *Educação, Indivíduo e Sociedade*, Universidade do Algarve. Lisboa: Editorial Minerva, 2000, p. 186.

¹³¹ COELHO, Clárisse Balixa. *Atitudes e práticas de docentes e técnicos especialistas face à educação inclusiva* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, 2021 [consult. 01 dez. 2023]. Disponível em: https://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/29672/1/Mestrado-Educacao_Especial_Dominio_Cognitivo_e_Motor-Clárisse_Balixa_Coelho.pdf

¹³² BELO, M. *Atitudes dos Docentes Face à Educação Inclusiva Enquanto Princípio filosófico* [em linha]. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2011 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10758/1/Tese%20vers%C3%A3o%20oficial.pdf>

¹³³ COSTA, A. M. O sucesso de todos na escola inclusiva. In: Conselho Nacional de Educação, ed. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação. 1999.

inclusão, respeitando as práticas inclusivas e definindo medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Este Decreto-lei foi apresentado com o objetivo de desenvolver uma escola cada vez mais inclusiva, assente numa revisão da estrutura política anterior e num compromisso com a educação inclusiva de acordo com a definição da Unesco. Estabelece um regime jurídico de educação inclusiva, com a base numa escola inclusiva, onde todo e qualquer aluno encontra respostas que permite a obtenção de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, independente da sua situação pessoal e social.

A necessidade de fazer das escolas e dos sistemas educativos contextos que possam oferecer uma educação inclusiva, levou à formulação de várias questões relacionadas com a forma de construir e desenvolver uma escola e uma sociedade mais inclusiva, para que o aluno adquira competências para o desenvolvimento de uma cidadania instruída e ativa no decorrer da vida conforme Latas¹³⁴. Este mesmo autor, refere que a educação inclusiva tem que partir da escola, do contexto educativo escolar para chegar ao contexto onde a criança se insere, sendo esta a ideia fundamental que se assume como ponto de partida. Compete aos gestores de escolas, autarquias, movimentos sociais e cidadania a articulação para execução da mesma, onde todos assumem papéis principais e decisivos no caminho para a educação inclusiva.

A concepção da escola inclusiva é baseada no princípio de que todas as crianças beneficiem tanto socialmente como academicamente de um meio de aprendizagem juntamente com os seus pares com realizações académicas iguais, resistindo à sua colocação em meios segregados.¹³⁵

A educação inclusiva apresenta um conceito amplo, exigindo a introdução de mudanças no contexto e no sistema educativo de forma a responder às necessidades de todos os alunos. É um processo complexo que carece de mudanças nas políticas educativas e nos fatores que influenciam a sua implementação eficiente, desde o meio escolar até ao conjunto de competências dos profissionais.

Este modelo de ensino procura garantir o ingresso e o envolvimento de todos os alunos independentemente das suas características individuais, necessidades especiais ou diferenças culturais. Sendo assim, uma definição que tende a promover a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade, valorizando a individualidade de cada aluno.

Esta educação baseia-se no pressuposto de que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade num ambiente que respeite as suas diferenças e incentive

¹³⁴ LATAS, A. P. O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. In: RODRIGUES, D. *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

¹³⁵ BANERJI, M.; DAILEY, R. A. A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* [em linha]. 1995, n. 28, p. 518 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2055059>

a sua plena participação. Alcançar isso exige que as escolas adotem práticas de ensino inclusivas que levem em conta o apoio necessário para que todos aprendam e se desenvolvam, de acordo com suas necessidades.

Segundo Sanches, “quando as práticas e estratégias tradicionais forem totalmente substituídas por outras diferentes pode-se considerar que se está perante uma Educação Inclusiva.”¹³⁶

Atualmente tem-se o resultado do encontro de diversas comunidades que tentam encontrar nas sociedades de acolhimento, um espaço físico, também social e cultural conforme aponta Hortas¹³⁷. Além disso é esperado que esse espaço as reconheça e as aceite tendo em consideração as suas diferenças de acordo com Pennix & Martinello¹³⁸.

Contudo, nem sempre estas expectativas foram ou são bem conseguidas. As sociedades de acolhimento ao tornarem-se locais de fixação de diversas culturas transformam-se, simultaneamente, em sociedades diversificadas culturalmente. Do encontro entre culturas, prosperam quase sempre questões problemáticas bem como desafios ou tensões, discriminação das minorias, racismo, exclusão social que colocam inúmeros obstáculos na integração dos imigrantes, que transforma a integração num processo complexo¹³⁹. Por conseguinte, há necessidade que a integração de imigrantes ocorra balizada pelos pilares da salvaguarda e fundamentada no respeito pelos direitos humanos, o que leva a considerar que o sucesso da integração centra-se fundamentalmente na responsabilidade do país que acolhe os imigrantes.¹⁴⁰

Mas esta situação não é tão linear como parece, uma vez que a integração não corresponde a um processo unilateral. Ela também depende dos próprios imigrantes, na medida em que “a sua vontade e compromisso de fazerem parte da sociedade de acolhimento” viabiliza e auxilia o processo de integração.¹⁴¹

Deste modo, tal como afirma Monteiro a integração na sociedade de acolhimento tem de ser feita em dois sentidos.” Esta autora acredita que os imigrantes ao chegarem à nova sociedade devem adquirir algumas regras e comportamentos sem que percam os seus valores. Mas a sociedade que os recebe também tem de proporcionar

¹³⁶ SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* [em linha]. 2005, v. 5, n. 5, pp. 130-131 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://revistas.ulusofofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>

¹³⁷ HORTAS, M. J. *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa, estudo 50 do Observatório da Imigração*. Lisboa: ACIDI, 2013.

¹³⁸ PENNINX, R.; MARTINIELLO, M. Processos e políticas locais de integração: estado do conhecimento e ilações. In: MARQUES, M. M., coord. *Estado-nação e migrações internacionais*. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

¹³⁹ ESTRELA, ref. 82.

¹⁴⁰ FERREIRA, ref. 95, p. 80.

¹⁴¹ EUROPEAN COMMISSION. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of regions. European Agenda for the Integration of third-country nationals. COM (2011) 455 Final*. Bruxelas, 2011, p. 2.

condições e aceitá-los como contribuintes importantes, que ao disporem do seu trabalho e diferenças culturais promovem e ajudam o crescimento da mesma.¹⁴²

A integração é sem dúvida uma situação complexa e as suas respostas exigem uma articulação entre várias entidades que devem reunir esforços e energias de modo a serem solidárias e contribuírem para a mesma. Segundo o Glossário sobre a Migração, a integração é o:

processo através do qual o imigrante é aceite na sociedade, quer na qualidade de indivíduo quer de membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país; a responsabilidade pela integração não é de um grupo em articular, mas de vários atores: do próprio imigrantes, do Governo de acolhimento, das instituições e da comunidade.¹⁴³

Sucintamente, Peres afirma que “a integração nunca poderá ser vista numa direção unidirecional, mas bidirecional, em que as partes constituem um todo, ou dito de uma forma mais simples: a integração não é uma coisa de um só em que o outro se integra, mas um processo conjunto.”¹⁴⁴

Portugal melhorou consistentemente desde a primeira edição do MIPEX 2019, onde o sistema educativo apoia melhor a diversidade cultural nas escolas. O comprometimento com a educação inclusiva, tal como definido pela UNESCO, é um processo que visa satisfazer as diversas necessidades dos alunos, por meio da inclusão ativa na aprendizagem e na comunidade escolar, foi incluído por Portugal na sua ratificação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo opcional adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Este compromisso estabelece também, realizar os objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas.¹⁴⁵

A ideia de que a intervenção precisa ser categorizada está desaparecendo. Pretende-se que o perfil do aluno à saída do ensino básico seja obtido por todos, ainda que de formas distintas, e assim garantir que cada um progrida no currículo, tendo em conta o seu aproveitamento escolar. O Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, garante, assim, um ensino de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória, trazendo uma abordagem integrada e contínua ao percurso académico de cada aluno. Um contributo decisivo para a visão integrada e contínua das abordagens educativas atualmente defendidas é o processo de avaliação do apoio à aprendizagem, que considera além dos aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais da aprendizagem, os

¹⁴² MONTEIRO, I. *Ser Mãe Hindu. Práticas e Rituais relativos à Maternidade e aos cuidados da criança na cultura Hindu em Contexto de Imigração*. Lisboa: ACIDI, 2007, p. 74.

¹⁴³ Integração, ref. 119.

¹⁴⁴ PERES, A. N. *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições, 2000, p. 162.

¹⁴⁵ OBSERVATÓRIO, ref. 77.

fatores ambientais, pois este processo impulsiona toda a sequência e dinâmica da intervenção.¹⁴⁶

São introduzidas alterações na organização escolar e nas estruturas de apoio para identificar medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão ao longo do programa de escolaridade obrigatória. O foco do trabalho da escola está no currículo e na aprendizagem dos alunos. Partindo deste pressuposto, este decreto tem como eixo orientador central que cada escola deve reconhecer o valor acrescentado da diversidade entre os alunos, encontrar formas de abordar essas diferenças e ajustar os processos de ensino em conformidade com as características e condições específicas de cada aluno, mobilizando os meios disponíveis para que todos possam estudar e participar na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, nomeadamente através da intervenção acrescida dos professores da educação especial, como parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e na supervisão da diversificação curricular.

O Governo pretende criar as condições para que possam elevar os padrões de qualidade dos vários programas de educação e formação. Assim, cada escola independente das dificuldades encontradas, deve definir um processo que identifique as barreiras de aprendizagem que os alunos enfrentam, investindo numa variedade de estratégias currículo e de aprendizagem que leve cada aluno aos limites de seu potencial.¹⁴⁷

2.3 Os sistemas educativos e a educação multicultural

Nas últimas décadas, os movimentos migratórios deram origem a salas de aula multiculturais, razão pela qual existiu até hoje um grande interesse da educação pela diversidade, tendo em vista sua importância, pois as pessoas possuem diferentes interesses, personalidade, estilos de aprendizagem, motivação e ritmos de aprendizagem. Isso ocorre porque a diversidade cultural não é uma condição que surja com o homem, mas é o resultado de um processo encarregado pelas relações de poderes constitutivos da sociedade que estabelece o "outro" diferente do "eu" e o "eu" diferente do "outro", como forma de exclusão e marginalização, o que causa o aparecimento de culturas diferentes de forma incontestável.¹⁴⁸

Mudanças recentes vem provocando uma reavaliação profunda por educadores em relação aos sistemas educativos, novas formas de abordar a educação, o ensino e

¹⁴⁶ Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I-B* [em linha]. Lisboa, 2018.07.06, pp. 2918-2928 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 2918.

¹⁴⁸ SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz; HALL, Stuart; WOODWARD, K., org. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

a formação dos professores. Souta acrescentou ainda que o Conselho da Europa destacou a realidade otimista dos sistemas educativos no desempenho do papel harmónico em sociedades multiculturais, onde a educação se torna ferramenta para promoção e integração entre diferentes culturas e comunidades:

O Tratado de Maastricht, ao alargar as competências dos Estados-membros à área da educação (através do seu art. 126º), veio acentuar esta tendência. Já o Conselho da Europa (CE), num relatório de 1988, face às novas realidades europeias, manifestava a esperança que os sistemas educativos viessem a “trazer uma contribuição especial à promoção da harmonia nas sociedades multiculturais estabelecendo pontes de comunicação e compreensão entre os diferentes grupos da comunidade.”¹⁴⁹

Muito se espera da escola, mas a generalidade dos sistemas educativo decorreram de um imperativo demográfico e dos problemas colocados por uma sociedade cada vez mais multicultural, em termos étnicos, linguísticos, religiosos e culturais. A educação multicultural é, hoje, um componente fundamental na formação das crianças e jovens.¹⁵⁰

A educação é um mecanismo essencial na integração social de pessoas imigrantes e refugiadas, englobando assim a aprendizagem e treinamento da língua e da cultura local, reciclagem de habilidades e atuação dos serviços locais, ou seja, todo o processo normativo que é regido numa determinada sociedade, pois o aprendizado através da intervenção educativa é capaz de transpor as barreiras estruturais em qualquer ambiente de acolhimento.

A escola é um espaço valioso de mútuo relacionamento, aprendizagem e socialização. Ocupando um lugar privilegiado na formação da identidade pessoal não só pelas relações estabelecidas com os outros, mas também pela educação recebida, assim professores e alunos devem aceitar os valores e crenças um do outro e saberem gerar e negociar conflitos no local da escola.¹⁵¹

Neste sentido, Durkheim atribuiu à educação e à socialização os objectivos de desenvolver os estados físicos, mentais, morais e intelectuais, que a sociedade e o meio ao qual o indivíduo se destina e dele reclamam.¹⁵²

A inclusão exige da escola novos posicionamentos sendo uma razão para a modernização do ensino, para que os professores aprimorem as suas práticas, tendo em conta uma maior qualidade no ensino para todos os alunos, tornando-se em lugares acolhedores e estimulantes para todos os alunos, independentemente das suas diferenças e desigualdades.

¹⁴⁹ SOUTA, Luís. *Multiculturalidade e educação* [em linha]. Porto: Profedições, 1997, p. 33 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6183/1/LIVROMulticEduc.pdf>

¹⁵⁰ BANKS, James A. *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. 5th. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1991.

¹⁵¹ SILVA, Florbela A. dos Santos Viegas da. *Multiculturalismo, socialização e integração: os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna* [em linha]. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, p. 25, 2010 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1758/1/Microsoft%20Word%20-%20TeseMestrado.pdf>

¹⁵² DURKHEIM, Emile. *Education et sociologie*. Français: Presses Universitaires de France, 1992.

Assim, a expectativa da escola inclusiva deve afirmar na qualidade de ensino nas escolas de modo que se tornem capazes de responder às carências de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, e sem cair nas possibilidades de exclusão. Deste modo, proporcionando meios capazes de combater atitudes discriminatórias, formando assim comunidades solidárias, construindo uma sociedade inclusiva que proporciona uma educação adequada para todas as crianças.

A educação inclusiva é um desafio, que requer mudanças na forma como as escolas são estruturadas e como os professores são formados para lidar com a diversidade e a promoção de um ambiente escolar acolhedor, para que todos possam contribuir para o sucesso educacional dos estudantes. No entanto, é um caminho necessário para construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando falamos em inclusão educativa, muitas vezes pensamos que esta se destina a jovens com necessidades educativas especiais. Mas esta ideia é errada porque, hoje em dia, a palavra inclusão pretende indicar igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, como aponta Wilson¹⁵³. Desta forma, podemos ter em consideração que a educação inclusiva visa a inclusão educativa e social de todos os alunos, particularmente: aqueles que apresentam dificuldades ou limitações de aprendizagem; aqueles que correm o risco de serem isolados devido às suas características pessoais; aqueles que emigraram ou que falam outra língua; aqueles que têm pior desempenho escolar ou pertencem a minorias.

Como salienta Peres, inclusão significa “aprender juntos na escola e na comunidade.” Em suma, a escola deve responder à diversidade que constitui a população escolar, atuando numa perspectiva dinâmica que permita uma compreensão global da vida de uma determinada comunidade na suas diferenças culturais e riqueza comum¹⁵⁴.

A escola também desempenha um papel protagonista e determinante nos processos de socialização das crianças. Além de permitir que as crianças se alfabetizem, a escola proporciona-lhes um conjunto de conhecimentos e competências importantes para as suas vidas futuras. Não se limitando ao conhecimento científico, a escola oferece também um conjunto de instrumentos de trabalho, métodos de reflexão e regras de convivência social que formam motivos essenciais na vida das sociedades modernas. Borsa escreve sobre a escola como espaço de interesse para a socialização das crianças.

¹⁵³ WILSON, J. Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education* [em linha]. 2000, v. 15, n. 3, p. 301 [consult. 14 dez. 2023]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/088562500750017907>

¹⁵⁴ PERES, ref. 140, p. 162.

É na escola que se constrói a parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às próprias potencialidades.¹⁵⁵

O art. 20 do Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro definiu que cabe a cada escola a implementação de medidas que visassem o sucesso escolar dos seus alunos. Para isso, sempre que necessário, devem-se desencadear dispositivos de acompanhamento pedagógico, a que se designam planos de acompanhamento ao nível de turma ou ao nível do aluno e que contemplem medidas apropriadas, com o objetivo de auxiliar a turma ou o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, em qualquer momento do seu percurso escolar e em qualquer área disciplinar.¹⁵⁶

Além do que foi visto, Souta exemplifica que maior parte dos imigrantes que estão nas escolas formam as minorias étnicas, concentradas na periferia das zonas urbanas mais populosas. Para o autor:

Estas mudanças demográficas exigem do nosso sistema educativo, mais do que no passado, respostas adequadas à complexidade do mundo actual e aos problemas das escolas, em que a crescente diversidade cultural da sua população coloca novos desafios à igualdade de oportunidades. Nesse sentido se pronunciava o Conselho Nacional de Educação, na Recomendação nº 2/92: «(...) participar num amplo espaço de multiculturalidade [...] obrigará as escolas e os agentes educativos a uma maior exigência na preparação dos seus alunos». Contudo, essa preparação implica uma alteração profunda nos conteúdos, nas metodologias e nos materiais de ensino.¹⁵⁷

À medida que as escolas em alguns países se tornam cada vez mais diversificadas culturalmente, esta é uma questão fundamental para os profissionais da educação, decisores políticos e investigadores promoverem condições escolares que permitam aos estudantes de todos os horizontes ter sucesso nos seus estudos.

¹⁵⁵ BORSA, J. C. O Papel da Escola no Processo de socialização infantil. *Psicologia: o portal dos psicólogos* [em linha]. 2007, p. 2 [consult. 01 dez. 2023]. Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf

¹⁵⁶ Despacho Normativo n.º 24-A/2012. *Diário da República n.º 236, Suplemento, Série II* [em linha]. Lisboa, 2012-12-06, p. 6 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/24-a-2012-1847070>

¹⁵⁷ SOUTA, ref. 145, p. 29.

3 POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO E ACOLHIMENTO DE IMIGRANTES NO SISTEMA EDUCACIONAL DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

O Estado Português engloba não apenas o Continente, mas também os arquipélagos dos Açores e da Madeira, pois são considerados Regiões Autónomas com governos e regimes administrativos próprios. Essa autonomia para gerir os governos permite maior proximidade entre as autoridades locais e a população; promove a diversidade cultural e a preservação das identidades regionais, por estarem baseados em suas características geográficas e culturais e nos desejos do seu povo.

A autonomia política e administrativa da Região Autónoma dos Açores, foi instituída com a Constituição Portuguesa em 1976, com Governo e Assembleia Legislativa próprios. No âmbito da União Europeia, um arquipélago é caracterizado como uma região ultraperiférica devido às restrições físicas e ao isolamento geográfico.

Sendo o arquipélago dos Açores composto por 9 Ilhas (Santa Maria, São Miguel, Terceira, São Jorge, Pico, Faial, Graciosa, Flores e Corvo), se encontra dividido em 19 municípios, que correspondem a 156 freguesias. Só nos últimos anos do século XX os Açores deixaram de ser uma região de emigração, tornando-se um território atrativo para um número considerável de estrangeiros. Com tendências migratórias semelhantes às do sul da Europa, os Açores são uma região que conheceu uma forte imigração ao longo da sua história.¹⁵⁸

As Assembleias e o Governo regional têm amplos poderes para definir as políticas de cada região, nomeadamente no âmbito da Educação, exceto no que respeita a Política Externa, Defesa Nacional e Segurança Interna, que são definidas pela Assembleia ou pelo Governo da República.

Em Portugal, a política de integração de imigrantes era realizada pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. (ACIDI), conforme o Decreto Legislativo n.º 167/2007, de 3 de maio, pela fusão do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas; a Estrutura de Apoio Técnico à Coordenação do Programa Escolhas; a Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e a Secretaria de Entreculturas. Com esta reestruturação, o Governo demonstrou a sua determinação em reforçar a institucionalização dos serviços, centralizando numa instituição pública as responsabilidades atribuídas aos vários órgãos, permitindo reunir os recursos humanos necessários e especializados para dar uma resposta comum aos desafios emergentes. Pretendeu proporcionar uma maior eficácia no acolhimento e

¹⁵⁸ ROCHA, Gilberta P. N. *Imigrantes nos Açores*. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Açores, 2004.

integração de imigrantes, bem como na promoção do diálogo intercultural e inter-religioso.¹⁵⁹

O ACIDI foi um órgão central com autoridade sobre todo o território nacional, com sede em Lisboa, tendo como missão, colaborar na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, transversais e sectoriais, relacionadas com a integração de imigrantes e minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre diferentes culturas, etnias e religiões.¹⁶⁰

Em 2014, foi criado o ACM, através do Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro, devendo essa nova aprofundar a política de integração dos atuais e futuros imigrantes e dos seus descendentes, tendo ou não adquirido a nacionalidade portuguesa. Devem continuar a desenvolver iniciativas de fortalecimento dos sentimentos e atitudes de respeito mútuo, confiança e cooperação na sociedade portuguesa, e para fortalecê-lo, deve também responder às necessidades da estratégia de identificação, captação e na correção de registos de migração internos e externos, sem negligenciar a responsabilidade do Estado de Direito de proteger incondicionalmente e oferecer segurança e dignidade humana de qualquer migrante.¹⁶¹

O Programa XXIII do Governo Constitucional demonstra a necessidade de:

assegurar condições adequadas e dignas à integração dos cidadãos estrangeiros, aceitando a sua diversidade, bem como assegurar o seu acolhimento e integração tanto dos migrantes como dos requerentes beneficiários de proteção internacional e temporária.¹⁶²

Neste contexto, é necessária uma mudança de paradigma nas relações da Administração Pública com os cidadãos estrangeiros, em que se faz importante melhorar a qualidade dos serviços públicos, quer na sua entrada e permanência em território nacional, quer na sua recepção e integração, pois o objetivo é melhorar a qualidade dos serviços públicos. Essa mudança é consagrada pelo Decreto-Lei nº 41/2023, de 2 de junho, com a criação da AIMA, I. P., pois, com a crise no Mediterrâneo e a guerra na Ucrânia ficou demonstrada a necessidade de aprimorar a capacidade de acolhimento e de integração rápida, evitando situações de vulnerabilidade.¹⁶³

Importa sublinhar que as políticas públicas se constituem como respostas a determinados problemas sociais, formados a partir de intenções, exigências e tensões geradas pelos atores sociais, resultando de problemas com relevância social suficiente

¹⁵⁹ Decreto-lei n.º 167/2007. *Diário da República n.º 85/2007, Série I* [em linha]. Lisboa, 2007.05.03, pp. 2950-2954 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/167-2007-521254>

¹⁶⁰ Cf. Art. 2º e 3º do Decreto-lei n.º 167/2007.

¹⁶¹ Decreto-lei n.º 31/2014. *Diário da República n.º 104/2014, Série I* [em linha]. Lisboa, 2014.05.30, pp. 2988-3003 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2014-25345938>

¹⁶² PORTUGAL. *Programa do XXIII Governo Constitucional 2022-2026* [em linha]. 2022 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/gc23/programa-do-governo-do-governo-xviii/programa-do-governo-xviii-pdf.aspx?v=%C2%ABmlkvi%C2%BB=54f1146c-05ee-4f3a-be5c-b10f524d8cec>

¹⁶³ Decreto, ref. 109, p. 67.

que permita colocá-los na agenda de prioridades de um determinado órgão governamental, com capacidade de decisão e de fomento de políticas.¹⁶⁴

Como ressalta Maalouf, é impreterível que as políticas garantam a integração dos migrantes no país de destino e, com isso, garantir que:

quanto mais vos impregnardes da cultura do país de acolhimento, mais o podereis impregnar com a vossa»; e de seguida aos 'outros': 'Quanto mais um imigrante sentir que a sua cultura de origem é respeitada, mais ele se abrirá à cultura do país de acolhimento'.¹⁶⁵

De acordo com Penninx e Martiniello, a ideia de integração surge exatamente do momento:

em que se instalam, os imigrantes vêem-se obrigados a assegurar um lugar na nova sociedade, não só no sentido físico (uma casa, um emprego e um ordenado, acesso aos equipamentos de educação e saúde) como também no sentido social e cultural. Os recém-chegados podem aspirar ao reconhecimento na nova sociedade e à aceitação com base nas suas diferenças ou apesar delas, sobretudo nos casos em que se vêem a si mesmo como diferentes e são vistos pela sociedade de acolhimento como física, cultural e/ou religiosamente 'diferentes'.¹⁶⁶

Complementam ainda que:

o processo de integração deve ser considerado "aberto", no quadro das regras das sociedades democráticas liberais, proporcionando espaço para o desenvolvimento de uma sociedade mais diversa mas mais coesa, também, mercê dessa abertura. A diversidade obtida por esta via não é predeterminada nem estática – é negociada, partilhada e dinâmica.¹⁶⁷

Política de integração não se trata de uma vontade da população imigrante ou local e, segundo Costa: "a política de integração dos imigrantes tem como objetivo principal promover a coesão social, no sentido de assegurar que todos os residentes num mesmo território possam beneficiar das mesmas oportunidades e condições de vida".¹⁶⁸

Durante muitas décadas, as características específicas dos Açores não foram incluídas no currículo formal nacional devido ao centralismo de decisão característico da tradição curricular portuguesa, aliado à criação de documentos curriculares altamente normativos e uniformizadores. Como resultado, o currículo tendia a ser homogéneo, em Portugal continental e nos arquipélagos dos Açores e da Madeira conforme aponta Alonso citado por Nicolau em relatório.¹⁶⁹

Contudo, após a edição da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986, a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, começou a intensificar a atitude de abertura gradual do currículo nacional às especificidades regionais e locais, e com a Lei

¹⁶⁴ BILHIM, J. Políticas públicas e agenda política. In: *Valorizar a tradição: orações de sapiência no ISCS* [em linha]. Lisboa: ISCS, 2016 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292141803_Politicas_publicas_e_agenda_politica

¹⁶⁵ MAALOUF, A. *As Identidades Assassinas*. Miraflores: Difel, 2002.

¹⁶⁶ PENNINX, ref. 136, p. 129-130.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 130.

¹⁶⁸ COSTA, P. M. Os planos locais de integração dos imigrantes: a dimensão da participação cívica e política. *Revista Migrações*. 2016, n. 13, p. 68, dez.

¹⁶⁹ ALONSO, 2011, p. 4 apud. NICOLAU, André Jorge Melo. Nós e os outros: da diferença brotou a Açorianidade: a importância da história regional no ensino da história [em linha]. Relatório de mestrado em Ensino da História, Universidade do Porto, 2021 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138126>

n.º 6/2001, procurou, inclusive, adaptar o currículo a cada escola e a cada turma através da operacionalização de projetos curriculares escolares.¹⁷⁰

Efetivamente, é no dealbar do século XXI que vem a lume matéria substancial em termos de currículo regional, saída da Assembleia Legislativa da RAA¹⁷¹, a saber: o Decreto Legislativo Regional 15/2001/A, de 4 de agosto¹⁷², através do qual se procede à “introdução nos currículos escolares de componentes de índole regional e local que, sem prejuízo da unicidade curricular do sistema educativo, melhorem a integração da escola no meio social onde se insere”. Segundo o mesmo decreto, currículo regional é definido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (n.º 1 do art.º 2.º), criando as condições para “um melhor conhecimento da realidade açoriana e para o reforço da identidade cultural dos seus alunos”.¹⁷³

Mediante esta aprovação, após 10 anos, foi publicado o Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A¹⁷⁴, de 2 de agosto, que determinou o conjunto de competências-chave e aprovou o referencial curricular para a educação básica na RAA, com vista à “formação integral e integrada dos alunos, num contexto de Açorianidade e de cidadania global”, definindo a “Competência cultural e artística” como uma das competências-chave, que mais não é do que a capacidade de reconhecer a cultura açoriana e as demais, desenvolvendo quer um sentimento de identidade quer o respeito pela diversidade cultural.

Em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência é responsável pela definição, coordenação, implementação e avaliação das políticas nacionais nos domínios da educação, da ciência e da sociedade da informação. O Ministério cumpre esta responsabilidade através de serviços de administração direta e indireta do Estado, órgãos consultivos e outras organizações.

Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, os Governos Regionais, através das respetivas Secretarias Regionais da Educação, são os responsáveis pela

¹⁷⁰ Lei, ref. 102, p. 3067.

¹⁷¹ PORTUGAL. *Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores* [em linha]. Portugal, 2024 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://www.alra.pt/>

¹⁷² Decreto Regulamentar Regional n.º 15/2001/A. *Diário da República*, Série I-B [em linha]. Lisboa, 2001.11.14, pp. 7269-7270 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/11/264b00/72697271.pdf>

¹⁷³ Decreto Legislativo Regional n.º 25/2001/A. *Diário da República* n.º 180/2001, Série I-A [em linha]. Lisboa, 2001.08.04, pp. 4790-4971 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2001/08/180a00/47904791.pdf>

¹⁷⁴ Decreto Regulamentar regional n.º 17/2011/A. *Diário da República*, Série I [em linha]. Lisboa, 2011-06-06, pp. 3052-3057 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/17-673406>

definição da política nacional de educação no plano regional e no gerenciamento dos recursos humanos, materiais e financeiros.

O Sistema Educativo da Região Autónoma dos Açores visa assegurar o direito à educação e à formação por iniciativa e responsabilidade de diferentes entidades públicas e privadas competentes abrangendo a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) e o Ensino Secundário. A rede pública é composta por 40 unidades Orgânicas, das quais 17 do Ensino Básico, 8 do Ensino Secundário, 13 do Ensino Básico e Secundário, uma Escola Profissional e um Conservatório Regional.¹⁷⁵

Deste 2009, com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto¹⁷⁶, que a escolaridade obrigatória ocorre entre os 6 e os 18 anos e tem a duração de 12 anos de escolaridade, abrangendo o ensino básico e secundário. Sendo fornecido em escolas públicas, colégios (escolas particulares) e cooperativas.

O ensino básico tem a duração de nove anos e está dividido em três ciclos: o primeiro ciclo corresponde aos primeiros quatro anos de escolaridade; o segundo ciclo corresponde aos dois anos seguintes; e o terceiro ciclo corresponde ao ensino secundário inferior. A articulação dos três ciclos é sequencial e cada ciclo deve complementar e aprofundar o anterior, numa perspetiva global. Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do ensino básico, em função da sua idade e estágio de desenvolvimento.

O ensino secundário tem a duração de três anos e pode oferecer diferentes percursos, incluindo cursos destinados à preparação para a vida ou ao prosseguimento de estudos. É garantida a permeabilidade entre a formação destinada à vida profissional e a formação destinada à continuação dos estudos.

3.1 Conceito de sucesso e (in) sucesso escolar

Os termos sucesso e insucesso são antónimos aos conceitos de bom e mau que lhes estão fundamentados. Depois de analisarmos os termos bom e mau no Dicionário Português de Costa e Melo, vemos “bom: [...] que tem bondade; virtuoso; nobre; seguro [...]” e “mau: [...] que não tem bons instintos; que exprime maldade; malvado; perverso [...]”. Do exposto, se em sentido estrito fizermos uma correlação entre os termos bom/sucesso e mau/fracasso, veremos que os sinónimos sempre lembram atributos pessoais, positivos ou negativos.¹⁷⁷

¹⁷⁵ AÇORES. Direção Regional da Educação e Administração Educativa. *Ensino Básico* [em linha]. 2023 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: https://edu.azores.gov.pt/escolas/categorias_escolas/escolas-publicas/ensino-basico/

¹⁷⁶ Lei n. 85/2009. *Diário da República*, Série I [em linha]. Lisboa, 2009-08-27, pp. 5635-5636 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>

¹⁷⁷ MEDEIROS, Maria Teresa Pires de. *Insucesso escolar e a clínica do desenvolvimento: uma contribuição psicossocial do insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico* [em linha]. Tese de doutoramento, Universidade dos

A palavra insucesso vem do latim *insucessu(m)*, o que significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso”. A análise teórica da palavra insucesso é geralmente referenciada por analogia ao termo sucesso, que vem do latim *succesu(m)*, que reconhece, entre outros, os significados que vêm a seguir: “o bom êxito, conclusão” ou “chegada, resultado, triunfo”.¹⁷⁸¹⁷⁹

Uma das finalidades da educação é educar e orientar o indivíduo para o propósito que se pretende alcançar, que é a socialização do sujeito. Esses propósitos são estabelecidos pelos sistemas educacionais e, quando não são alcançadas ocorre o que chamamos de insucesso escolar.

Tendo em conta que lhe podem ser atribuídas diferentes interpretações, parece difícil encontrar uma definição clara e consensual, razão pela qual consideramos importante destacar alguns autores que esclarecem o seu significado.

Machado & Formosinho apoiam esta tese porque, embora pensem que lhe podem ser atribuídos vários significados, entende o sucesso escolar como o sucesso do aluno certificado pela escola, garantindo assim que o insucesso se deve à falta de certificação escolar.¹⁸⁰

Normalmente, o termo insucesso escolar é usado por professores, educadores, responsáveis da administração educacional e políticos para expor as altas taxas de fracasso escolar que ocorrem no final de cada ano letivo¹⁸¹, o que significa que muitos alunos não conseguem progredir regularmente nos estudos¹⁸².

Também Pires alude ao facto de que “no senso comum, falar em insucesso é o mesmo que falar em reprovações – há um grande insucesso escolar quando as reprovações abundam”.¹⁸³ Porém, no entender de Gottardo, o insucesso escolar não pode ser medido apenas pelas percentagens de reprovações, reconhecendo a importância de se “analisar profundamente a caminhada do aluno, seu desenvolvimento enquanto ser humano e cidadão”.¹⁸⁴

Açores, Açores, 1993 [consult. 05 jan. 2024]. Disponível em: <https://catalogo.biblioteca.utad.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=22432>

¹⁷⁸ FONTINHA, Rodrigo. *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira, s.d.

¹⁷⁹ COSTA, J. A. ; MELO, A. S. *Dicionário de Língua Portuguesa*. 6. ed. Porto Editora: Porto, 1989.

¹⁸⁰ MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* [em linha]. 2012, n. 11, pp. 29-43 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3344>

¹⁸¹ FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S. & PIRES, E. L. (2001). Efeitos Socioeducacionais. In: PIRES, E. L., FERNANDES, A. S. & FORMOSINHO, J. *A Construção Social da Educação escolar*. Porto: Edições ASA, 2001. pp. 167-229.

¹⁸² DUARTE, Maria Isabel Ramos. *Alunos e Insucesso Escolar*. Lisboa: I.I.E., 2000.

¹⁸³ PIRES, Eurico Lemos. A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação* [em linha]. 1988, n. 1, pp. 27-43 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37420106.pdf>

¹⁸⁴ GOTTARDO, E. C. Fracasso escolar: Família x Escola. *Revista Eletrônica Agora* [em linha]. 2006, ano 1, n. 2, pp. 52-57 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <http://www.ceedo.com.br/agora/agora2/edelarfracassoescolar.pdf>

Segundo Perrenoud, o insucesso escolar, não se deve à natureza dos alunos, mas tem antes a ver com a inconstância e a ineficácia programada das nossas políticas educativas.¹⁸⁵ Assim, nas palavras de Iturra: “a dificuldade que as crianças têm para aprender, não provém tanto de uma falta de interesse no ensino, seja deles ou de seus pais, mas de entender como esse ensino se aprende e como é que se pode utilizar”¹⁸⁶.

Para Pires, o aumento do índice do insucesso escolar, não se refere ao aluno que não tem a aprovação no final do ano escolar, mas sim naquele que refaz continuamente vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar a escola, pois para essa autora, o insucesso escolar assume o seu expoente máximo, quando da junção da repetência e do abandono escolar.¹⁸⁷

De acordo com Pinto, o insucesso escolar está relacionado com o atraso que um aluno tem em relação à idade pertinente, que é a relação entre um ano escolar e a idade que o aluno tem a 31 de dezembro do respetivo ano letivo, e que tendo iniciado no 1º ciclo com 7 anos, e nunca tenham sido reprovados.¹⁸⁸

Já Fernandes, acredita que também existe insucesso escolar nos casos em que a socialização ou a personalidade não foram propriamente desenvolvidos, apesar da denominação de insucesso escolar se reportar altas percentagens de reprovações escolares observadas no final dos anos letivos.¹⁸⁹

O insucesso escolar, segundo Marchesi e Pérez, tem várias discussões, pois existem várias definições e ideias, dentre elas se destacam duas ideias segundo os autores. A primeira é de que o aluno “fracassado” não desenvolve seus conhecimentos escolares, pessoais e sociais, o que acaba indo de encontro com a realidade, e a segunda, cujo o termo “fracassado” oferece uma imagem de negação ao aluno, ao mesmo tempo que centraliza nele toda a incumbência do insucesso escolar, deixando de lado a obrigação de outros agentes e instituições.¹⁹⁰

Os problemas que surgiram com este termo levaram à sua substituição por frases como “alunos com mau desempenho académico” ou “alunos que abandonam o sistema educativo sem preparação adequada”. Contudo, como o termo insucesso escolar é mais genérico, espalhou-se celeremente e a sua troca parece improvável.

¹⁸⁵ PERRENOUD, P. H. Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. Université de Geneve, 2002.

¹⁸⁶ ITURRA, Raul. Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social Sobre o Insucesso Escolar. Lisboa: Escher, 1990, p. 18.

¹⁸⁷ PIRES, ref. 183, p. 27-43.

¹⁸⁸ PINTO, Conceição Alves. Sociologia da Escola. Lisboa: McGRAW-HILL, 1995, p. 29.

¹⁸⁹ FERNANDES, António Sousa. O Insucesso Escolar. In: *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: ASA, 1991, pp. 187-188.

¹⁹⁰ MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva, A Compreensão do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro Marchesi et al. *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 17.

Entretanto, para Rovira, o significado de insucesso escolar é abusivo, tendo em visto que não dar oportunidade para as diferenças, considerando ainda, a expressão insucesso escolar é tido como bastante negativa.¹⁹¹

Todas estas definições confirmam a existência de um problema atual, que é apenas avaliado pelos resultados escolares, mas que precisam ser discutidos.

Assim sendo, segundo assinalam Bettencourt e Pinto, as principais teorias explicativas são:

Considerámos três grandes famílias de teorias explicativas para o insucesso escolar, que, de uma forma simples, surgiram associadas à psicologia, à sociologia e à pedagogia, entendendo esta última como uma teoria do agir educativo localizado.¹⁹²

Porém, embora cada uma delas destaque diferentes aspectos da realidade social e educativa, o propósito que as norteia é comum, ou seja, determinar as causas do insucesso escolar.

A gravidade com que as taxas de insucesso se apresentam e persistem põe em causa professores, alunos, pais, cidadãos comuns e classe política. De facto, ninguém fica imune às críticas e à atribuição de responsabilidades. Se é verdade que não haverá um só culpado, também não é menos verdade que enquanto se continuar a jogar ao “pingue-pongue da culpa” todos jogarão à defesa, permanecendo desta forma, o problema através da mudança aparente.¹⁹³

Hoje em dia, todos os sistemas educativos estão preocupados em combater a exclusão social, oferecendo oportunidades iguais de acesso e sucesso, bem como preparar os jovens para o mercado de trabalho. A escola ao propagar a divulgação do saber, sugere a obtenção do mesmo, mediante metas e limites que demarcam os marcos verdadeiros entre sucesso e insucesso escolar, pois, quando um aluno “fica para trás, já está em insucesso [visto] que não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos”, conforme aponta Benavente.¹⁹⁴

A autora adiciona ainda que a terminologia do significado do insucesso escolar, muitas vezes usada de forma moral, assim, é apresentado como maléfico e ao mesmo tempo adquire conotações dramáticas através dos termos “vítima do insucesso” ou “problema angustiante”, sendo essencialmente ser prevenido, detectado, combatido e eliminado.¹⁹⁵

¹⁹¹ ROVIRA, José Maria Puig. Educação em Valores e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ GIL, Carlos et al. *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 82.

¹⁹² BETTENCOURT, A. M. & PINTO, J. A acção da escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos. *Revista Noesis* [em linha]. 2009, n. 78, jul./set., p. 27 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5564/1/A%20a%C3%A7%C3%A3o%20da%20escola%20na%20promo%C3%A7%C3%A3o%20de%20todos%20os%20alunos.pdf>

¹⁹³ FERREIRA, M. S.; SANTOS, M. R. *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

¹⁹⁴ BENAVENTE, Ana. *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

¹⁹⁵ BENAVENTE, Ana. Insucesso Escolar no Contexto Português: Abordagens, Concepções e Políticas, *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*. 1990, n. 1, p.15-16.

Martins defende ainda que o insucesso escolar reflete o não cumprimento das metas no prazo estipulado, manifestando-se na prática por índices de reprovação, repetência e evasão.¹⁹⁶

Ainda, segundo Benavente: “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino”.¹⁹⁷

O insucesso escolar tem certamente uma dimensão mais extensa, mesmo assim, ainda há indícios de que muitas análises atuais tomam como fator de referência os dados relativos ao ensino escolar. Conforme Formosinho, Fernandes & Pires:

Isso revela que na escola é valorizada a instrução em detrimento de uma concepção¹ mais ampla de educação onde a dimensão personalista (formação de uma personalidade equilibrada, estimulação das potencialidades individuais) e a dimensão socializadora (criação de hábitos de cooperação, espírito crítico, participação em decisões comuns) são claramente subalternizadas. Frequentemente, acontece que estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projeto educativo”.¹⁹⁸

O sistema escolar usa a repetência, como solução interna para resolver o problema da falta de conhecimento ou da baixa eficiência desse conhecimento.¹⁹⁹

3.2 (In) sucesso escolar de crianças imigrantes

O sucesso educativo dos alunos imigrantes, ou mesmo descendentes de imigrantes, vão além dos relatos de base cultural. Estes baseiam-se em grandes inquéritos à população e procuram compreender a experiência da migração ou da etnicidade, as características das famílias, dos jovens e o impacto das escolas.

A educação é central nos estudos sobre alunos imigrantes, com ênfase na medição e explicação de experiências e trajetórias escolares, bem como onde o fracasso escolar crônico está presente.

Nas sociedades contemporâneas, o sucesso acadêmico não é apenas uma preocupação generalizada dos professores, dos alunos e das suas famílias, mas também central na agenda política e mediática.

O sucesso acadêmico de qualquer aluno depende muitas vezes da formação social e cultural da família em que vive e do ambiente em que vive. Assim, podemos sublinhar que o sucesso acadêmico dos alunos oriundos de famílias mais privilegiadas tem a sua razão nas afinidades culturais sentidas e nas vantagens resultantes da posse

¹⁹⁶ MARTINS, A. M. Insucesso escolar e apoio sócio-educativo. In: MARTINS, A. M. & CABRITA, I. A problemática do Insucesso escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 6-24.

¹⁹⁷ BENAVENTE, Ana, A Escola na Sociedade de Classes, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, 1976.

¹⁹⁸ FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S. & PIRES, E. L. Efeitos Socioeducacionais. In: PIRES, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. A Construção Social da Educação escolar. Porto: Edições ASA, 2001, pp. 167-229.

¹⁹⁹ TORRES, Rosa María. Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema? In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ GIL et al. Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

de capital cultural herdado, ou seja, depende do contexto familiar e social em que o aluno está inserido.

Benavente, defende que o insucesso escolar poderá ser examinado não apenas como um indicador das funções e funcionamento do sistema de ensino, mas também como um efeito dos Sistemas²⁰⁰, completa Roazzi e Almeida²⁰¹.

Assim, proferir sobre o insucesso escolar significa reconhecer aspectos que condicionam negativa ou positivamente o fenómeno, em concordância com certo contexto educativo.

Conforme o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²⁰², remonta a divergência prejudicial aos alunos descendentes de imigrantes em relação aos níveis de retenção e que acontece por fatores que surgem muitas vezes ligados aos mesmo, mas que não tem relação direta com o “ser descendente de imigrante”²⁰³.

Na verdade, estudos de Fuligni²⁰⁴, Pires²⁰⁵ e Seabra & Mateus²⁰⁶ mostram que alguns alunos “descendentes de imigrantes” têm um desempenho tão bom ou até melhor que a população nacional.

Estudos como o de Martins argumentam que, apesar dos esforços dos sistemas educativos para garantir a igualdade de oportunidades e desenvolver estratégias específicas para integrar os estudantes imigrantes, estes continuam a ter taxas de retenção nas escolas mais elevadas em comparação com os seus estudantes nacionais.²⁰⁷

Para Papademetriou, parte significativa dos imigrantes e seus descendentes em Portugal, encontram-se numa posição social desvantajosa, apresentando simultaneamente altas taxas de insucesso e abandono escolar.²⁰⁸

²⁰⁰ BENAVENTE, Ana. Insucesso Escolar no Contexto Português: Abordagens, Concepções e Políticas, *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*. 1990, n. 1.

²⁰¹ ROAZZI, A.; ALMEIDA, L. S. Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? *Revista Portuguesa de Educação*. 1988, n. 1, pp. 53-60.

²⁰² OECD. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [em linha]. Paris, 2024 [consult. 11 jan. 2024]. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/#>

²⁰³ FERREIRA, P. Migrações e Desenvolvimento. *Oceania*. 2007, v. 1, n. 2, p. 56.

²⁰⁴ FULIGNI, A. The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*. 1997, n. 68, pp. 351-363.

²⁰⁵ PIRES, S. *A segunda geração de imigrantes em Portugal e a diferenciação do percurso escolar: jovens de origem cabo-verdiana versus jovens de origem hindu-indiana* [em linha]. Lisboa: Observatório da Imigração, 2009, Teses; 23 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_23.pdf/6f766420-80d2-4541-8f96-8f85fab18ffe

²⁰⁶ SEABRA, T., & MATEUS, S. Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. 2010, n. 20, pp. 411-424.

²⁰⁷ MARTINS, S. *Na mira do sucesso: Estratégias de combate ao insucesso escolar de alunos estrangeiros* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal, 2017.

²⁰⁸ PAPADEMETRIOU, D. Imigração, perspectivas e desafios: O sistema de migração internacional: uma visão quantitativa. In: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Ed.). *Imigração em Portugal: Diversidade, cidadania e integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2003, pp. 21-29.

A escola, para Coutinho, Franken & Ramos²⁰⁹ e Zago²¹⁰, são de extrema importância para o desenvolvimento e o futuro das crianças, para além de uma instituição de ensino, também é um ambiente que promove a adaptação e integração dessas crianças na sociedade.

Embora o insucesso escolar, considerado “fracasso” no nosso país, não seja motivo de preocupação, a sua prevalência entre toda a população escolar baseou-se na legislação que estabelece a escolaridade obrigatória no ensino primário.

No entanto, a recolha sistemática de informação estatística, bem como o seu posterior processamento e compreensão, foram aspectos que, graças aos elevados valores que apresentavam, começaram gradualmente a suscitar preocupações numa sociedade que se manifestou intolerante ao fracasso escolar, devido efeitos que produz a nível pessoal e social e a nível económico.

Assim, identificamos dessa forma legitimada a explicação para o facto deste fenómeno ter promovido o interesse e a preocupação dos distintos intervenientes sociais.

3.3 O caminho do ProSucesso

O Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso, Açores pela Educação, foi criado pelo Governo Regional dos Açores, através da Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015²¹¹, de 14 de setembro, sendo implementado no ano escolar 2015/2016, tendo este sido desenhado para uma década, e elegeu como principal objetivo a redução das taxas de abandono precoce no ensino, na formação e na melhoria do sucesso escolar em todos os níveis e ciclos da educação, em linha com a Estratégia Europeia de Educação e Formação, Europa 2020.

Particularmente dirigido aos alunos do ensino básico, mas sem esquecer o ensino secundário, o ProSucesso foi implementado, sem prejuízo de outras ações que puderam ser implementadas, através de um conjunto de áreas transversais e específicas distribuídas por três áreas de atuação: foco na qualidade do ensino dos alunos, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e mobilizando a comunidade educativa e os parceiros sociais.

²⁰⁹ COUTINHO, M., FRANKEN, I., & RAMOS, N. Depressão, migração e representações sociais no contexto escolar de Portugal. In: RAMOS, N., org. *Saúde, migração e interculturalidade: perspectivas teóricas e práticas*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008, pp. 133-175.

²¹⁰ ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*. 2011, v. 2, n. 3, pp. 57- 83.

²¹¹ Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015. *Jornal Oficial do Governo Regional de Açores* [em linha]. Lisboa, 2015-09-14 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/b1916aaf-f83a-49a5-b7ea-5ece785c69f7/pdfOriginal>

A complementaridade entre a ação de tutela e a ação de cada unidade orgânica permitiu alcançar de forma mais rápida e eficaz os objetivos traçados a médio e longo prazo. Para atingimento deste objetivo foi fundamental a participação e o empenho de todos, desde alunos a professores, dirigentes, auxiliares e técnicos especializados, pais e encarregados de educação, parceiros e organizações comunitárias.

O ProSucesso envolveu a participação de diversos ministérios do Governo, bem como de outras entidades e equipas de trabalho que, dentro da sua área de atuação, se comprometeram a cooperar nas ações constantes do documento e que conduziram à plena integração do aluno na escola, ao seu desenvolvimento harmonioso e à qualidade da sua aprendizagem, sem prejuízo de outras ações que, para o efeito, possam ser consideradas relevantes.

3.3.1 Medidas de combate ao insucesso escolar

Em resposta à questão generalizada das taxas de insucesso e abandono escolar, a Região Autónoma dos Açores tomou medidas proativas para resolver esta problemática, implementando uma série de medidas adaptadas ao contexto e às características únicas da região.

Uma das medidas iniciais introduzidas na região para combater os elevados índices de reprovação e evasão foi a implementação de currículos alternativos, conforme previsto na Portaria Normativa n.º 156/98, de 18 de junho²¹². O Ministério da Educação confirmou a eficácia destas medidas ao apresentar os resultados escolares de 2008/2009 em 24 de agosto de 2009:

as medidas adoptadas de combate ao abandono e insucesso escolar - como os percursos alternativos, os cursos de educação e formação, os planos de recuperação e acompanhamento e outros apoios educativos - permitiram aumentar o número de alunos e melhorar os resultados escolares.²¹³

Por outro lado, os planos de monitoramento destinaram-se a evitar que os alunos ficassem retidos devido a dificuldades académicas. Os planos foram implementados para alunos que obtivessem retenção como resultado da avaliação sumativa final num determinado ano letivo.

Ao utilizar a independência concedida a cada escola, as instituições de ensino apresentaram propostas destinadas ao enfrentamento dos retrocessos académicos e na promoção da recuperação educacional. Após a seleção, estas escolas celebraram acordos de programa com o Ministério da Educação, delineando o apoio, recursos, objetivos e responsabilidades para uma duração de quatro anos letivos.

²¹² Despacho Normativo n.º 156/1998. *Jornal Oficial dos Açores, Série I* [em linha]. Açores, 1998-04-09 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/0-1998-31015202>

²¹³ PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete de Comunicação. *Mais alunos, melhor educação: apresentação dos resultados escolares 2008/09* [em linha]. Portugal, 24 ago. 2009 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/19052433/ApresentaResultados08-09-11>. Acesso em: 10 fev. 2024.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, centrou-se em turmas específicas de alunos que estavam limitadas a um máximo de 15 anos de idade e se enquadravam em qualquer das seguintes situações:

- 25 a) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar;
- c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.²¹⁴

Outra estratégia para enfrentar o insucesso escolar foi o desenvolvimento das atividades previstas na Portaria Normativa n.º. 50/2005, de 9 de novembro, que são especificamente concebidos para abordar áreas de dificuldade ou fracasso que os alunos poderiam encontrar no currículo escolar. Estas atividades, que se enquadraram tanto no âmbito curricular como no de enriquecimento curricular, visavam o desenvolvimento das competências previstas no currículo do Ensino Básico.²¹⁵

Em termos de organização curricular, a estrutura para cada ciclo de ensino foi baseada nos planos curriculares regulares e recorrentes, introduzindo áreas disciplinares adequadas às especificidades de cada grupo de alunos. A educação formal incluía uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional. Os conteúdos de formação eram determinados de acordo com os resultados de uma avaliação diagnóstica, os interesses e as necessidades dos alunos, o contexto em que se inseriam e a relação entre os diferentes componentes do currículo e outras atividades extracurriculares em conformidade com o disposto na Circular DRE n.º 9/99, de 29 de abril citada no Despacho Normativo n.º 34/2001, de 2 de agosto.²¹⁶

Esta experiência foi muito positiva e confirmou a viabilidade de enviar estes alunos para as escolas do segundo ciclo para tentar atingir os objetivos traçados pelo primeiro ciclo, utilizando o ambiente adequado e métodos de ensino diferentes dos habituais.

Foi necessário a criação de formas de diversificar os cursos com o intuito de criar oportunidades para estes alunos regressarem ao sistema de ensino geral ou, quando que isso parecesse completamente impossível, criando condições para que as crianças transitassem para a primeira escola.

Com o intuito de atender a essa demanda, surgiu o Programa Oportunidade²¹⁷, que consistia em uma abordagem específica para encaminhar e educar estudantes que

²¹⁴ Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A* [em linha]. Lisboa, 2001-01-18, pp. 258-265 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

²¹⁵ Portaria Normativa n.º. 50/2005. *Diário da República n.º 40/2005, Série I-A* [em linha]. Lisboa, 2005-02-25, pp. 1766-1773 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/50-2005-584397>

²¹⁶ Circular DRE n.º 9/99, de 29 de abril, apud Despacho Normativo n.º 34/2001. *Jornal Oficial da Região dos Açores n.º 31, Série I* [em linha]. Açores, 2001-08-02 [consult. 10 mar. 2024]. Disponível em: <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/b8efa742-ed4b-4d51-bfd8-9a708992e4c1>

²¹⁷ AÇORES. Direção Regional da Educação e Administração Educativa. *Programa Oportunidade* [em linha]. Açores, abr. 2017 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://edu.azores.gov.pt/seccoes/programa-oportunidade/?cn-reloaded=1>

passaram por retenção no Ensino Básico de forma repetida, se configurando como um programa de recuperação escolar. Inicialmente, o Programa Oportunidade era direcionado para alunos retidos várias vezes no 1.º ciclo, com mais de 14 anos, conforme o Despacho Normativo n.º 34/2001, de 2 de agosto²¹⁸.

Posteriormente, com o Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de dezembro²¹⁹, o programa foi expandido para os alunos do 2.º e 3.º ciclo. Dessa maneira, de acordo com esse regulamento, o programa passou a ser composto por dois sub-programas:

a) o Programa Integração, voltado para estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

b) o Programa de Formação Profissional, voltado para estudantes do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental.

O Programa Integração tinha como objetivo a viabilização da aplicação do estabelecido no item 1 do artigo 48 do Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos, aprovado pelo Despacho Normativo n.º 24/2001, de 26 de abril²²⁰, sendo um plano específico para recuperar o nível de escolaridade.

O público-alvo do Programa Integração eram os estudantes do 1.º ciclo do Ensino Básico, com idades entre 12 e 15 anos, que não tinham desenvolvido as 30 competências consideradas fundamentais e estruturantes para a conclusão do 1.º ciclo do Ensino Básico.

O Programa Integrar tinha como metas:

a) Possibilitar que o estudante alcance todas as habilidades fundamentais e estruturantes necessárias para concluir o primeiro ciclo do Ensino Básico;

b) Aprimorar a interação social e a inclusão do estudante na comunidade educacional;

c) Estabelecer requisitos de presença que possibilitem o retorno do estudante ao currículo escolar padrão;

d) Combater a evasão escolar desde cedo e auxiliar na diminuição da presença de elementos que levam à exclusão social.

A criação de possibilidades alternativas, programas educativos, planos de recuperação e outros apoios educativos, foram medidas implementadas pelo governo para combater o insucesso e o abandono escolar, e o mais recente programa se deu de acordo com a Resolução do Conselho de Governo n.º 133/2015 de 14 de setembro, onde foi promulgado o Plano Integrado para a Promoção do Sucesso Escolar dos

²¹⁸ Despacho Normativo n.º 34/2001. *Jornal Oficial dos Açores n.º 31, Série I* [em linha]. Açores, 2001-08-02 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/b8efa742-ed4b-4d51-bfd8-9a708992e4c1>

²¹⁹ Despacho Normativo n.º 61/2001. *Jornal Oficial dos Açores n.º 52, Série I* [em linha]. Açores, 2001-12-27 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/b963666c-bde9-4de3-85ef-c1e90ac2055e>

²²⁰ Despacho Normativo n.º 24/2001. *Jornal Oficial dos Açores n.º 17, Série I* [em linha]. Açores, 2001-04-26 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/eb37af63-7dcd-4b65-9652-eba5cd53d82b>

Açores para a Educação, também conhecido por ProSucesso. Este plano visou uma abordagem às questões das taxas de abandono precoce e melhoria do desempenho académico em todos os níveis e fases do ensino, alinhando-se com os objetivos estabelecidos na Estratégia Europeia para a Educação e a Formação.

O ProSucesso, é um programa dirigido principalmente aos alunos do ensino básico, mas também ao ensino secundário, é implementado através de uma gama abrangente de medidas e projetos em três áreas principais de ação. Estas áreas incluem a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, a promoção do crescimento profissional dos professores e o envolvimento da comunidade educativa e dos parceiros sociais, sem descuidar a possibilidade de implementação de iniciativas adicionais. O mesmo, alcançou a quase totalidade das metas definidas para o ano letivo 2020/21 face ao ano letivo anterior 2019/20, algumas das quais superaram as metas definidas para o ano letivo 2025/26, conforme pode ser consultado no Relatório de Auditoria ao Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – ProSucesso.

3.3.2 Relação escola x família

A escola e a família emergem como âmbitos sociais fundamentais onde a criança está inserida. Nestes âmbitos, se solidificam os processos de socialização do ser humano, inicialmente na esfera familiar desde os primeiros anos de sua vida e, em seguida, no campo escolar, como explica Botelho²²¹.

Obviamente, a família trata-se da primeira instituição a qual a criança faz parte desempenhando um papel primordial em sua formação e desenvolvimento, pois neste ambiente a criança os primeiros vínculos sociais e suas primeiras interações sociais, moldando gradualmente sua personalidade, valores e comportamento.

Isto posto, neste seio familiar que o filho vivenciará as suas primeiras tentativas de socialização, construção e evolução da sua personalidade. Cumpre destacar que o formato das famílias nem sempre foi o mesmo e que a família contemporânea é resultado de um conjunto de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade.

Marques afirma que os pais são os primeiros instrutores da criança e, no decorrer de sua escolaridade, continuam sendo os primeiros encarregados pela sua educação e bem-estar. Os docentes são cúmplices, precisam agir em conjunto, compartilhar metas e agir reconhecendo a existência de um bem comum para os discentes.²²²

Apesar disso, o percurso do vínculo entre a instituição escolar e a família vem enfrentando constantes modificações no decorrer dos anos. Nos dias de hoje, o vínculo

²²¹ BOTELHO, Mafalda Dias. *A Relação Escola-Família: que implicações no Sucesso Educativo e na Formação para a Cidadania?* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Açores, 2022 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/6712>

²²² MARQUES, R. *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

entre ambas as partes é visto como um obstáculo e vem alterando-se em razão da instabilidade que é observada nos âmbitos familiares e escolares conforme aponta Botelho.²²³

Nesse panorama, independentemente do formato da família, a responsabilidade de educar um filho habita na própria família e no seio familiar que se firma. No entanto, Portugal revela que a conduta parental é “influenciado por todo um conjunto de situações que influenciam as características das crianças, estrutura da família, condições socioeconômicas, profissão, amigos e redes sociais de apoio, tensões várias, etc.”.²²⁴

Sendo a instituição escolar, o segundo espaço no qual a criança se insere, também passou por uma gama de modificações no seu funcionamento, resultado de alterações culturais, sociais, econômicas e políticas, que foram ocorrendo simultaneamente na sociedade no passar dos anos. Conseqüentemente, a própria relação que ambas determinavam entre si também se alterou, segundo Botelho a comunicação anteriormente era bem restrita, enquanto atualmente se nota um avanço no envolvimento entre a família e a escola.²²⁵

Para o mesmo autor, cabe mencionar o fato de que o próprio sistema educacional está cada vez mais preocupada em aproximar a família da escola e do processo educativo promovido por esta. Mesmo assim, as instituições escolares precisam buscar, continuamente, a se adaptar às peculiaridades e demandas de uma comunidade educativa e de famílias cada vez mais heterogêneas.

Apesar disso, insta relatar que o vínculo estabelecido entre família e escola é também traçado por estresses e contendas, visto que se manifesta como um vínculo desigual, onde a escola detém do poder. Por conseqüência, a relação escola-família forma um extenso leque de prováveis interações entre estas duas instituições sociais, conforme Botelho.

Dentro dessa perspectiva, cabe mencionar que as escolas têm enfrentado situações problemas por parte dos alunos, tais como: alunos desinteressados, indisciplinados, revoltados e até mesmos violentos, relacionado com a falta de participação dos pais na escola segundo os autores Sousa; Borges e González.²²⁶

²²³ BOTELHO, ref. 222.

²²⁴ PORTUGAL, G. *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Porto: Porto Editora, 1998, p. 123.

²²⁵ BOTELHO, ref. 222.

²²⁶ SOUSA, Catarina; BORGES, Sandy; GONZÁLEZ, Pedro Francisco. *A importância da relação pais-escola para o sucesso escolar dos alunos* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, 2012 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/b190b97536dcc4fb75d3f9e472ceebfd_3339.pdf

Gonçalves apontou algumas alternativas destas interações em conjunto, tais como a assistência que é dada ao discente no ambiente familiar e a própria a comunicabilidade com o docente (por escrito, ligação, e-mail, reuniões escolares).²²⁷

Logo, é imprescindível a atuação da família em conjunto com a escola na tentativa de solucionar as mais variadas problemáticas existentes envolvendo os alunos/filhos. A escola como um todo, enquanto instituição de ensino, trata-se de uma mediadora cada vez mais relevante na relação escola e pais. A mesma deve atuar para sensibilizá-los a participarem, de forma ativa, da vida escolar dos filhos. A escola faz parte da rotina do educando e os pais precisam estar comprometidos em todo o processo de ensino-aprendizagem dos filhos. Pode-se afirmar, assim, que a escola é uma expansão do lar, onde o discente relaciona-se com outras pessoas e compartilha o seu cotidiano como apontam Galante e Veríssimo.²²⁸

Destaca-se, também, que os docentes possuem uma função primordial na relação escola-pais, pois estes apresentam-se como um componente chave na criação de vínculos entre a família, escola e comunidade. A presença da família no cotidiano escolar dos seus filhos, estimulada pela relação escola-pais, pode motivar o desenvolvimento escolar dos mesmos.

Nessa perspectiva, a escola precisa estimular essa participação assídua dos pais na rotina escolar dos filhos. A contribuição e o convívio dos pais com os docentes auxiliam a solucionar muitos dos obstáculos escolares dos alunos, que vão emergindo no decorrer do caminho escolar como aponta Sousa; Borges; González.²²⁹

Ao entender a instituição escolar como uma extensão do lar, nota-se a importância da participação nas reuniões e tarefas por parte da família, assim como uma maior liberdade por parte dos docentes para que a família possa se fazer presente, opinando e atuando junto à escola. É válido mencionar que a família não deve ser fazer presente somente a rotina escolar com o intuito de levantar informações a respeito dos seus filhos, mas é mais que necessário que os pais se façam presente, opinem, façam intervenções junto aos docentes e que façam parte nas tarefas da escola conforme Sousa; Borges e González.²³⁰

Outro ponto importante a ser destacado são as circunstâncias problemáticas enfrentadas pelas escolas, onde parte dos discentes demonstram desinteresse, indisciplina, comportamentos agressivos e revolta em relação ao desinteresse dos pais na escola. Dessa forma os alunos percebem que a educação não é uma prioridade em

²²⁷ GONÇALVES, E. *A Escola e a Família, uma parceria ou uma simples aproximação? Uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados*. Tese de doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.

²²⁸ GALANTE, M.; VERÍSSIMO, C. *A importância da participação dos Pais na Escola* [em linha]. 2012 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: www.epaveiro.edu.pt/projectos/final/participacao_dos_pais_na_escola.pdf

²²⁹ SOUSA, ref. 227.

²³⁰ *Ibid.*, p. 45.

suas famílias e que seus pais não se importam com a escola afetando negativamente o desempenho escolar.

Como a família e a escola são duas instituições inseparáveis no que se refere à formação da criança, a escola será a mediadora que dará continuidade à educação que se iniciou no seio familiar. Diante do exposto, é possível concluir que uma boa relação escola-pais pode contribuir sobremaneira no desenvolvimento dos filhos, pois o sucesso ou insucesso escolar também depende do interesse que a família tem em fazer parte desse processo de ensino-aprendizagem.

3.3.3 Relação professor x aluno

As interações entre docentes e discentes, e a forma como ocorre a comunicação entre estes, vêm sendo estudadas a fim de analisar como essa relação interfere no desempenho em sala de aula. Pianta, La Paro e Hamre substancializam os vínculos positivos entre docente e discentes no suporte acadêmico e emocional, e acreditaram que a existência de um diálogo aberto em sala de aula desencadeasse um ambiente mais propício à confiança, a colaboração, e na possibilidade de expressar suas dificuldades fazendo perguntas resultando numa maior motivação dos alunos para aprender e a ampliar a persistência diante de desafios. Defendem que um relacionamento positivo e respeitoso entre professor e aluno pode facilitar a comunicação eficaz, encorajar alunos a se sentirem mais à vontade e confiantes em si próprios.²³¹

Hamre e Pianta ressaltam a relação entre professores e alunos como elemento primordial para o comprometimento no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta três perspectivas de atuação do docente: o apoio emocional, o planejamento e o suporte à educação.²³²

Lee corroborou com a perspectiva dos autores acima e afirmou que a relação entre professor e aluno trata-se de um prenunciador do envolvimento comportamental e emocional dos discentes. O vínculo professor-aluno demonstrou-se como estimulador da performance acadêmica.²³³

²³¹ PIANTA, R. C.; LA PARO, K. M.; HAMRE, B. K. Classroom assessment scoring system. Charlottesville, VA: University of Virginia, 2004, Trabalho não publicado.

²³² HAMRE, B.; PIANTA, R. Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In: PIANTA, R. C. C; COX, M. J.; SNOW, K. L., ed., *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Brookes, 2007, p. 49-84.

²³³ LEE, J-S. The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 2012, v. 53, p. 332.

A bibliografia fortaleceu a relevância destes vínculos tratando-se de discentes em risco, ao interferirem de forma positiva na adaptação escolar²³⁴ e ao evitarem a indisciplina e o abandono escolar²³⁵.

O estímulo da comunicação incentiva os discentes a raciocinar metacognitivamente acerca de sua aprendizagem²³⁶, a valorização da independência e a probabilidade de fazer parte das decisões acadêmicas²³⁷, a seriedade, o comprometimento e a participação do discente²³⁸.

É válido mencionar que a comunicação interpessoal, primordial à relação humana, vem sendo indicado como um elemento importante no vínculo docente-discente, além de ser essencial no processo de ensino e aprendizagem, destacam vários autores como Chesebro²³⁹, Cooper e Simonds²⁴⁰, Jones & Jones²⁴¹; Veiga²⁴²; Veiga et al.²⁴³.

Mesmo que as táticas empregadas pelos docentes sejam variadas e adaptem-se às circunstâncias e atividades, habilidades específicas vêm sendo observadas como benéficas ao ensino, especificamente: “o louvor à tarefa, o tipo de perguntas ao aluno, a apresentação de informação vista como útil pelo aluno, a orientação, a explicação sem culpabilização, a aceitação pela empatia”.²⁴⁴

O suporte do docente surge como um indicador do comprometimento comportamental do discente, isto é, estimula a participação com as tarefas pertinentes ao ambiente escolar²⁴⁵ e a redução de indisciplina²⁴⁶. Birch e Ladd afirmaram que a proximidade no vínculo entre o educador e o educando possibilita uma adaptação benéfica aos estudantes na esfera escolar, resultando no envolvimento dos alunos com

²³⁴ BURCHINAL, M. Et al. Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 2002, v. 40, p. 415-416.

²³⁵ O'CONNOR, E.; DEARING, E.; COLLINS, B. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 2011, v. 48, p. 152.

²³⁶ GUTRIE, J. T.; WIGFIELD, A. Engagement and motivation and reading. In: KAMIL, P. et al. *Handbook of reading research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 405.

²³⁷ ROESER, R. W.; ECCLES, J. S.; SAMEROFF, A. J. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 2000, v. 100, p. 443.

²³⁸ HUGHES, J. et al. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 2008, v. 100, p. 11.

²³⁹ CHESEBRO, J. Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 2003, v. 52, n. 2, p. 137.

²⁴⁰ COOPER, P.; SIMONDS, C. *Communication for the classroom teacher*. 7.ª ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

²⁴¹ JONES, V.; JONES, L. *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon, 2006.

²⁴² VEIGA, F. H. *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. 3.ª ed. Coimbra: Almedina, 2007.

²⁴³ VEIGA, F. H. et al. The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International*, 2009, v. 30, p. 430.

²⁴⁴ VEIGA, F. H. Envolvimento dos alunos na escola e ação dos professores: uma revisão de literatura. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: perspectivas da Psicologia e Educação* [em linha]. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4183/1/Envolvimento%20dos%20alunos%20na%20Escola%20Rev%20Literatura.pdf>

²⁴⁵ AKEY, T. *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. New York: MDRC, 2006.

²⁴⁶ RYAN, A. M.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*. 2001, v. 38, p. 437.

a escola, além de estimular seu desempenho, fundamentado por uma atitude compromissada.²⁴⁷

Os alunos com mais suporte gostam mais do ambiente escolar e atuam de forma ativa nas tarefas da sala²⁴⁸. O suporte do professor e suas expectativas acerca da conduta do discente têm interferência relevante na habilidade observada e no comprometimento, favorecendo igualmente a relação entre professor e aluno²⁴⁹.

A demanda acadêmica dos docentes vem sendo analisada por alguns estudiosos, demonstrando ser um ponto positivo ligado a sensação de pertencimento, comprometimento e performance acadêmica dos alunos.²⁵⁰

A autoeficiência destes profissionais surge com uma ligação à utilização eficiente de táticas de ensino e à gestão apropriada das condutas em sala de aula, ao bem-estar interpessoal e à participação dos discentes no ambiente escolar.²⁵¹

De acordo com Gay, o docente cuidadoso é aquele que cria expectativas acadêmicas apropriadas para os seus educandos e faz uso de ferramentas instrucionais que facilitam o sucesso acadêmico.²⁵²

Além disso, esse cuidado é manifestado no tom da voz, no auxílio ao desenrolar das atividades e na assertiva de que os discentes entendem o conteúdo passado em sala de aula, como afirmam Ferreira e Bosworth²⁵³ e Valverde²⁵⁴. A bibliografia aponta que os discentes valorizam os docentes e que se dedicam no desenvolvimento de um relacionamento interpessoal positivo.

Pesquisas acerca do ponto de vista dos alunos sobre os docentes apontam que os mesmos são vistos como bons quando demonstram auxílio nas atividades, preocupação pelo bem-estar do estudante, suporte na sala de aula, expectativas apropriadas, apresentação de atividades, estímulo ao potencial do discente e reconhecimento das suas opiniões, compartilham essas opiniões Garza; Huerta²⁵⁵; Gay²⁵⁶; Valverde²⁵⁷.

Em resumo, foi possível observar na literatura que as condutas e as expectativas dos docentes demonstram resultados importantes no comprometimento dos educandos

²⁴⁷ BIRCH, S. H.; LADD, G. W. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 1997, v. 35, n. 1, p. 70.

²⁴⁸ RYAN, ref. 247, p. 440.

²⁴⁹ AKEY, ref. 246.

²⁵⁰ LEE, J-S. ref. 334.

²⁵¹ TSOULOUPAS, D. Et al. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour on emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 2010, v. 30, n. 2, p. 175.

²⁵² GAY, G. *Culturally responsive teaching*. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2010.

²⁵³ FERREIRA, M. M.; BOSWORTH, K. Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *Journal of Classroom Interaction*, 2001, v. 36, n. 1, p. 24-30.

²⁵⁴ VALVERDE, L. A. *Creating new schools for Mexican Latinos*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2006.

²⁵⁵ GARZA, R.; HUERTA, M. Latino High School Students' Perceptions of Caring: Keys to Success. *Journal of Latinos and Education*. 2014, v. 13, p. 134-151.

²⁵⁶ GAY, ref. 253.

²⁵⁷ VALVERDE, ref. 255.

em sala de aula. No entanto, o entendimento do seu vínculo demanda uma avaliação de um conjunto de fatores escolares e da profundidade do processo educacional que esclarece os vínculos dos docentes com os seus discentes.

Já os alunos que fazem uso de um ambiente escolar positivo e conseguem manter relações positivas com seus professores não demonstram dificuldades acadêmicas, visto que estes tendem a se comprometer com as atividades escolares, além de apresentar assiduidade em sala de aula e um maior envolvimento afetivo.

Diante do exposto, entende-se que a relação entre o professor e o aluno surge como um vínculo muito relevante para o comprometimento do estudante na escola. Os alunos com maior proximidade demonstram maior interesse no âmbito escolar. Um vínculo baseado em confiança pode auxiliar muito no desenvolvimento cognitivo do aluno no meio educacional.

Ou seja, o vínculo entre docente e discente é proveitoso para a trajetória individual do próprio estudante, proporcionando uma boa relação com todos e estimulando o envolvimento com as atividades e tarefas desenvolvidas em conjunto sejam mais produtivas e alcançadas.

CONCLUSÃO

A presente investigação procurou contribuir para o debate sobre o (in)sucesso escolar de crianças imigrantes na Região Autónoma dos Açores.

Vivemos hoje num mundo vastamente diversificado, que está totalmente conectado, até mesmo para fatores não positivos. Assim, a atenção dos representantes dos governos precisa estar direcionadas na criação de formas de gerir a migração e otimizar as políticas para integrar essas novas pessoas no país de acolhimento, tendo em vista que essas pessoas irão trazer toda uma bagagem de vida consigo, do seu país de origem, e esta realidade impacta de forma direta na configuração das sociedades já existente no país acolhedor.

As políticas de integração devem assegurar a dignidade, o bem-estar, o acolhimento e a integração no sistema educativo das crianças imigrantes, levando em conta as suas necessidades. Tais políticas, devem ser utilizadas do ponto de vista a longo prazo, que garanta a execução de estratégias e não apenas para resolver respostas emergentes de curto prazo.

É possível perceber, através da realização desta pesquisa, que a educação é vista como uma ferramenta facilitadora para a integração de crianças imigrantes em toda a sociedade e não se deve negligenciar, conferindo-lhes uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, mobilidade social, melhores perspectivas de emprego, e é fundamental para a inclusão social e melhores resultados de integração.

A importância da educação vai muito além da transmissão de conhecimento, uma de suas funções é promover a diversidade cultural e ensinar pessoas de diferentes culturas a respeitarem-se e a viverem juntas em paz e harmonia. Cabe à escola integrar de forma eficaz todas as culturas, fazendo com que a identidade cultural seja respeitada, bem como proporcionar ambientes educativos que promovam a interculturalidade.

Ao longo deste trabalho de investigação constatámos ainda que, o insucesso escolar dos alunos imigrantes é um problema que se tem verificado desde a chegada dos mesmo a escola. Encontramos vários fatores que estão na causa do insucesso escolar, desde o modo de vida e meio familiar, o tipo de propostas de aprendizagem que a escola lhe oferece, o sentimento de pertença a escola, entre outros.

Este fenómeno pode ocorrer devido à distância entre a comunidade escolar e a comunidade de origem e à falta de supervisão parental, ou seja, o envolvimento dos pais na escola se faz importante tanto para as escolas como para os alunos. Ambos desempenham papel fundamental na educação, pois enquanto a escola incentiva e desenvolve uma visão mais universal e expansiva do conhecimento científico, a família

transmite valores e crenças, assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento se estabelece de forma coordenada.

Os elementos família, escola e comunidade têm um impacto estruturante na vida da criança. Uma boa articulação entre estes elementos, e o modo como a família concebe a escola pode ser determinante para o sucesso escolar dos alunos.

No entanto, a nossa investigação levou-nos a concluir que os percursos escolares e os processos de integração dos estudantes imigrantes são complexos e multidimensionais, que enfrentam desafios linguísticos e socioeconómicos, mas que geralmente estes alunos se sentem integrados e possuem as competências de aprendizagem de estudantes bem sucedidos em diferentes áreas como artísticas e desportivas, através de um currículo flexível que lhes permite desenvolver aprendizagens e relacionamentos.

Nesse sentido, observa-se a importância da necessidade de mudanças na formação inicial dos professores, a fim de promover as hipóteses da educação inclusiva e de incentivar mudanças na dinâmica das escolas, a fim de facilitar a integração dessas crianças de diferentes culturas.

Numa reflexão pedagógica, faltam projetos interculturais a nível da escola, que promovam mais a integração desses alunos com os seus pares, para uma melhor convivência educativa, assim como participação ativa das famílias. Portanto, lidar com a diversidade cultural de maneira construtiva pode ajudar todos os alunos a se sentirem bem, independentemente de sua origem cultural. Deste modo, a implementação de políticas de integração tem que ser planeada e bem gerida, para facilitar a integração das crianças imigrantes no sistema escolar açoriano.

Dessa forma, numa reflexão jurídica, é necessário a implementação de forma eficaz de políticas de migração e integração, para assim assegurar a integração das crianças imigrantes no sistema escolar, mas não devendo limitar-se apenas à sala de aula. Tal integração corresponde ao processo de ajuste dos imigrantes a uma nova realidade económica, social e cultural.

A migração dá um contributo essencial para a criação de sociedades mais ricas e pluralistas, para além dos seus efeitos na sustentabilidade económica e demográfica dos países de acolhimento. Para conseguir isso, é necessária uma integração efectiva dos imigrantes, visto aqui mais em termos de inclusão, e cabendo a sociedade de acolhimento, a responsabilidade de implementar políticas públicas que favoreçam esta integração.

Devendo tornar-se cada vez mais engajado na criação, modificação e redefinição de políticas públicas nos ambientes em que atua, sejam eles o Estado, as instituições

ou as comunidades locais, com o objetivo principal de combater os problemas sociais, como a discriminação, ao lado daqueles que são vítimas deles.

Para investigações futuras será seguramente interessante continuar a acompanhar de perto as políticas de imigração e integração adotadas pelo Estado português, abrindo assim, caminhos para novos conceitos acerca da responsabilidade flexível em relação ao (In)sucesso dos alunos imigrantes nas escolas Açorianas.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation Interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.

AÇORES. Direção Regional da Educação e Administração Educativa. *Ensino Básico* [em linha]. Açores, 2023 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: https://edu.azores.gov.pt/escolas/categorias_escolas/escolas-publicas/ensino-basico/

AÇORES. Direção Regional da Educação e Administração Educativa. *Programa Oportunidade* [em linha]. Açores, abr. 2017 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://edu.azores.gov.pt/secoes/programa-oportunidade/?cn-reloaded=1>

AKEY, T. *School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. New York: MDRC, 2006.

ALMEIDA, V. *O mediador sócio-cultural em contexto escolar*. Mangualde: Pedago, 2010.

ALVES, E. P. *Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho*. Lisboa: ACM, 2015.

ARAÚJO, S. A. *Para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

BAGANHA, Maria Ioannis. Política de imigração: a regulação dos fluxos. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [em linha]. 2005, n. 73, p. 29-44 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/952>

BANERJI, M.; DAILEY, R. A. A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* [em linha]. 1995, n. 28, p. 511-531 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2055059>

BARBOSA, Alanni. *Brasileiros em Portugal: de volta às raízes lusitanas*. Brasília: FUNAG, 2020.

BELO, M. *Atitudes dos Docentes Face à Educação Inclusiva Enquanto Princípio filosófico* [em linha]. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2011 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10758/1/Tese%20vers%C3%A3o%20oficial.pdf>

BENAVENTE, Ana. *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

BENAVENTE, Ana. Insucesso Escolar no Contexto Português: Abordagens, Concepções e Políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, n. 1, 1990.

BETTENCOURT, A. M. & PINTO, J. A acção da escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos. *Revista Noesis* [em linha]. 2009, n. 78, jul./set. [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5564/1/A%20a%C3%A7%C3%A3o%20da%20escola%20na%20promo%C3%A7%C3%A3o%20de%20todos%20os%20alunos.pdf>

BILHIM, J. Políticas públicas e agenda política. In: *Valorizar a tradição: orações de sapiência no ISCSP* [em linha]. Lisboa: ISCSP, 2016 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/292141803_Políticas_publicas_e_agenda_política

BIRCH, S. H.; LADD, G. W. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 1997, v. 35, n. 1, p. 61-79.

BORCHARDT, K. D. *O ABC da União Europeia* [em linha]. Bruxelas: Comissão Europeia, 2016 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5d4f8cde-de25-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-pt>

BORSA, J. C. O Papel da Escola no Processo de socialização infantil. *Psicologia: o portal dos psicólogos* [em linha]. 2007 [consult. 01 dez. 2023]. Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf

BOTELHO, Mafalda Dias. A Relação Escola-Família: que implicações no Sucesso Educativo e na Formação para a Cidadania? [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Açores, 2022 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.3/6712>

BOUNDON, R. *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicação D. Quixote, 1990.

BURCHINAL, M. Et al. Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 2002, v. 40, p. 415-436.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. *O Processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010 [consult. 04 nov. 2023]. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf

CARDOSO, Carlos Manuel Neves. Referências no Percurso do Multiculturalismo: do Assimilacionismo ao Pluralismo. *Inovação: educação e diversidade. Revista do Instituto de Inovação educacional*. 1996, n. 1/2.

CARDOSO, Carlos Manuel. Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas. In: GIARDINETTO, José Roberto Boettger. *Reflexões sobre o papel da escola e do ensino de matemática em tempos de globalização: multiculturalismo e/ou monoculturalismo?* [em linha]. Relatório de pesquisa pós-doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2000 [consult. 05 out 2023]. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~jrbgiar/publicacoes.htm>

CASTLES, S. Understanding Global Migration: a social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies* [em linha]. 2010, v. 36, n. 10, pp. 1565-1586 [consult. 10 out. 2023]. Disponível em: [https://www.scrip.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3142870](https://www.scrip.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3142870)

CATARINO, P. Remessas e desenvolvimento: migração circular: Apoio à internacionalização das empresas: relatório e proposta de recomendações. In: VITORINO, A., coord. *Imigração: oportunidade ou ameaça?* Estoril: Principia, 2007.

CHESEBRO, J. Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 2003, v. 52, n. 2, p. 135-147.

CIERCO, Teresa. *A Instituição de Asilo na União Europeia*. Coimbra: Almedina, 2010.

CIERCO, Teresa. Esclarecendo conceitos: refugiados, asilados políticos, imigrantes ilegais. In: CIERCO, Teresa, et al. *Fluxos migratórios e refugiados na atualidade* [em linha]. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017.

COELHO, Clarisse Balixa. *Atitudes e práticas de docentes e técnicos especialistas face à educação inclusiva* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora, 2021 [consult. 01 dez. 2023]. Disponível em: https://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/29672/1/Mestrado-Educacao_Especial_Dominio_Cognitivo_e_Motor-Clarisse_Balixa_Coelho.pdf

COMISSÃO EUROPEIA. *Comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comitê Econômico e Social Europeu e ao Comitê das Regiões: Agenda Europeia da Migração* [em linha]. Bruxelas, 13 maio 2015 [consult: 25 set. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0240&from=CS>

COMISSÃO EUROPEIA. *Relatório sobre os progressos da Agenda Europeia da Migração* [em linha]. Bruxelas, 16 out. 2019 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://portugal.representation.ec.europa.eu/news/relatorio-sobre-os-progressos-da-agenda-europeia-da-migracao-2019-10-16_pt

CONSELHO Consultivo Regional para os Assuntos da Imigração reúne em Angra do Heroísmo. *Portal da Açorianidade* [em linha]. Açores [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://portaldaacorianidade.azores.gov.pt/conselho-consultivo-regional-para-os-assuntos-da-imigracao-reune-em-angra-do-heroismo/>

COOPER, P.; SIMONDS, C. *Communication for the classroom teacher*. 7.^a ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

COSTA, A. M. O sucesso de todos na escola inclusiva. In: Conselho Nacional de Educação, ed. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação. 1999.

COSTA, J. A.; MELO, A. S. *Dicionário de Língua Portuguesa*. 6.^a ed. Porto Editora: Porto, 1989.

COSTA, P. M. Os planos locais de integração dos imigrantes: a dimensão da participação cívica e política. *Revista Migrações*. 2016, n. 13, pp. 68-88, dez. 2016.

COSTA, P. M. *Políticas de imigração e as novas dinâmicas da cidadania em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. ISBN 9789727717538.

COUTINHO, M., FRANKEN, I., & RAMOS, N. Depressão, migração e representações sociais no contexto escolar de Portugal. In: RAMOS, N., org. *Saúde, migração e interculturalidade: perspectivas teóricas e práticas*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008, pp. 133-175.

DUARTE, Maria Isabel Ramos. *Alunos e Insucesso Escolar*. Lisboa: I.I.E., 2000.

DURKHEIM, Emile. *Education et sociologie*. Français: Presses Universitaires de France, 1992.

ESTRELA, C. *Multiculturalidade na Educação: Integração de alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014 [consult. 10 out. 2023]. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8423>

EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE (ECRI). *Combating racism and discrimination in and the through education* [em linha]. Disponível

em: <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-10-key-topics-combating-racism-a/16808b75f7>

EUROPEAN PARLIAMENT. *Safeguarding the Schengen acquis. Achievements during the legislative term 2014-2019: the role of the European Parliament* [em linha]. 2019 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/608875/IPOL_BRI\(2019\)608875_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/608875/IPOL_BRI(2019)608875_EN.pdf)

FERNANDES, António Sousa. O Insucesso Escolar. In: *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: ASA, 1991.

FERREIRA, M. M.; BOSWORTH, K. Defining caring teachers: Adolescents' perspectives. *Journal of Classroom Interaction*, 2001, v. 36, n. 1.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, M. R. *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

FERREIRA, P. Migrações e Desenvolvimento. *Oceania*. 2007, v. 1, n. 2.

FERREIRA, S. Dinâmicas de Integração dos Imigrantes: o caso de Portugal. *Globo :Pensar Portugal e o Mundo* [em linha]. 2014, n. 6, p. 80, set./dez [consult. 10 out. 2023]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313772991_Dinamicas_de_integracao_dos_imigrantes_-_o_caso_de_Portugal

FIGUEIREDO, Paula Alexandra Carvalho de. *União Europeia, imigração e ética* [em linha]. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, 2016 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4925/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Uni%C3%A3o%20Europeia,%20Imigra%C3%A7%C3%A3o%20e%20%C3%89tica%20-%201303177%20Paula%20Figueiredo.pdf>

FIX, M.; LAGLAGARON, L.; MCHUGH, M., SOMERVILLE, W. e TANAKA, H. Reflexões sobre a integração de imigrantes: uma perspectiva dos Estados Unidos da América. In: *Mapa de boas práticas: acolhimento e integração de imigrantes em Portugal* [em linha]. Lisboa, OIM, 2007, pp. 209-217 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/296070/mapa+de+boas+praticas.pdf/85a701a1-d02d-420e-853a-10f5aa0d9b72>

Fluxo migratório. In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Glossário sobre migrações* [em linha]. Genebra: OIM, 2009 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>

FONTINHA, Rodrigo. *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira, s.d.

FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S. & PIRES, E. L. Efeitos Socioeducacionais. In: PIRES, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. *A Construção Social da Educação escolar*. Porto: Edições ASA, 2001.

FRANCO, Maria da Glória Capela Tomás Cebola de Almeida. As práticas multiculturais na educação pré-escolar: um estudo de caso [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro, 2006 [consult. 05 out 2023]. Disponível no Repositório da Universidade do Algarve em: <http://hdl.handle.net/10400.1/757>

FULIGNI, A. The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*. 1997, n. 68, pp. 351-363.

GALANTE, M.; VERÍSSIMO, C. *A importância da participação dos Pais na Escola* [em linha]. 2012 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: www.epaveiro.edu.pt/projectos/final/participacao_dos_pais_na_escola.pdf

GARZA, R.; HUERTA, M. Latino High School Students' Perceptions of Caring: Keys to Success. *Journal of Latinos and Education*. 2014, v. 13.

GAY, G. *Culturally responsive teaching*. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2010.

GIL, Ana Rita. *A Proteção derivada de direitos fundamentais de imigração* [em linha]. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/19078>

GLOBAL COMPACT FOR MIGRATION. *Global Compact for safe, orderly and regular migration* [em linha]. Morocco, 13 July 2018 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf

GOMES, Inês de Drummond Ludovice Mendes. *A Imigração em Portugal* [em linha]. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2004 [consult. 25 set. 2023]. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/19627/1/DM-IDLMG-2004.pdf>

GONÇALVES, E. *A Escola e a Família, uma parceria ou uma simples aproximação? Uma análise comparada de políticas, estratégias, práticas e resultados*. Tese de doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.

GOTTARDO, E. C. Fracasso escolar: Família x Escola. *Revista Eletrónica Agora* [em linha]. 2006, ano 1, n. 2, pp. 52-57 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <http://www.ceedo.com.br/agora/agora2/edelarfracassoescolar.pdf>

GUTRIE, J. T.; WIGFIELD, A. Engagement and motivation and reading. In: KAMIL, P. et al. *Handbook of reading research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 403-424.

HAAS, Hein de. The Determinants of International Migration: conceptualizing policy, origin and destination effects. *Working Papers* 32 [em linha]. 2011, University of Oxford: Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS) [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.imi.ox.ac.uk/publications/wp-32-11>

HAMRE, B.; PIANTA, R. Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In: PIANTA, R. C. C.; COX, M. J.; SNOW, K. L., ed., *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Brookes, 2007.

HORTAS, M. J. *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa, estudo 50 do Observatório da Imigração*. Lisboa: ACIDI, 2013.

HUDDLESTON, Thomas; BILGILI, Özge; JOKI, Anne-Linde; VANKOVA, Zvezda. *Migrant Integration Policy Index 2015 (MIPEX2015)*. Bruxelas: Migration Policy Group, 2015. ISBN: 9788492511457.

HUGHES, J. et al. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 2008, v. 100, p. 1-14.

Integração. In: *Dicionário da Língua Portuguesa* [em linha]. Academia das Ciências de Lisboa [consult. 10 out. 2023]. Disponível em: <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=integra%C3%A7%C3%A3o>

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. *Global Compact for Migration* [em linha]. Geneva [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.iom.int/global-compact-migration>

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. *Migration and the 2030 Agenda: A Guide for Practitioners* [em linha]. Geneva: IOM, 2018 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/migration-and-2030-agenda-guide-practitioners>

ITURRA, Raul. *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social Sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher, 1990.

JONES, V.; JONES, L. *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon, 2006.

LATAS, A. P. O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. In: RODRIGUES, D. *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

LEE, J-S. The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 2012, v. 53, p. 330-340.

MAALOUF, A. *As Identidades Assassinas*. Miraflores: Difel, 2002.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* [em linha]. 2012, n. 11, pp. 29-43 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3344>

MALHEIROS, J. M. *Diagnóstico da população imigrante em Portugal: desafios e potencialidades*. Lisboa: ACIDI, 2013.

MALHEIROS, J. M. *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade*. Lisboa: ACIDI, 2011.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva, A Compreensão do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro Marchesi et al. *Fracasso Escolar - Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

MARQUES, M. P. *Os exilados não esquecem nada mas falam pouco*. Lisboa: Âncora, 2015. ISBN 9789727804924.

MARQUES, R. *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

MARQUES, R. *Entrevista no âmbito do trabalho de investigação individual sobre as migrações irregulares na Europa*. Lisboa, 29 fev. 2016.

MARTINS, A. M. Insucesso escolar e apoio sócio-educativo. In: MARTINS, A. M. & CABRITA, I. A problemática do Insucesso escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 6-24.

MARTINS, Inês Casquilho Duarte. Políticas de imigração e integração: intervenção do serviço social. *Intervenção Social* [em linha]. 2015, n. 46, pp. 57-75 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317267242_Políticas_de_imigracao_e_integracao_Intervencao_do_Servico_Social

MARTINS, S. *Na mira do sucesso: Estratégias de combate ao insucesso escolar de alunos estrangeiros*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Portugal, 2017.

MATOS, André. A imagem na migração: meios de comunicação, democracia e perceções. In: SOBRINO, P. & CHAUDET, A. *Enciclopédia dos Migrantes* [em linha]. Brest: [etc.]: L'Age de La Tortue, 2017, t. 1, p. 133-135 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/1700>

MEDEIROS, Maria Teresa Pires de. *Insucesso escolar e a clínica do desenvolvimento: uma contribuição psicossocial do insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico* [em linha]. Tese de doutoramento, Universidade dos Açores, Açores, 1993 [consult. 05 jan. 2024]. Disponível em: <https://catalogo.biblioteca.utad.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=22432>

MONTEIRO, I. *Ser Mãe Hindu. Práticas e Rituais relativos à Maternidade e aos cuidados da criança na cultura Hindu em Contexto de Imigração*. Lisboa: ACIDI, 2007.

NICOLAU, André Jorge Melo. Nós e os outros: da diferença brotou a Açorianidade: a importância da história regional no ensino da história [em linha]. Relatório de mestrado em Ensino da História, Universidade do Porto, 2021 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/138126>

O'CONNOR, E.; DEARING, E.; COLLINS, B. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 2011, v. 48, p. 120-162.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES. *Índice de Políticas de Integração de Migrantes* [em linha]. Lisboa: ACM, 2020 [consult. 15 nov. 2023]. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/mipex-2020-indice-de-politicas-de-integracao-de-migrantes>

OECD. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [em linha]. Paris, 2024 [consult. 11 jan. 2024]. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/#>

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos* [em linha]. 1999, n. 1, p. 9 [consult. 11 nov. 2023]. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Gestão das migrações* [em linha]. 2023 [consult. 25 nov. 2023]. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/gestao-das-migracoes>

PADRÃO, D. R. S. *Políticas migratórias Europeias: o contributo português* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto, 2021 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5d4f8cde-de25-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-pt>

PAPADEMETRIOU, D. Imigração, perspectivas e desafios: O sistema de migração internacional- uma visão quantitativa. In: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Ed.), *Imigração em Portugal: Diversidade, cidadania e integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2003, pp. 21-29.

PENNINX, R.; MARTINIELLO, M. Processos e políticas locais de integração: estado do conhecimento e relações. In: MARQUES, M. M., coord. *Estado-nação e migrações internacionais*. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.

PEREIRA, Anabela Sousa. *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: ASA, 2004.

PERES, A. N. Educação intercultural e formação de professores. In: BIZARRO, R., org. *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Lisboa: Areal, 2006.

PERRENOUD, P. H. *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço*. Université de Geneve, 2002.

PIANTA, R. C.; LA PARO, K. M.; HAMRE, B. K. Classroom assessment scoring system, University of Virginia, Charlottesville, VA, 2004, Trabalho não publicado.

PINHO, Ana. A evolução das políticas de imigração e asilo em Portugal no contexto de uma Europa Comunitária. *População e Sociedade* [em linha]. 2013, v. 21, pp. 123-139.

PINTO, Conceição Alves. *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

PIRES, Eurico Lemos. A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. 1988, n. 1, pp. 27-43. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37420106.pdf>

PIRES, S. *A segunda geração de imigrantes em Portugal e a diferenciação do percurso escolar: jovens de origem cabo-verdiana versus jovens de origem hindu-indiana* [em linha]. Lisboa: Observatório da Imigração, 2009, Teses; 23 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_23.pdf/6f766420-80d2-4541-8f96-8f85fab18ffe

PORTUGAL, G. *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora, 1998, p. 123.

PORTUGAL. Alto Comissariado para as Migrações. *Plano Estratégico para as Migrações* [em linha]. Portugal: ACM, 2015 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf/

PORTUGAL. Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores [em linha]. Portugal, 2024 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://www.alra.pt/>

PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros. *Área Schengen* [em linha]. Portugal [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://vistos.mne.gov.pt/pt/vistos-schengen/informacao-geral/area-schengen>

PORTUGAL. *Programa do XXIII Governo Constitucional 2022-2026* [em linha]. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/gc23/programa-do-governo-xviii/programa-do-governo-xviii-pdf.aspx?v=%C2%ABmlkvi%C2%BB=54f1146c-05ee-4f3a-be5c-b10f524d8cec>

PORTUGAL. Serviços de Estrangeiros e Fronteira. *Historial* [em linha]. Portugal [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.sef.pt/pt/pages/conteudo-detalle.aspx?nID=6>

RAMOS, M. C. P. Migrações, desenvolvimento, dinâmicas locais e regionais. In: PINA, H.; MARQUES, H.; RAMOS, M. C.; REMOALDO, P. (orgs.). *Grandes problemáticas do espaço europeu: políticas de ordenamento e recomposições territoriais nas periferias europeias*. Porto: FLUP, 2012.

RAMOS, Maria Conceição Pereira. Imigração, Desenvolvimento e Competitividade em Portugal. *Revista Economia e Sociologia* [em linha]. 2007, n. 84, 2º semestre, pp. 71-108 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/126978>

RITA, P. L. Multiculturalismo: constrangimentos e desafios colocados à escola pelos alunos oriundos de países de leste. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portoalegre: escolas rurais* [em linha]. 2003, n. 28, pp. 114-127, dez. [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/31/32>

ROAZZI, A.; ALMEIDA, L. S. Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? *Revista Portuguesa de Educação*. 1988, n. 1, pp. 53-60.

ROCHA, Gilberta P. N. *Imigrantes nos Açores*. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Açores, 2004.

ROCHA-TRINDADE, María Beatriz. Sociedades plurais e relações de interculturalidade. In: HERNÁNDEZ BORGE, Julio; GONZÁLEZ LOPO, Domingo L., ed. *Migraciones e interculturalidad: los hechos y las políticas: actas del [IX] Coloquio Internacional, Santiago de Compostela, 11-12 nov. 2010* [em linha]. Santiago de Compostela: Universidade, 2010, pp. 17-32 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286900806_Migraciones_e_interculturalidad_Los_hechos_y_las_politicas

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.

ROESER, R. W.; ECCLES, J. S.; SAMEROFF, A. J. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 2000, v. 100, p. 443-471.

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em Valores e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ GIL, Carlos et al. *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

RYAN, A. M.; PATRICK, H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 2001, v. 38, p. 437-460.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* [em linha]. 2005, v. 5, n. 5, pp. 127-142 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova: revista de Cultura e Política* [em linha], n. 39, 1997 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>

SEABRA, T., & MATEUS, S. Trajectórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais: descendentes de imigrantes no ensino básico português. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. 2010, n. 20, pp. 411-424.

SENGER, Ilise. *As (bio) políticas migratórias na contemporaneidade: o controle dos fluxos migratórios entre o utilitarismo e o repressivismo e o 'ser-tal' dos migrantes como estratégia de resistência* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_fc7e2df41a3a5d85542081cf9fda7234

SILVA, Florbela A. dos Santos Viegas da. *Multiculturalismo, socialização e integração: os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna* [em linha]. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, 2010 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1758/1/Microsoft%20Word%20-%20TeseMestrado.pdf>

SILVA, M. Educação inclusiva: um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação* [em linha]. 2011, v. 19, n. 19, pp. 119-134 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz; HALL, Stuart; WOODWARD, K., org. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Catarina; BORGES, Sandy; GONZÁLEZ, Pedro Francisco. *A importância da relação país-escola para o sucesso escolar dos alunos* [em linha]. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, 2012 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/b190b97536dcc4fb75d3f9e472ceebfd_3339.pdf

SOUTA, Luís. *Multiculturalidade e educação* [em linha]. Porto: Profedições, 1997 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6183/1/LIVROMulticEduc.pdf>

SPENCER, S. O desafio da Integração na Europa. In: PAPADEMITRIOU, D., coord. *A Europa e os seus imigrantes no século XXI*. Lisboa: Fundação LusoAmericana, 2008.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo, diferença e democracia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TOMÉ, A. Emigração, educação e lusitanidade. In: *Educação, Indivíduo e Sociedade*, Universidade do Algarve. Lisboa: Editorial Minerva, 2000.

TORRES, Rosa María. Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema? In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ GIL et al. *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TSOULOUPAS, D. Et al. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour on emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 2010, v. 30, n. 2.

UNHCR; ACNUR. *Proteção Refugiados no Brasil e no Mundo* [em linha]. Lisboa: ACNUR/ONU, 2018 [consult. 25 set. 2023]. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Protegendo-Refugiados-no-Brasil-e-no-Mundo_ACNUR-2018.pdf

VALENTE, Ana Cláudia, org. *Imigrantes desempregados em Portugal e os desafios das políticas ativas de emprego* [em linha]. Portugal: OM, nov. 2016 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo+OM+59.pdf/ef6513fc-c350-4bef-a8c1-c29f176a31c7>

VALENTE, S. *Tutoria Intercultural num Clube de Português*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2008 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/717/1/17451_Parte_1.pdf

VALVERDE, L. A. *Creating new schools for Mexican Latinos*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2006.

VEIGA, F. H. Envolvimento dos alunos na escola e ação dos professores: uma revisão de literatura. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: perspectivas da Psicologia e Educação* [em linha]. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014 [consult. 10 nov. 2023]. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4183/1/Envolvimento%20dos%20alunos%20na%20Escola%20Rev%20Literatura.pdf>

VEIGA, F. H. et al. The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International*, 2009, v. 30, p. 421-436.

VEIGA, F. H. *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. 3.^a ed. Coimbra: Almedina, 2007.

VIGOTSKY, L., S. Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY, B.; Bronckart, J. P. (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985.

WILSON, J. Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education* [em linha]. 2000, v. 15, n. 3 [consult. 14 dez. 2023]. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/088562500750017907>

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*. 2011, v. 2, n. 3, pp. 57- 83.

LEGISLAÇÃO E JURISPRUDÊNCIA

Acórdão do Tribunal do Juri, 7 fev. 1973. *Processo39/72* [em linha]. Itália, ECLI:EU:C:1973:13 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:61972CJ0039>

Constituição da República Portuguesa (CRP). *Diário da República n.º 86/1976, Série I* [em linha]. Lisboa, 1976.04.10, pp. 738-775 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1976/04/08600/07380775.pdf>

Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. *Ministério Público de Portugal* [em linha]. Nova Iorque, 1965 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/prev_discriminacao_convencao_internacional_elim_formas_disc_racial.pdf

Decreto Legislativo Regional n.º 25/2001/A. *Diário da República n.º 180/2001, Série I-A* [em linha]. Lisboa, 2001.08.04, pp. 4790-4971 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2001/08/180a00/47904791.pdf>

Decreto Regulamentar Regional 3/2014/A. *Diário da República n.º 32, Série I* [em linha]. Lisboa, 2014-02-14, pp. 1412-1415 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/32-2014-572454>

Decreto Regulamentar Regional n. 15/2001/A. *Diário da República, Série I-B* [em linha]. Lisboa, 2001.11.14, pp. 7269-7270 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/11/264b00/72697271.pdf>

Decreto Regulamentar Regional n. 19/2023/A. *Diário da República, Série I* [em linha]. Lisboa, 2023-05-31, N.º 105, pp. 33-85 [consult. 10 mar. 2024]. Disponível em: <https://srec.azores.gov.pt/formacaocontinua/pt/legislacao/DLR19-2023-A.pdf>

Decreto Regulamentar Regional n. 17/2011/A. *Diário da República, Série I* [em linha]. Lisboa, 2011-06-06, pp. 3052-3057 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/17-673406>

Decreto-lei n.º 167/2007. *Diário da República n.º 85/2007, Série I* [em linha]. Lisboa, 2007.05.03, pp. 2950-2954 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/167-2007-521254>

Decreto-lei n.º 31/2014. *Diário da República n.º 104/2014, Série I* [em linha]. Lisboa, 2014.05.30, pp. 2988-3003 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2014-25345938>

Decreto-lei n.º 41/2023. *Diário da República n.º 155/2023, Série I* [em linha]. Lisboa, 2023.08.10, pp. 67-71 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/41-2023-217571941>

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I-B* [em linha]. Lisboa, 2018.07.06, pp. 2918-2928 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República n.º 15/2001, Série I-A* [em linha]. Lisboa, 2001-01-18, pp. 258-265 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

Despacho Normativo n.º 156/1998. *Jornal Oficial da Região dos Açores n.º 28, Série I* [em linha]. Açores, 1998-04-09 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/0-1998-31015202>

Despacho Normativo n.º 24/2001. *Jornal Oficial da Região dos Açores n.º 17, Série I* [em linha]. Açores, 2001-04-26 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/eb37af63-7dcd-4b65-9652-eba5cd53d82b>

Despacho Normativo n.º 24-A/2012. *Diário da República n.º 236, Suplemento, Série II* [em linha]. Lisboa, 2012-12-06, pp. 4-10 [consult. 01 nov. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/24-a-2012-1847070>

Despacho Normativo n.º 34/2001. *Jornal Oficial da Região dos Açores n.º 31, Série I* [em linha]. Açores, 2001-08-02 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/b8efa742-ed4b-4d51-bfd8-9a708992e4c1>

Despacho Normativo n.º 5/2001. *Diário da República n.º 27/2001, Série I-B* [em linha]. Lisboa, 2001.02.01, pp. 569-570 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/02/027b00/05690570.pdf>

Despacho Normativo n.º 61/2001. *Jornal Oficial da Região dos Açores n.º 52, Série I* [em linha]. Açores, 2001-12-27 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/b963666c-bde9-4de3-85ef-c1e90ac2055e>

Despacho Normativo n.º 63/1991. *Diário da República n.º 60/1991, Série I-B* [em linha]. Lisboa, 1991.03.13, pp. 1274-1275 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/63-1991-475368>

Lei n. 85/2009. *Diário da República, Série I* [em linha]. Lisboa, 2009-08-27, pp. 5635-5636 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>

Lei n.º 102/2017. *Diário da República n.º 165/2017, Série I* [em linha]. Lisboa, 2017.08.28, pp. 5092-5165 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/102-2017-108063583>

Lei n.º 23/2007. *Diário da República n.º 127, Série I* [em linha]. Lisboa, 2007-07-04, pp. 4290-4330 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/23-2007-635814>

Lei n.º 28/2019. *Diário da República n.º 63/2019, Série I* [em linha]. Lisboa, 2019-03-29, pp. 1769-1769 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/28-2019-121712771>

Lei n.º 29/2012. *Diário da República n.º 154/2012, Série I* [em linha]. Lisboa, 2012.08.09, pp. 4191-4256 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/29-2012-175291>

Lei n.º 46/1986. *Diário da República n.º 237/1986, Série I* [em linha]. Lisboa, 1986.10.14, pp. 3067-3081 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Portaria Normativa n.º 50/2005. *Diário da República n.º 40/2005, Série I-A* [em linha]. Lisboa, 2005-02-25, pp. 1766-1773 [consult. 10 fev. 2024]. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/50-2005-584397>

PORTUGAL. Ministério da Educação. Gabinete de Comunicação. *Mais alunos, melhor educação: apresetnação dos resultados escolares 2008/09* [em linha]. Portugal, 24 ago. 2009 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/19052433/ApresentaResultados08-09-11>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Regulamento (CE) n.º 862/2007. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* [em linha]. Bruxelas, 31 jul. 2007 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007R0862&from=LT> (19)

Resolução do Conselho do Governo n.º 133/2015. *Jornal Oficial do Governo Regional de Açores* [em linha]. Lisboa, 2015-09-14 [consult. 10 jan. 2024]. Disponível em: <https://jo.azores.gov.pt/api/public/ato/b1916aaf-f83a-49a5-b7ea-5ece785c69f7/pdfOriginal>

Tratado da União Europeia. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* [em linha]. Bruxelas, C 191, 29 jul. 1992 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=OJ:C:1992:191:TOC>

Tratado de Amesterdão que altera o Tratado da União Europeia, os Tratados que instituem as Comunidades Europeias e alguns actos relativos a esses Tratados. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* [em linha], C 340, 10 nov. 1997 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=OJ:C:1997:340:TOC>

Tratado de Lisboa que altera o Tratado da União Europeia e o Tratado que institui a Comunidade Europeia, assinado em Lisboa em 13 de dezembro de 2007. *Jornal Oficial da União Europeia* [em linha]. Bruxelas, C 306, 17 dez. 2007 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2007%3A306%3ATOC>

Tratado de Lisboa. *Assembleia da República* [em linha]. Lisboa, mar. 2008 [consult. 01 out. 2023]. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/europa/Paginas/TratadodeLisboa.aspx>



Universidade Portucalense Infante D. Henrique | Rua Dr. António Bernardino de Almeida,
541 4200-072 Porto | Telefone: +351 225 572 000 | email: upt@upt.pt

