



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**A INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA DE CRIANÇAS E JOVENS DE  
MINORIAS ÉTNICAS – O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO  
SOCIAL**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Bruna Alexandra Gonçalves Pereira

Porto, outubro de 2024



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**A INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA DE CRIANÇAS E JOVENS DE  
MINORIAS ÉTNICAS – O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO  
SOCIAL**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

**Bruna Alexandra Gonçalves Pereira**

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Baptista

Com coorientação da Professora Doutora Cindy Vaz

Porto, outubro de 2024

*Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não devem ser privadas do direito de ter, em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e de praticar a sua própria religião ou de utilizar a sua própria língua.*

Art.º 27º do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos

Assembleia Geral das Nações Unidas, 1966

**Nota 1:** A presente dissertação foi escrita ao abrigo do Acordo Ortográfico em vigor, com exceção das citações que, por fidelidade aos textos dos autores, são apresentadas na versão original.

**Nota 2:** As citações de autores/as de língua estrangeira foram traduzidas sob a nossa responsabilidade.

## **Agradecimentos**

Sem sombra de dúvidas, este não foi um caminho realizado de forma solitária. Ao longo da caminhada que traçou esta dissertação, tive o apoio e a ajuda de inúmeras pessoas, que me desejavam sucesso e alegravam nos momentos mais desanimados, e instituições, que me abriram as portas, alegremente, para a realização desta investigação.

Várias pessoas contribuíram e auxiliaram para uma caminhada motivada e concisa, valorizando o percurso e puxando por mim quando a inspiração custava a chegar e o cansaço batia à porta. Por isso mesmo, deixo aqui os agradecimentos, profundos e mais do que necessários, para as pessoas que me acompanharam nesta longa e desafiante jornada.

Primeiramente, agradecer aos docentes da Universidade Católica Portuguesa que me acompanharam ao longo destes dois anos de muito trabalho, mas também de aquisição de muitos conhecimentos e experiências diversas, graças aos profissionais que sempre deram muito de si. Dois anos de mestrado desafiantes, posteriores a três anos de licenciatura, estes, muito marcados pela presença do Covid-19 e das aulas em formato online, sem qualquer contacto presencial.

Em segundo, debruçar um agradecimento especial à Professora Cindy Vaz, que desde o momento em que demonstrei interesse em ser orientada por ela, se demonstrou incansável. Sempre disponível para esclarecer dúvidas, para prestar auxílio e, ainda mais importante, sempre de braços abertos para motivar e não me deixar desanimar neste longo e intenso percurso. Uma profissional de mão cheia, carinhosa, entusiasta e sempre com uma palavra calma a direcionar quando o caminho se desviava daquilo que era suposto. Por ter sido um grande apoio e um pilar fundamental neste trajeto, um enorme obrigada.

Em terceiro, mas não menos importante, agradecer à Professora Doutora Isabel Baptista, por todo o incrível acompanhamento ao longo de todo este processo, desde o primeiro ano do Mestrado, até então. Enquanto excelente profissional, empática e carinhosa, nunca nos deixou para trás, incentivando-nos, sempre, a sermos as nossas melhores versões, tanto enquanto pessoas, mas também como profissionais.

Agradecer, sem esquecer, a todos os profissionais que abriram as suas portas e aceitaram participar nesta investigação, voluntariamente, sem filtros, com a sinceridade

posta em cima da mesa. Em conversas fluídas, onde adquiri não só muitas informações para esta dissertação, mas também muitos conhecimentos de profissionais com vários anos de experiência. Um grande obrigada por terem despendido uma parte do precioso tempo para atenderem às entrevistas realizadas.

Por último, mas não menos importante, o enorme agradecimento à minha família pelo apoio e motivação. Principalmente aos meus pais, que me deram a oportunidade de frequentar um curso de ensino superior, oferecendo-me incondicional apoio e alento nos momentos mais atribulados que foram atravessados durante todo este processo universitário. Ao meu irmão que, mesmo longe, esteve sempre muito perto. Preocupado e motivador, também tinha sempre uma palavra positiva para oferecer.

Aos meus amigos, que ajudavam a tornar os momentos mais angustiantes em momentos leves e divertidos, algo que sempre nos caracterizou.

A todos/as o meu sincero e enorme agradecimento.

## **Resumo**

Este trabalho corresponde a uma dissertação académica desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, apresentada à Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, para obtenção do grau de mestre, intitulada de “A Inclusão Socioeducativa de Crianças e Jovens de Minorias Étnicas – o Contributo da Educação Social”. Do ponto de vista teórico, este trabalho está enquadrado pela Pedagogia Social, enquanto Ciência da Educação que se debruça sobre o estudo das questões da aprendizagem ao longo da vida, numa ótica de solidariedade social. Sendo a escola um dos principais espaços de socialização, no qual as crianças e jovens aprendem a interagir e a conviver, esta tem de estar preparada para acolhê-las e integrá-las tendo em conta a sua cultura e a sua história. Assim, quisemos averiguar qual o contributo da Educação Social na inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas no contexto escolar. Do ponto de vista metodológico, e para conduzir esta investigação, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, tendo por base um estudo próximo ao comparativo com recurso à pesquisa documental e à inquirição direta de atores (educadores sociais, psicólogos, animadores socioculturais e assistentes sociais), através de entrevistas semiestruturadas. O estudo permitiu compreender o impacto das intervenções socioeducativas do Educador Social, no que concerne à inclusão das minorias étnicas, sugerindo a necessidade de maior ligação entre a educação escolar e a Pedagogia Social.

**Palavras-chave:** Pedagogia Social; Educação Social; Inclusão Socioeducativa; Minorias Étnicas; Educadores Sociais.

## **Abstract**

This work corresponds to an academic dissertation developed as part of the Master's degree course in Educational Sciences, specializing in Social Pedagogy, presented to the Faculty of Education and Psychology of the Portuguese Catholic University, to obtain a master's degree, entitled "The Socio-educational Inclusion of Children and Young People from Ethnic Minorities - the Contribution of Social Education". From a theoretical point of view, this work is framed by Social Pedagogy, as a science of education that focuses on the study of lifelong learning issues, from a social solidarity perspective. Since school is one of the main spaces for socialization, where children and young people learn to interact and live together, it must be prepared to welcome and integrate them, considering their culture and history. We therefore wanted to find out what contribution Social Education makes to the socio-educational inclusion of children and young people from ethnic minorities in the school context. From a methodological point of view, and to carry out this research, a qualitative methodology was used, based on a close comparative study using documentary research and direct questioning of actors (social educators, psychologists, socio-cultural animators and social workers), through semi-structured interviews. The study made it possible to understand the impact of the socio-educational interventions of the Social Educator, regarding the inclusion of ethnic minorities, suggesting the need for a greater link between school education and Social Pedagogy.

**Keywords:** Social Pedagogy; Social Education; Socio-educational Inclusion; Ethnic Minorities; Social Educators.

## **Índice**

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>iv</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>vi</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vii</b>
<b>Siglário</b> .....	<b>x</b>
<b>Índice de tabelas</b> .....	<b>xi</b>
<b>Introdução Geral</b> .....	<b>12</b>
<b>I PARTE</b> .....	<b>16</b>
<b>ENQUADRAMENTO CONCETUAL</b> .....	<b>16</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>17</b>
<b>Capítulo I</b> .....	<b>19</b>
<b>Educação e Desenvolvimento Humano</b> .....	<b>19</b>
1.1. A Educação para Todos e ao Longo de Toda a Vida .....	19
1.2. Os Direitos Humanos e a Vulnerabilidade .....	25
1.3. Educação Social e Pedagogia Social .....	29
<b>Capítulo II</b> .....	<b>32</b>
<b>As Concepções das Minorias Étnicas</b> .....	<b>32</b>
2.1. Contexto Histórico e Social das Minorias Étnicas .....	32
2.2. A Cultura, o Multiculturalismo e a Escola .....	36
2.3. Rostos, Identidades: Etnias.....	39
<b>Capítulo III</b> .....	<b>47</b>
<b>A Escola como Espaço de Inclusão Socioeducativa</b> .....	<b>47</b>
3.1. Políticas Públicas e Práticas Educativas de Inclusão em Portugal .....	47
3.2. A Escola, a Diversidade e a Convivência.....	53
3.3. O Educador Social e a Inclusão Socioeducativa .....	56
<b>Conclusão</b> .....	<b>63</b>

<b>II PARTE</b> .....	<b>65</b>
<b>ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>65</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>66</b>
<b>Capítulo I</b> .....	<b>67</b>
<b>Justificação da Opção Metodológica</b> .....	<b>67</b>
1.1. Questão e Objetivos de Investigação .....	67
1.2. Estratégia de Desenvolvimento .....	68
1.3. Critérios de Análise e Discussão de Dados .....	71
<b>Contextualização da Pesquisa</b> .....	<b>73</b>
2.1. Territórios Educativos – Agrupamentos de Escola .....	73
2.2. Caracterização dos Contextos Escolares – Agrupamento “A” e “B” .....	75
2.3. Dinâmicas de Relação Família e Comunidade .....	79
<b>Capítulo III</b> .....	<b>83</b>
<b>Análise e Discussão de Dados</b> .....	<b>83</b>
3.1. Práticas Escolares de Intervenção Socioeducativa .....	83
3.2. Educação Social e a Inclusão Socioeducativa .....	95
3.3. Dificuldades e Desafios para a Inclusão Socioeducativa .....	106
<b>Conclusão</b> .....	<b>113</b>
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>115</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>119</b>
<b>Documentação Consultada</b> .....	<b>124</b>
<b>Webgrafia</b> .....	<b>128</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>130</b>
<b>Anexo 1. Modelo de Consentimento Livre e Informado</b> .....	<b>131</b>
<b>Anexo 2. Guião de Entrevista Semiestruturada</b> .....	<b>132</b>

## **Siglário**

FEP – Faculdade de Educação e Psicologia

UCP – Universidade Católica Portuguesa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

ENED – Estratégia Nacional da Educação para o Desenvolvimento

INE – Instituto Nacional de Estatística

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

ENIND – Estratégia Nacional para a Igualdade e Não Discriminação

ENCP – Estratégia Nacional de Combate à Pobreza

ENICC – Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas

RMC – Resolução do Conselho de Ministros

SPCE – Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação

RSI – Rendimento Social de Inserção

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

AIEJI – International Association of Social Educators

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

## **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1</b> – Caracterização dos Participantes .....	69
<b>Tabela 2</b> - Quadro Sinótico: práticas pedagógicas e estratégias de intervenção .....	83
<b>Tabela 3</b> - Quadro Sinótico: contributo da Educação Social para a inclusão .....	95
<b>Tabela 4</b> - Quadro Sinótico: desafios e barreiras.....	106

## **Introdução Geral**

O presente documento corresponde à apresentação de uma dissertação acadêmica intitulada “Inclusão Socioeducativa de Crianças e Jovens de Minorias Étnicas – O Contributo da Educação Social”, elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação com Especialização em Pedagogia Social, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP).

A temática surgiu de motivações pessoais e de inquietações académicas que foram emergindo ao longo do ano letivo 2022/2023, correspondente à frequência no último ano da licenciatura em Educação Social, no qual realizámos o nosso estágio curricular. O referido estágio curricular foi realizado junto de uma comunidade de etnia cigana de uma cidade do norte de Portugal, desenvolvido na autarquia, na área da Educação de Adultos, em parceria com o Centro Qualifica local. A proximidade criada com esta comunidade, pertencente a uma minoria étnica, imediatamente suscitou curiosidade no que concerne à cultura pertencente a este grupo e às suas vivências. Ao longo desse período, foi possível denotar algumas das dificuldades vivenciadas por esta comunidade, com especificidades particulares, em várias áreas da sociedade. A área que nos suscitou um maior interesse de estudo, foi, efetivamente, a área ligada à educação, principalmente, no que diz respeito à inclusão de crianças e jovens de minorias étnicas por parte das escolas.

Em linha com o que se encontra consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e ainda segundo a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992, p.4) “os Estados deverão proteger a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias no âmbito dos seus respetivos territórios e deverão fomentar a criação das condições necessárias à promoção dessa identidade.”. Assim, todas as pessoas que integram o contexto escolar, sejam os professores, discentes, auxiliares da ação educativa e os profissionais socioeducativos, devem saber conviver e lidar com a diversidade intercultural, porque as escolas são cada vez mais espaços multiculturais, onde alunos de diferentes origens, culturas, idiomas e tradições convivem diariamente. Compreender e respeitar essas diferenças é essencial para criar um ambiente inclusivo e equitativo, no qual todas as crianças e jovens se sintam valorizados e tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Além disso, promover o entendimento intercultural

ajuda a prevenir conflitos, a reduzir preconceitos e a construir uma comunidade escolar mais coesa e solidária, enriquecendo a experiência educacional de todos.

A inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas representa, atualmente, um desafio significativo que requer uma abordagem holística e um olhar sensível às particularidades pessoais e culturais. As pessoas das minorias étnicas, enfrentam, muitas vezes, estigmas sociais, discriminação e desafios socioeconómicos que pode impactar o acesso equitativo à educação. A Educação Social, a área da pedagogia Social especialmente vocacionada para a intervenção socioeducativa junto de pessoas e grupos mais vulneráveis (Baptista, 2008) surge neste contexto como um catalisador essencial para enfrentar essas barreiras e intervir junto deste público, desempenhando um papel fundamental na promoção da inclusão, integração e do desenvolvimento humano das crianças e jovens destas minorias étnicas.

A intervenção do educador social recai, maioritariamente, sobre os grupos de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade e fragilidade humana, seja por consequência da pobreza, de alguma dificuldade física ou mental, situação de sem-abrigo, ou por situação de exclusão social. Este estudo procurou focar-se numa parte da população que se encontra excluída da sociedade maioritária, por fazer parte das minorias étnicas, que frequentemente enfrentam dificuldades e são vítimas de racismo e de todo o tipo de violência.

Partindo do pressuposto de que, na sociedade atual, a educação constitui um direito humano fundamental e imprescindível e, tendo em conta a multiculturalidade das sociedades, as escolas, sejam elas públicas ou privadas, devem tornar-se cada vez mais inclusivas e integrativas, por forma a acolher todas as culturas, etnias e tradições, sem desrespeitar as diferenças e individualidades de cada um. Neste seguimento, foram surgindo um conjunto de interrogações: quais as práticas socioeducativas utilizadas pelos estabelecimentos de ensino em Portugal, no que concerne o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, para promover a integração e a inclusão das crianças e jovens das minorias étnicas? Os estabelecimentos de ensino têm definido estratégias socioeducativas adaptadas às necessidades das crianças e jovens de minorias étnicas? Como se sentem os alunos das minorias étnicas, face à escola? A comunidade educativa respeita a cultura que estas pessoas trazem consigo? De que modo a Educação Social poderá contribuir para a integração e inclusão social destas comunidades no ambiente escolar, através da

mediação socioeducativa? O educador social contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e equitativo?

No fundo, todas estas interrogações convergiram para uma única preocupação, relativa à inclusão, à permanência, ao sucesso e à continuidade dos estudos das crianças e jovens das minorias étnicas, tanto até à idade legalmente obrigatória em Portugal, mas também, numa procura de incutir o gosto pelo estudo, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, tal como defende a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021).

Neste sentido, a questão de investigação que orientou o desenvolvimento da presente investigação foi: Qual o contributo da Educação Social na inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas no contexto escolar?

Do ponto de vista teórico, para responder a esta questão, o nosso enquadramento foi balizado pela Pedagogia Social, a Ciência da Educação que enquadra a área da educação e da solidariedade social, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, numa ótica do desenvolvimento humano (Baptista, 2008), constituindo-se “como um saber matricial da Educação Social e, nessa medida, como saber profissional de referência dos educadores sociais” (Carvalho & Baptista, 2004, p.189).

Do ponto de vista metodológico, recorreu-se a um estudo de caso, enquadrado por uma abordagem qualitativa, que se aproxima ao comparativo, com enfoque em dois Agrupamentos de Escolas localizados no norte de Portugal por forma a responder aos seguintes objetivos: Identificar e analisar as práticas de intervenção pedagógicas desenvolvidas pela escola; Identificar e analisar as perceções dos atores sobre as práticas socioeducativas existentes nos agrupamentos de escola; Identificar e analisar as perceções dos atores sobre os as dificuldades e desafios para a inclusão socioeducativa. Para obtenção dos dados recorreu-se a duas técnicas fundamentais, a pesquisa documental e à inquirição direta de atores, através do recurso a entrevistas semiestruturadas.

Neste sentido, o presente trabalho divide-se em duas partes fundamentais. A primeira parte diz respeito ao enquadramento concetual, onde se concentrou a revisão da literatura, esta que, por sua vez, se dividiu em três capítulos. No primeiro capítulo pretendeu-se perceber de que forma a educação influencia o desenvolvimento do ser humano, uma vez que este impacta várias dimensões da vida individual e coletiva, bem

como a importância da Educação Social e da Pedagogia Social nesse desenvolvimento. No segundo capítulo, procurou-se refletir sobre as concepções das minorias étnicas face à escola e identificar áreas para melhorias, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Por último, no terceiro capítulo pretendeu-se reunir os capítulos anteriores, especificando de que forma a escola deve intervir como um espaço de inclusão socioeducativa e de socialização.

A segunda parte debruçou-se sobre o estudo empírico, onde se encontra a justificação metodológica, onde foi identificado os objetivos pretendidos, a estratégia de desenvolvimento e os instrumentos usufruídos para a recolha dos dados, bem como a análise e discussão analisámos e interpretámos os resultados obtidos da investigação realizada. Por fim, terminámos com as considerações respeitantes a toda a investigação e de modo a salientar as suas principais conclusões sobre a inserção socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas e o possível contributo da Educação Social no âmbito das intervenções socioeducativas.

**I PARTE**

**ENQUADRAMENTO CONCETUAL**

## Introdução

No seguimento das preocupações anunciadas anteriormente, no que concerne à fundamentação do quadro teórico, pretendeu-se iniciar a primeira parte deste trabalho com o reconhecimento da educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano, de todas as pessoas sem exceção, tendo por base as recomendações da UNESCO para a educação do século XXI, nomeadamente “tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos. (UNESCO, 2020, p.5) e os trabalhos de autores de referência como Adalberto Dias de Carvalho (2004); Ana Maria Vieira e Ricardo Vieira (2016); Isabel Baptista (2004, 2005, 2008, 2012); Joaquim Azevedo (2007).

No primeiro capítulo, intitulado por “Educação e Desenvolvimento Humano”, procurou-se analisar a forma como a educação se encontra no século XXI, após diversas, constantes e notórias mudanças ao longo dos últimos séculos. Inclusive, pretendeu-se realizar uma revisão de literatura no que concerne à atual importância da aprendizagem ao longo da vida, numa sociedade que se encontra em constante crescimento. Igualmente, procurámos debruçar-nos sobre os direitos humanos e a vulnerabilidade, onde fez sentido realçar a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o quão imprescindível é a Educação enquanto um direito básico na vida de todas as pessoas, independentemente da sua cor, raça, sexualidade, nacionalidade. A inclusão na educação deve ser um direito de todos, visando assegurar a igualdade de acesso e oportunidades. Por fim, neste capítulo, focámos também a importância da Educação Social e da Pedagogia Social, o primeiro enquanto profissionais “que trabalham na linha da frente, junto das situações de exclusão social e de privações multifacetadas” (Vaz & Baptista, 2021, p.77887) sendo nessas situações onde é necessário surgir a Pedagogia Social, visto que “pode ajudar a fazer a diferença, a tomar decisões, a dar voz às pessoas” (Vaz & Baptista, 2021, p.77887).

O segundo capítulo, intitulado por “As Conceções das Minorias Étnicas”, procurou debruçar-se sobre as especificidades das minorias étnicas, o multiculturalismo, a educação multicultural e a escola. De igual forma, e numa última fase deste capítulo, procurámos uma compreensão mais profunda sobre a importância de uma educação humanista, alicerçada no respeito pela singularidade do rosto de cada pessoa (Baptista, 2005), como aspeto visível e único de cada pessoa, bem como carregam significados

culturais e sociais complexos que afetam a forma como nos relacionamos uns com os outros.

O último capítulo da primeira parte, ou seja, o terceiro capítulo, intitulado por “A Escola como Espaço de Inclusão Socioeducativa”, referiu-se à importância da inclusão de todas as crianças no espaço escolar, para que sejam capazes de desenvolver o seu máximo potencial dentro de um espaço acolhedor e agradável. Neste ponto, pretendeu-se também refletir sobre o lugar da educação nas minorias étnicas, bem como sobre o papel do educador social na inclusão socioeducativa.

## Capítulo I

### Educação e Desenvolvimento Humano

#### 1.1. A Educação para Todos e ao Longo de Toda a Vida

A Educação e a aprendizagem ao longo da vida encontram-se intimamente interligadas, no sentido em que, as pessoas somente se encontrarão totalmente informadas e atualizadas se mergulharem na aquisição de conhecimentos e saberes durante toda a sua vida, por forma a não ficar para trás, diante todas as mudanças existentes na sociedade e, inclusive, no mercado de trabalho.

Portanto, como nota Joaquim Azevedo

Numa sociedade envolta em profundas transições sociais e culturais, a aprendizagem de todos os cidadãos, ao longo de toda a sua vida (e na sua vida, com a sua vida), do nascimento à velhice, tornou-se aquilo que a UNESCO chamou a porta de entrada no século XXI. (Azevedo, 2007, p.7).

Esta aprendizagem ao longo da vida procura, ativamente, o “desenvolvimento das cidades como comunidades de aprendizagem” (Azevedo, 2007, p.8), onde todas as pessoas podem aprender e, igualmente ensinar, tornando-se conscientes dos direitos e deveres que lhes assolam, respetivos ao país onde habitam, convivendo com os outros, enquanto membro pertencente a uma comunidade. No decorrer dos últimos anos, tem-se verificado uma significativa mudança de paradigma no que concerne à educação. O que antigamente era apenas usufruto das altas camadas sociais e desenhada especialmente para as crianças do género masculino, nos dias de hoje é um direito fundamental e imprescindível ao ser humano, seja qual for a sua nacionalidade, raça, sexo, género, orientação sexual, entre outros.

A educação procura promover um desenvolvimento com qualidade, a nível pessoal e a nível profissional, sendo imprescindível para criar cidadãos ativos, participativos e críticos em relação aos temas que provocam um maior desconforto. Atualmente, existem disciplinas, como, por exemplo, a Cidadania e Desenvolvimento, que visa contribuir para

o desenvolvimento e aprimoramento de atitudes dos alunos, como, exemplificando, a forma como comunicamos com o outro, assim como, promover o respeito pelo outro, procurando fomentar comportamentos em sociedade, baseados nos direitos humanos, ou seja, dentro dos valores da igualdade, respeito, democracia, justiça social e dignidade humana.

Conforme refere a Comissão das Comunidades Europeias no documento intitulado por “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” (2001, p.10), assinala-se aprendizagem ao longo da vida tudo aquilo que envolve as “aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”. Neste sentido, compreende-se que qualquer processo de aprendizagem que a pessoa tenha na sua vida, seja em que patamar for, encontra-se enquadrado numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

Nas cidades e nos países considerados desenvolvidos em que vivemos, existe algum consenso no que diz respeito à importância da aprendizagem ao longo da vida, sendo este, um aspeto fundamental para que os indivíduos sejam capazes de acompanhar a fluidez com que as alterações tecnológicas ocorrem e que provocam drásticas mutações a todos os níveis da sociedade. A aprendizagem ao longo da vida permite, também, que os indivíduos cultivem o seu lado crítico, uma vez que permanecem a par de tudo o que ocorre na sociedade onde estão inseridos.

A aprendizagem ao longo da vida, sendo ela um processo que reúne toda as medidas políticas criadas pela União Europeia, procura promover o desenvolvimento da “coesão social, a cidadania ativa, a realização pessoal e profissional, bem como a adaptabilidade e a empregabilidade.” (Comissão Europeia, 2002, p.6). Assim, a aprendizagem ao longo da vida é de extrema importância numa sociedade que se encontra em constante mutação e evolução, com um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente. Permanecer ativo na procura de conhecimento e novas habilidades torna-se benéfico tanto a nível pessoal, como profissional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é a agência das Nações Unidas que debruça a sua vocação para a educação. Este organismo, tem como missão promover e desenvolver a educação como um direito básico e fundamental para todos; melhorar a qualidade da educação e despertar o gosto

pela experimentação, a inovação e o diálogo ao nível político. As dezassete metas de desenvolvimento sustentável incluem, também, a educação, onde

pretende garantir que todas as pessoas têm acesso a educação de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Esta meta foca a aquisição de habilidades básicas e de nível superior em todos os níveis de educação e desenvolvimento; mais e melhor acesso a educação de qualidade em todos os níveis, bem como educação e formação técnica e profissional; e o conhecimento, habilidades e valores necessários para funcionar bem e contribuir para a sociedade. (UNESCO, 2016, p.18).

A educação é o princípio e o fim de tudo e, portanto, deve-se defender uma aprendizagem ao longo da vida, por forma a ser possível acompanhar todos os avanços da sociedade, seja a nível tecnológico, o que se tem verificado muito nos últimos anos, mas também a nível social, político, laboral, entre outros. Igualmente, torna-se fundamental debruçar a atenção em certificar e garantir que a igualdade de acessos e oportunidades decorre em todos os espaços, por forma a que todos os adultos tenham a chance de ingressar numa aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, o Relatório da UNESCO, Reimaginar o Nosso Futuro Juntos (2021, p.11), refere que, “para formar futuros pacíficos, justos e sustentáveis, a própria educação deve ser transformada”, para formar indivíduos conscientes, ativos na sociedade e atentos às problemáticas envolventes, não só a si, mas também àqueles que o rodeiam. Assim, a educação deve envolver todos os quatro pilares fundamentais, descritos por Jacques Delors em 1998.

Assim, a UNESCO estipula quatro pilares fundamentais para uma educação completa, com o intuito de preparar o aluno no que concerne à vida em sociedade, criando uma consciência ativa, crítica e participativa. O termo “pilar” remete-nos para uma ideia de sustentação, de suportar, ou seja, a educação usufrui destes pilares para se consolidar, para se edificar e manter segura e firme. Portanto, o Relatório da UNESCO “Educação, Um Tesouro a Descobrir” (1998) enumera quatro pilares fundamentais para orientar a atuação da educação no século XXI, em concordância com todas as capacidades e obrigações que a própria sociedade em si exige de cada indivíduo.

Os pilares apresentados pelo Relatório encontram-se numa “ligação direta com uma forma de ser/estar/comportar que se espera do cidadão do século XXI” (Borges, 2016, p.23). A escola, tem um papel imprescindível na formação e educação dos indivíduos para o futuro, enquanto cidadãos ativos, participativos, críticos e cívicos, com respeito por si e pelo outro.

O Relatório da UNESCO elaborado por Jacques Delors em 1998 traz, numa primeira etapa, o pilar do aprender a conhecer, que fornece uma abertura aos pilares seguintes, nomeadamente, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Segundo o autor Felipe Borges (2016 p.24), o aprender a conhecer debruça-se sobre “a compreensão do mundo, dos conteúdos escolares e/ou não escolares e da sociedade em que vive e relaciona-se”. Assim, a educação torna-se a responsável por proporcionar conhecimentos para que sejam capazes de conhecer e compreender o mundo, mas também oferece estratégias para que consigam alcançar essas competências,

Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o “zapping” tão frequente, prejudicam de fato o processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento da apreensão. (Delors, 1998, p.92).

Posteriormente, surge-nos o segundo pilar, o aprender a fazer, intimamente ligado com a parte prática do conhecimento, ou seja, a entrada no mercado de trabalho, onde deveremos colocar em prática tudo o que foi apreendido na escola. Este pilar, encontra-se correlacionado à formação profissional, onde o objetivo principal é preparar e ensinar o aluno para que esteja pronto a integrar o mercado de trabalho, este, que se encontra em constante mutação e avanços tecnológicos, tornando-se cada vez mais dinâmico, sendo necessário acompanhar todas estas mudanças. A educação deve formar para esta realidade, proporcionando uma educação propícia para as mudanças do século XXI.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a

enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. (Delors, 1998, p.101).

Sendo que o aprender a fazer ensina e prepara os indivíduos para ingressarem, posteriormente, no mercado de trabalho, traz consigo o seguinte pilar, aprender a conviver, importante no ambiente profissional para uma boa relação com os seus pares, mas também no lado social do indivíduo. Este procura estimular a sociabilidade, a comunicação entre os sujeitos, o respeito pela diferença e a harmonia que se faz essencial para um ambiente profissional favorável. Numa sociedade multicultural, deve-se fomentar o respeito pela diferença e a compreensão pelas especificidades de cada um. Este pilar engloba a diversidade cultural, as relações étnicas e raciais, de género, nacionalidade e quaisquer outras diferenças que possam representar um fator de exclusão, mas que devem, pelo contrário, ser um fator de inclusão, união e cooperação.

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. (Delors, 1998, p.97).

O último pilar, aprender a ser, estimula o sentido crítico de todos os indivíduos, ou seja, a capacidade de decidir autonomamente e atuar eficazmente sobre as temáticas do seu quotidiano, sendo capaz de decidir e executar todas as tarefas e obrigações. Segundo o Relatório, todas estas capacidades devem prolongar-se ao longo de toda a vida.

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (Delors, 1998, p.97).

Não podemos cingir a aprendizagem ao longo da vida somente aos adultos, mas também às crianças e adolescentes, por forma a incutir o gosto pela aprendizagem, para que desejem prolongá-la até ao fim de vida. A UNESCO refere a importância das crianças e jovens desenvolverem competências a vários níveis, nomeadamente, a cidadania global, habilidades pessoais e intrapessoais, literacia para as novas tecnologias e, igualmente, o pensamento crítico e inovador.

Em Portugal existe a Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, que, no Artigo 2.º, informa “Para efeitos do previsto no n.º 1 do artigo anterior, consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos”, porém, existe ainda um número de crianças e adolescentes que abandonam a escola numa idade anterior à obrigatória, seja por motivos socioeconómicos ou culturais, apesar da taxa de abandono precoce, tanto da educação como da formação se encontrar em decadência ao longo dos últimos anos.

Atualmente, e por forma a dar continuidade à aprendizagem ao longo da vida, em Portugal, existem diversas formas para que as pessoas adultas se inseriram em contextos que promovam a aprendizagem ao longo da vida, seja através de um curso universitário, ingressando pelos Processos para Maiores de 23 Anos, seja através dos cursos disponibilizados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional ou pelos Centros Qualifica.

Neste sentido, e segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2017, p. 13), “toda a pessoa tem direito à educação”, independentemente do seu género, nacionalidade, raça, situação económica, entre outros. A educação deve chegar a toda a população, através da igualdade de oportunidades, uma vez que é um direito fundamental. Além disso, a educação permite que todos os indivíduos compreendam o mundo e a sociedade onde se encontram inseridos.

A educação é defendida como um direito humano básico e fundamental, para todas as crianças, adolescentes e adultos, independentemente das suas características particulares uma vez que é através da educação, que muitos outros direitos são colmatados e atendidos. É através da educação que a sociedade capacita as pessoas para o mundo do trabalho e para uma participação ativa e crítica. Através da educação, as pessoas adquirem conhecimentos, aptidões e competências, criando cidadãos cada vez mais conscientes, informados e ativos, permitindo que compreendam os seus direitos e deveres dentro da

sociedade em que se encontram inseridos, por forma a que possam contribuir para a evolução da comunidade onde habitam. No entanto, é necessário ter em consideração que, as crianças e adolescentes são indivíduos que pertencem aos chamados “grupos humanos vulneráveis” e que carecem de particular atenção e cuidado. A Rede Interinstitucional para a Educação e Situações de Emergência (n/d.), define como grupos vulneráveis as frações de população que se encontram mais suscetíveis a sofrer discriminação, racismo ou desvantagens pelos mais diversos fatores como, por exemplo, a dimensão social, económica, geográfica ou física o que, por consequência, torna mais difícil o acesso a recursos ou a oportunidades, e exige o apoio e a proteção específica para promover o bem-estar e a integração e inclusão social.<sup>1</sup>

## 1.2 Os Direitos Humanos e a Vulnerabilidade

Reunida em Paris, a Organização das Nações Unidas (ONU), na Assembleia Geral, redigiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a 10 de dezembro de 1948, considerada o grande código ético da humanidade (Baptista, 2005). Os direitos humanos englobam todos os direitos básicos e fundamentais intrínsecos a todos os seres humanos, soberanamente à sua raça, cor, sexo, religião, nacionalidade, idioma, etnia ou qualquer outra condição. Assim, incluem o direito fundamental à vida e à liberdade, como, por exemplo, a liberdade de exprimir a sua opinião sem represálias, o direito ao trabalho e à educação, entre outros. Segundo nos diz a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.5), esta considera “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

Neste sentido, os direitos humanos debruçam um papel indispensável na sociedade, garantindo a dignidade, liberdade e igualdade entre todas as pessoas, demonstrando ser essenciais para a construção e manutenção de uma comunidade onde se conviva com o outro de forma justa, inclusiva e respeitosa. Após todas as guerras desencadeadas pela

---

<sup>1</sup> Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (2024). *Grupos Vulneráveis* <https://inee.org/pt/glossario-EeE/grupos-vulneraveis>

ideologia errônea de uma raça ser superior a outra distinta, ou superioridade de determinadas classes sociais, culturas ou religiões, percebeu-se que esta ideia colocava em risco a própria sobrevivência e continuidade do ser humano.

No seguimento surge, aqui, a importância da inclusão, onde se torna necessário fornecer uma definição, para que seja possível compreender a sua importância e o motivo pelo qual se torna imprescindível que todas as pessoas se sintam incluídas na sociedade, nas suas vastas áreas. Segundo o documento, *Reimaginar Nossos Futuros Juntos*, da UNESCO (2022, p. 51) “O direito à inclusão, com base nas diversas realidades de cada pessoa, está entre os mais fundamentais de todos os direitos humanos”, pois, a sociedade deve ter o firme compromisso e propósito de incluir todas as pessoas, tendo em conta as suas particularidades e atendendo às suas necessidades, sem olhar às suas diferenças. A inclusão social de cada indivíduo traz, também, a sensação de pertencimento a uma comunidade, a construção de paz e a modificação de conflitos, pelo que não basta apenas reconhecer e tolerar a diferença.

Neste sentido, as pedagogias de cooperação e solidariedade tornam-se também necessárias para que “promovam a empatia, o respeito pela diferença e pela compaixão e que desenvolvam as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos, a fim de se transformarem e modificar o mundo” (UNESCO, 2022, p.13). É imprescindível desenvolver tais capacidades e competências de cada indivíduo, para que, juntos, seja possível alcançar uma sociedade mais unida e inclusiva.

De igual forma, e na mesma linha de pensamento, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959 p.2), refere que “A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares”. Ou seja, todas as crianças, independentemente da sua cultura, etnia, religião, condição, sexo e capacidade económica e financeira tem direito à educação, sem qualquer discriminação ou preconceito. Assim, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959, p.2) diz-nos também que “Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade”, e, na educação em particular, nunca se deve desrespeitar as especificidades únicas de cada aluno, procurando atender às suas necessidades particulares.

Para que seja possível alcançar tal patamar, torna-se necessária uma intervenção socioeducativa e sociocomunitária, com as pessoas e a comunidade num geral. Por ação socioeducativa, entende-se que se trata de uma intervenção envolvendo, em simultâneo, os aspetos sociais e educativos. Tal intervenção poderá ter como objetivos, por exemplo, a integração de famílias, crianças, jovens e adultos que se encontram em risco de serem marginalizados a nível social, podendo ocorrer no contexto escolar ou social.

Enquanto seres biológicos e sociais, os seres humanos estão constantemente suscetíveis a uma variedade de perigos e desafios que podem afetar a saúde, a segurança e o bem-estar, por diferentes circunstâncias, condições ou eventos. Desta forma, e segundo Ana Camões (2019) a vulnerabilidade deve ser observada recorrendo à interdisciplinaridade que envolve a esfera natural, social e humana, situada num espaço e num tempo. A vulnerabilidade é inerente ao ser humano, e pode surgir em qualquer momento da nossa vida.

Segundo Helmut Renders & Elizabete Renders (2020, p.210) “A vulnerabilidade é um fator antropológico e ético constituinte do humano, pois a condição para o reconhecimento da vulnerabilidade do outro é a perceção de nossa própria vulnerabilidade”, ou seja, a vulnerabilidade é um elemento intrínseco à condição humana, tanto na visão antropológica, quanto ético. Do ponto de vista ético, a empatia e a compreensão da vulnerabilidade do outro dependem da nossa própria experiência de vulnerabilidade. É essencial reconhecer e aceitar as fragilidades que nos são próprias, por forma a sermos mais sensíveis às necessidades do outro, sendo fundamental analisar a vulnerabilidade “recorrendo a uma interdisciplinaridade que englobe a esfera natural, social, humana, entendidas numa escala espaço-tempo.” (Camões, 2019, p. 3).

O artigo 73º da Constituição da República Portuguesa (2005) diz-nos que “todos têm direito à educação e à cultura”, sem qualquer restrição de cultura ou etnia, tendo em conta que o Estado em si promove a democratização da educação, ou seja, procura garantir o acesso igualitário a uma educação com qualidade, e fornece um conjunto de condições necessárias por forma a que a educação seja executada através do ambiente escolar e, também, por meios de formação distintas. A educação não se cinge somente às organizações escolares, mas parte também do ambiente familiar e social, sendo esta, chamada de educação informal.

Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, intitulado por “Reimaginar Nossos Futuros Juntos – Um novo contrato social para a Educação” (UNESCO, 2021, p.21), o ensino “é essencial para apoiar os estudantes no desenvolvimento de todas as capacidades necessárias para participar cívica e economicamente na sociedade”, ou seja, a educação é um dos pilares para que o cidadão desenvolva o sentido crítico e ativo, fundamental para que seja possível alterar comportamentos considerados desregulados, e, também, para que possam intervir em situações de desigualdade e exclusão. A educação demonstra ter uma grande importância em criar indivíduos não-passivos diante dos acontecimentos que ocorrem na sociedade.

No mesmo âmbito, existe também a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável em vigor em todos os Estados-Membros pertencentes às Nações Unidas em 2015, onde se delineiam as prioridades da agenda, pretendendo alcançar o desenvolvimento sustentável ao nível global até 2030, através da mobilização dos esforços de todos os Estados Membros em torno dos objetivos e metas delineadas.

Existem dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que apelam a que todos os países se reúnam numa parceria, para que seja possível alcançar o objetivo principal da sustentabilidade. Entre os dezassete objetivos, referimos o objetivo quatro, em específico, que procura que todos os países alcancem uma educação de qualidade, o objetivo um que deseja a erradicação da pobreza e o objetivo dez, que deseja a redução das desigualdades.

Em Portugal, existe também a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, planeado para o intervalo dos anos entre 2018 e 2022, que “contribui para o reforço do compromisso político nacional no domínio da Educação para o Desenvolvimento” (ENED, 2018, p. 3) onde procura assegurar uma cooperação entre Portugal e outras instâncias internacionais que detenham também responsabilidades perante a Educação para o Desenvolvimento. A Educação para o Desenvolvimento demonstra-se essencial para a desconstrução de estereótipos e para combater e prevenir formas de discriminação e exclusão social.

Conforme tentaremos mostrar no ponto seguinte, os educadores sociais são profissionais indispensáveis para debruçar a sua atuação junto de indivíduos e grupos que se encontram inseridos nesta situação de vulnerabilidade social, por forma a orientá-los

na criação de um propósito de vida e objetivos alcançáveis, que sirvam de motivação e incentivo para que sejam capazes de mudar de situação e atuar ativamente na sociedade, impondo os seus direitos e lutando pelo seu lugar na sociedade. Será também possível capacitar a restante população para a aceitação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm o seu devido lugar.

### 1.3 Educação Social e Pedagogia Social

Segundo Ana Camões (2018), em posição de destaque para a origem e desenvolvimento da Pedagogia Social temos a Alemanha, embora seja necessário também reconhecer a importância e a influência do modelo anglo-saxónico no trabalho social, da França na animação cultural e da Itália nos meios de comunicação. Tornou-se imprescindível encontrar medidas que fornecessem resposta para os novos problemas sociais que resultaram da industrialização em meados do século XIX – movimentos migratórios, desemprego, pobreza, exclusão económica e cultural (Díaz, 2006), e problemáticas que careciam de novas respostas sociais e educativas. Envolve-se, então, uma multiplicidade de especialidades como a atenção à infância com problemas, nomeadamente, o abandono parental, abandono escolar, ambiente familiar destruturado, mas também, na tentativa de prevenir e tratar os problemas relacionados com as drogas e o alcoolismo, prevenindo que os jovens se envolvam com a delinquência e criminalidade (Díaz, 2006).

Enquanto ciência da educação, a Pedagogia Social é uma área específica do conhecimento que interliga a área da solidariedade social com a educação, e que se debruça no estudo das demais questões que envolvem a sociedade onde nos inserimos, assim como, na aprendizagem ao longo da vida numa ótica de desenvolvimento humano (Baptista, 2008).

Atualmente, a Pedagogia Social preenche um lugar relevante, no que diz respeito à reconfiguração do espaço da educação, sendo este um local de educação e, também de socialização. Segundo Cindy Vaz e Isabel Baptista (2021, p.77895) “a Pedagogia Social,

torna-se ainda mais importante enquanto saber construído na renovação da educação, na interação humana e no bem-estar.”. Igualmente, é através da Pedagogia Social que se delineiam as bases de atuação pedagógica, fornecendo os conhecimentos, as metodologias e as técnicas que possibilitam o desenvolvimento de espaços e condições de educabilidade para todas as pessoas, ao longo da sua vida, principalmente das que se encontram numa situação de vulnerabilidade e fragilidade humana (Baptista, 2012). A Pedagogia Social procura a criação e manutenção de laços, interligados entre as pessoas, as comunidades e as instituições, através de valores humanistas e relacionais.

Atualmente, “eleita como saber matricial de uma multiplicidade de atores socioeducativos, a Pedagogia Social encontra na Educação Social o seu campo de ensaio privilegiado, na permanente (re)construção de um conhecimento teórico-prático, desenvolvido em espaços de vulnerabilidade social” (Camões, 2018, p.39). Podemos, assim, considerar que a Pedagogia Social é a parte teórica do saber, e a Educação Social é o colocar em prática, junto das populações em situação de vulnerabilidade, os aprendizados adquiridos. Assim, a Pedagogia Social “constitui-se como um saber matricial da Educação Social e, nessa medida, como saber profissional de referência dos educadores sociais.” (Carvalho & Baptista, 2004, p.189).

Entendida desta forma, a Educação Social, tratando-se de uma área específica de intervenção social, tem vindo a solidificar a sua importância ao nível socioeducativo em Portugal, assim como, no círculo das profissões que envolvem o trabalho social, por consequência do reconhecimento das novas exigências que surgem e se vão colocando à intervenção social (Carvalho & Baptista, 2004).

Nesta linha de pensamento e ainda segundo Isabel Baptista (2012, p.39) a “educação social surge-nos como uma das áreas mais importantes de intervenção sociopedagógica, (...) promovendo as condições de perfeitibilidade e educabilidade de todas as pessoas, em particular das mais vulneráveis” mais desfavorecidas, que são afetadas pelos diversos problemas e desajustes que vão surgindo na sociedade. Estas pessoas, mais vulneráveis, encontram-se em relação direta com situações como, por exemplo, a pobreza extrema, o abandono escolar, a violência existente nas ruas e a falta de expectativa profissional, assim como a mendicidade, numa procura de obterem alguma forma de dinheiro extra para suprimir algumas das suas necessidades, mas que necessitam de apoio para sair dessas situações de vulnerabilidade.

Assim, surge a pertinência da Educação Social, porque “ao falarmos em Educação Social impreterivelmente transpomos a reflexão para o espaço da Pedagogia Social, a ciência matriz dos educadores sociais,” (Machado, 2008, p.8) que tem enquanto objeto de estudo toda a prática de intervenção socioeducativa, marcada por valores humanistas.

O Educador Social é um técnico especializado e multifacetado, que possui como principal objetivo promover o desenvolvimento da pessoa através da educação, procurando criar oportunidades de inculcar o desejo pela aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, usufruindo de um modelo de intervenção onde articula os elementos sociais disponíveis na sociedade, rentabilizando os recursos. De igual forma, pode intervir como mediador, pelo facto de estabelecer uma relação de proximidade para com os indivíduos, respeitando as suas diferenças e especificidades e, também, potencialidades, por forma a conseguir induzir mudanças e modificar comportamentos.

Em suma, “consideramos a Educação Social como a intervenção que apadrinha os referenciais teóricos da Pedagogia Social, que valorizam e promovem competências e aptidões das pessoas” (Camões, 2018, p.45), numa ótica de solidariedade, hospitalidade e humanismo.

## Capítulo II

### As Concepções das Minorias Étnicas

#### 2.1. Contexto Histórico e Social das Minorias Étnicas

Atualmente, encontramos-nos inseridos num mundo repleto de diversidade e multiplicidade, onde aquilo que nos difere, além de nos tornar únicos, também deveria de nos aproximar enquanto seres humanos, suscitando curiosidade para conhecer o outro e permitindo a abertura para que o outro também nos conheça, compartilhando, assim, saberes e experiências.

Em primeiro lugar, torna-se imprescindível compreender o conceito de minoria étnica, através da sua definição, das características e do significado em si. Segundo Ana Beatriz Cruz (2015), podemos afirmar que minorias étnicas são grupos étnicos que se encontram em menor número e, por isso, são vistos como menores face à importância que têm na sociedade. Também segundo Rosa Cabecinhas e Lígia Amâncio (2004), um grupo étnico é também um grupo social minoritário, entendido e classificado como possuindo características diferentes da cultura da sociedade dominante.

O tema em si aborda um fenómeno que se encontra cada vez mais em crescimento, proporcionado pelo aumento dos fluxos migratórios, mas que ainda despoleta diversas opiniões e comportamentos distintos. Com isto, não se pretende dizer que todos os indivíduos provindos do estrangeiro são enquadrados dentro deste termo de minorias étnicas, visto que muitos deles são categorizados como indivíduos que se integram natural e facilmente na comunidade para a qual se deslocaram, sem qualquer distinção ou dificuldade acrescida. Deste modo “a escassez numérica, a dispersão espacial, a superioridade económica ou a proximidade identitária são alguns dos fatores que, isolados ou combinados, levam à prática da distinção entre estrangeiros e étnicos” (Bastos & Bastos, 2002, p. 1).

Aquilo que comumente categorizamos como minoria, são, em termos de quantidade, a maioria da população, por integrar diversos grupos. No entanto, o termo minoria em si, não se refere à quantidade numérica, mas sim, procura referir-se às pessoas

ou aos grupos que se encontram excluídos socialmente, ou com maior dificuldade, no acesso e garantia dos direitos humanos básicos que também lhes dizem respeito, por questões de etnia, origem, financeiras, cor, de género ou sexualidade. Segundo Maria Pacheco e José Amorim (2021), para contrariar este fenómeno de exclusão, os Estados ficam obrigados a criar medidas de não-discriminação para proteger os grupos minoritários face às sociedades onde se inserem, sendo obrigação garantir o direito ao respeito pelas suas especificidades e promover a sua integração plena na comunidade. São, então, aqueles grupos que ficam à margem da sociedade, com dificuldade em adquirir os direitos que deveriam ser de acesso a todos e de se integrarem junto da restante população.

Além disso, o uso do termo «minorias étnicas» vai além de uma classificação para distingui-los dos restantes ao nível social. Estes grupos, ou pessoas, enfrentam diversos desafios e obstáculos que somente se colocam devido à sua identidade e, portanto, podem sofrer de racismo, discriminação, preconceito e, inclusive, exclusão social. Desta forma, torna-se imprescindível que os países apostem na promoção da igualdade, da diversidade e da inclusão, por forma a salvaguardar estes grupos de situações indesejáveis.

Relativamente à luta das minorias étnicas pela proteção dos seus próprios direitos temos, principalmente, dois documentos a destacar, nomeadamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a 10 de dezembro de 1948 já anteriormente referida e, posteriormente, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 1966, da Assembleia Geral das Nações Unidas, que teve um papel fundamental no que diz respeito à compreensão e à contextualização dos direitos de liberdade das minorias.

O Jornal Oficial da União Europeia, sobre a Resolução do Parlamento Europeu sobre a proteção de minorias e as políticas de combate à discriminação numa Europa alargada, informa que

Considerando que há uma diferença entre proteção das minorias e política de combate à discriminação; fazendo notar que a igualdade de tratamento não é um privilégio, mas um direito fundamental de todos os cidadãos, e que a tolerância deveria ser uma atitude geral na vida e não um fator concedido apenas a alguns; considerando, por isso, que é necessário lutar contra todas as formas de

discriminação com igual intensidade; recordando que as minorias nacionais contribuem para a riqueza da Europa. (2005, p.408).

Em Portugal “é legalmente proibida (...) qualquer identificação que não seja a identificação jurídica, a qual categoriza as pessoas pelos Estados a que estão legalmente associadas no momento de identificação” (Bastos & Bastos, 2002, p. 3). Isto é, é proibido identificar um indivíduo através da sua raça, etnia ou religião, pelo que tal aspeto não pode, sequer, ser inquirida ou registada nos documentos de identificação oficiais. Este é um dos motivos pelo qual se torna difícil quantificar quantas pessoas de uma determinada etnia se encontram a residir em Portugal, por tais questões não fazerem parte, por exemplo, dos Censos, realizados a cada 10 anos.

Em termos históricos, e nos últimos séculos, Portugal recebeu numerosas famílias de etnia cigana, que aqui se acomodaram e criaram família, que foram permanecendo no território até aos dias atuais. Apesar de já há muito tempo se encontrarem em território português, este grupo enquadra-se ainda na categorização de minorias étnicas, uma vez que sofrem, diariamente, de discriminação e preconceito, tanto em ambientes sociais como profissionais, pela dificuldade em ingressarem no mercado de trabalho,

Entre as dificuldades comumente encontradas pelos ciganos estão o acesso limitado a uma educação de qualidade e a dificuldade de integração no mercado de trabalho, o que acarreta uma maior pobreza e exclusão social, a falta de cuidados de saúde de qualidade e más condições de vida. (Parlamento Europeu, 2020).<sup>2</sup>

São vários os argumentos utilizados pelas pessoas que discriminam este grupo minoritário, seja porque são subsidiários, através do Rendimento Social de Inserção (RSI), que é um apoio monetário destinado a proteger as pessoas que se encontram numa situação de pobreza extrema<sup>3</sup> seja porque não trabalham, seja porque não se querem

---

<sup>2</sup> Parlamento Europeu (2020, 13 outubro). *Etnia Cigana: tipos de discriminação e as respostas dadas pela UE*. <https://www.europarl.europa.eu/topics/pt/article/20200918STO87401/o-que-a-ue-faz-para-combater-o-anticiganismo>

<sup>3</sup> Segurança Social. (2024). *Rendimento Social de Inserção*. <https://www.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>

integrar na sociedade majoritária, apesar da sociedade majoritária não revelar qualquer esforço, ou grandes pretensões, em fazê-los sentirem-se integrados.

O certo é que este grupo minoritário encontra diversas dificuldades e obstáculos no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, por meios da discriminação e, sem conseguirem um trabalho remunerado, são obrigados a subsistirem dos rendimentos fornecidos pelo Estado. É um círculo vicioso, onde a comunidade cigana procura emprego em estabelecimentos da comunidade majoritária, e a comunidade majoritária lhe nega este meio de fonte de rendimento.

Nos últimos anos, verifica-se um grande fluxo de refugiados que procuram abrigo em Portugal por consequência da guerra que despoletou na Ucrânia, pela sua vizinha Rússia. Várias famílias ucranianas, muitas delas sem a figura paterna que ficava no país para defender as suas terras junto com outros militares, procuraram em Portugal um local de refúgio, onde se pudessem salvaguardar dos perigos evidentes de uma guerra. Por outro lado, também alguns russos acabaram por fugir do próprio país, por não concordarem com a guerra instaurada.

É de conhecimento que Portugal, desde muitos anos, foi um país com um grande fluxo emigratório, onde os portugueses procuravam alcançar uma vida financeira mais confortável em outros países, geralmente, da Europa. No entanto, e sobretudo a partir da década de 1980, o país “para além desta componente de saída, passou a receber um quantitativo importante de imigrantes”. (Vieira, Marques, Silva, Vieira & Margarido, 2020, p.17).

Relativamente ao caso dos imigrantes, de uma forma geral, a maioria que recorre ao nosso país, procura alcançar uma vida melhor, ou uma maior estabilidade ao nível financeiro e familiar, mas também se torna apelativa a segurança que sempre foi associada e aliada ao nosso país. Ao chegar a um novo país, “cada pessoa procura construir um novo eu que se situa entre a cultura de origem e a cultura de chegada, separando esses dois mundos, juntando-os ou construindo uma terceira dimensão de identidade.” (Vieira, Marques, Silva, Vieira & Margarido, 2020, p.16).

Atualmente, a temática do racismo e da etnicidade tem vindo a ocupar cada vez mais espaço na opinião pública, pelos diversos motivos. Assim, esta problemática tornou-

se centro de reflexão, principalmente nos estudos das ciências sociais e humanas, procurando tornar os leitores cada vez mais cientes da problemática e das medidas de prevenção à discriminação e de incentivo à inclusão que ao longo dos anos foram surgindo. Apesar de todos os avanços, verifica-se, ainda, um discurso político em certos partidos com um enfoque acentuado em diminuir esta população, através de ameaças e com a promessa de ações eficazes contra estas minorias étnicas, discursos que agradam à população que concorda com estes discursos de ódio.

Devido a todo o fluxo migratório que se tem intensificado nos últimos anos, devido às guerras e à procura de uma vida mais segura e estável em Portugal, torna-se necessário uma readaptação ao nível escolar. A escola precisa estar preparada para acolher estes novos alunos, com novas necessidades a atender como, por exemplo, a nível linguístico e cultural. Os projetos educativos já não podem ser delineados e desenvolvidos atendendo à cultura à qual estávamos acostumados, mas deverá englobar a cultura de todos os alunos que acolhem, um diagnóstico que deve ser feito precocemente, para que os alunos, à chegada, se sintam imediatamente acolhidos.

## 2.2. A Cultura, o Multiculturalismo e a Escola

Perante uma sociedade cada vez mais multicultural, a missão da escola é construir uma educação intercultural, que seja inclusiva, integrativa e transformadora, onde todos os sujeitos possam conviver num ambiente de respeito e compreensão mútua. Para que tal objetivo seja possível de alcançar, torna-se necessário, e imprescindível, a existência de atores de mediação intercultural e socioeducativa, num trabalho em rede com todos os profissionais, na procura do melhor ambiente possível para todos os educandos.

Para alcançarmos o multiculturalismo, existiu um longo processo. Inicialmente, surgiu o modelo assimilacionista, com início nos anos 60 e 70, que “apesar de monocultural, corresponde à primeira etapa da história do multiculturalismo” (Cardoso, 1996, p.10). Este primeiro modelo remete que os grupos minoritários se esqueçam das

suas culturas e integrem a cultura majoritária, por forma a estarem em conformidade com o restante da sociedade.

Numa segunda fase, surgiu o modelo integracionista, a partir dos anos 70 do século XX, provindo e motivado pelos movimentos defensores dos direitos humanos e por consequência do aumento do fluxo das migrações. Segundo Carlos Cardoso (1996, p. 12), “O modelo integracionista corresponde ao primeiro nível de reconhecimento político do pluralismo cultural. (...) Era esperado que as minorias assimilassem os conhecimentos, as atitudes e os valores fundamentais para a sua participação na dinâmica da cultura dominante.” Este termo é aquele que melhor agrada às pretensões políticas, aos interesses dos governos, sustentado pelo argumento de que é o modelo mais propício para os próprios imigrantes.

Na terceira fase, nomeadamente, o modelo pluralista, intimamente interligado ao termo multiculturalismo, este

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. (Cardoso, 1996, p.13).

Numa última fase, surge-nos o modelo da educação multicultural, onde “o multiculturalismo baseado nesta perspetiva de cultura tende a concentrar-se nas diferenças culturais (...) subvalorizando o que entre elas existe de comum.” (Cardoso, 1996, p.16). O multiculturalismo advém da globalização que tem ocorrido nos últimos anos nas sociedades modernas. Através dessa globalização, passam a existir, numa mesma sociedade, diversas culturas e tradições. Desta forma, o multiculturalismo faz com que seja possível que vários grupos culturais ocupem e coexistam num mesmo espaço, procurando colocar todas as culturas num mesmo nível de igualdade, sem que uma

específica seja vista como ocupando um lugar superior, sendo mais válida ou alcançando um espaço mais bem-sucedido.

Por consequência da imigração, a sociedade portuguesa, que ao longo dos anos recebeu grandes povos de outros países e com distintos costumes, na semelhança com outras sociedades desenvolvidas, encontra-se numa crescente diversidade cultural, pelo que deixa de existir uma visão linear da população que existia em tempos antigos, antes dos grandes fluxos de imigração e passa a exigir uma visão mais ampla.

O multiculturalismo é, então, visto como a inclusão de distintas e variadas minorias numa determinada cultura considerada dominante. A expressão minorias refere-se, então, aos grupos de indivíduos que, por consequência de características como a raça, nacionalidade, língua, cultura, cor e etnia, diferem daquilo que é considerado normal ou padrão na sociedade dita maioritária.

Deparamo-nos, de igual forma, com a socialização antecipadora que, segundo Paula Rodrigues (2013, p.3) “ocorre quando um indivíduo, para deixar o seu grupo de pertença, interioriza antecipadamente as normas e valores do grupo de referência, no qual se irá integrar”. Neste sentido, por forma a que se consigam integrar mais facilmente na sociedade, estas pessoas procuram interiorizar as normas e valores de forma antecipada, acostumando-se a tais fatores. No entanto, não devemos deixar de valorizar os costumes e a cultura inerente a cada uma destas pessoas, por forma a fazê-las sentir verdadeiramente incluídas na sociedade na qual passam a pertencer.

A educação multicultural deve promover o respeito por toda a diversidade cultural, marcada pelas várias culturas distintas e existentes na sociedade, mas também englobando todas as diferenças étnicas e religiosas atuais e presentes entre diversos indivíduos. Assim, a educação multicultural deve englobar variadas estratégias ao nível curricular e pedagógico que promovam a igualdade, a consideração e o respeito pela diversidade num todo, assim como, procure combater todas as formas de preconceito, racismo e discriminação.

Assim, e ainda no assunto da educação multicultural, segundo Paula Rodrigues (2013, p.4) “A escola como local de socialização que realmente é, tem as suas portas abertas a todos, independentemente das diversas origens, nacionalidades, religiões, etnias,

etc., então o processo educacional converge cada vez mais para identidades plurais”. Com sociedades cada vez mais multiculturais, por consequência da imigração, as escolas devem acolher as pessoas provenientes de outras culturas, etnias, religiões e nacionalidades, pelo que devem debruçar atenção na inclusão plena, tanto das crianças e adolescentes, como dos próprios pais e familiares.

Assim, perante a diversidade étnica que caracteriza atualmente a sociedade portuguesa, a educação multicultural emerge como uma abordagem socioeducativa fundamental. Segundo James A. Banks (2002) a educação multicultural procura promover o respeito e a valorização das diferenças, por forma a criar um ambiente inclusivo, no qual as identidades étnicas são reconhecidas e celebradas. A implementação de práticas socioeducativas que considerem essa diversidade é essencial para combater as desigualdades e oferecer igualdade de oportunidades a todos os alunos, de forma justa e equitativa.

Á luz dos pressupostos teóricos expostos, torna-se necessário que a escola olhe para cada aluno como uma pessoa e possuindo uma identidade, que o difere do aluno que se encontra a seu lado. Cada aluno possui necessidades e dificuldades distintas, e todas elas devem ser colmatadas, para que possam atingir o seu máximo potencial, sem sentir que as suas diferenças o deixam numa posição negativa ou num patamar inferior em relação ao outro.

### 2.3. Rostos, Identidades: Etnias

De modo inicial, por forma a clarificar possíveis questionamentos, torna-se imprescindível distinguir dois conceitos fundamentais, nomeadamente, “etnia” e “raça”.

O uso do vocábulo raça na associação à pessoa leva-nos de retorno ao século XVII, no qual se refere somente à linhagem. Somente no século seguinte, em XVIII, esta palavra surge enquanto uma “forma de identificar um grupo de pessoas que partilham uma mesma descendência e características distintivas que se convertem num instrumento de

classificação dos indivíduos” (Ferreira, 2013, p.7), começam, assim, a surgir as raças hierarquicamente distintas, onde as superiores se elevam aos patamares mais altos, em detrimento das raças consideradas inferiores.

Entretanto, e como forma de substituir o termo raça, por sequência do genocídio nazi, urge o conceito de etnia que deriva do grego *ethnos* que significa “povo que tem os mesmos costumes”<sup>4</sup>, comportamentos, tradições, estilo de vida e cultura em específico.

Em sequência, um grupo étnico são “pessoas que se ligam pelos traços que têm em comum e que os diferenciam da restante sociedade em que se inserem” (Ferreira, 2013, p.10). A comunidade cigana enquadra-se dentro deste termo de grupo étnico, uma vez que compartilham de um mesmo estilo de vida e uma cultura específica.

Também é importante definir identidade étnica, que é entendida como o sentimento de pertença a um grupo étnico, partilhado por meio de características culturais comuns, tais como a língua, tradições, religião e história. Assim, a identidade demonstra-se como um processo em constante mutação. No contexto educacional, essas identidades podem ser moldadas pelas interações sociais e institucionais, que reconhecem ou ignoram as diferenças étnicas.

É de referir que o contexto escolar é composto por vários rostos que carregam marcas identitárias que vão para além das características e especificidades individuais, pois esses rostos refletem histórias coletivas de etnias que, muitas vezes, enfrentam a marginalização e o preconceito. O reconhecimento dessas identidades deve ser uma prioridade das instituições educacionais, pois a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também de afirmação cultural e social.

Estamos sempre a aprender quando nos encontramos em contacto com o outro, seja através dos professores, seja através da própria interação subjacente entre alunos, de diferentes etnias, países, culturas, tradições e vivências, sem olhar àquilo que nos difere, mas ao que nos une. Está inerente, através da interação, a ideia de que estamos permanentemente num processo de aprendizagem com o outro, através daquilo que o outro tem para nos dar, e vice-versa. Portanto, uma educação que ignora as questões

---

<sup>4</sup> Enciclopédia Significados. [Consult. 03/12/2023] Disponível em: [www: <URL: https://www.significados.com.br/raca-e-etnia/](http://www.significados.com.br/raca-e-etnia/)

étnicas corre o risco de perpetuar preconceitos e estereótipos, relegando certos grupos a posições de inferioridade. Por outro lado, quando a diversidade étnica é valorizada, os alunos podem desenvolver um maior sentimento de pertença, bem como aumentar a autoestima, fatores cruciais para o sucesso acadêmico e social.

A globalização e os fluxos migratórios intensificaram o aparecimento de identidades híbridas, resultado da intersecção entre diferentes culturas e etnias. A globalização trouxe consigo a relação entre várias pessoas, de diferentes culturas, etnias, tradições, saberes e histórias de vida.

Para muitos alunos de segunda geração de imigrantes, por exemplo, a escola torna-se um espaço de negociação entre a cultura dos seus ancestrais e a cultura dominante do país de acolhimento. Esse hibridismo identitário pode gerar tensões, mas também pode oferecer oportunidades para a criação de novas formas de pertença e integração. Neste sentido, as escolas precisam de estar preparadas para lidar com essas identidades complexas, promovendo um currículo que reflita a pluralidade de experiências culturais e étnicas dos alunos.

Ao reconhecer a riqueza das identidades híbridas, o ambiente escolar pode ser transformado num espaço de diálogo intercultural, onde todos os alunos se sintam representados e respeitados. Segundo Silva e Pinto (2004, p.105) a interculturalidade só será alcançável “se cada uma das culturas aprender a conhecer os seus limites inerentes, se auto interprete e dialogue”. É através do diálogo e da compreensão para com o outro, que a interculturalidade será atingível de forma plena.

A relação entre rostos, identidades e etnias no contexto educacional é marcada por desafios e oportunidades. O reconhecimento da diversidade étnica nas escolas não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma maneira de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais inclusivo e relevante para todos os alunos. Para isso, é necessário que as políticas contemplem a valorização das identidades étnicas e trabalhar ativamente para criar um ambiente de aprendizagem que promova o respeito, a equidade e a inclusão.

Enquanto seres humanos, que provêm dos mais diversos cantos do mundo, somos muito diferentes, seja pela cultura, pela língua, pelas tradições e, igualmente, pela

educação que recebemos ao longo da vida, seja através da educação familiar, quer aquela fornecida pelas instituições de ensino. Desta forma, torna-se imprescindível procurar, cada vez mais, o direito da igualdade, da inclusão e do respeito, sem olhar a quem. Segundo David Rodrigues (2015, p.17), “Igualdade, significa que, apesar de sermos tão eloquentemente diferentes temos os mesmos direitos de ter acesso a uma vida livre, digna e feliz”, o que será possível se atingirmos a igualdade de direitos, seja no acesso à saúde, ao mercado de trabalho, à educação, entre outros.

Relativamente à equidade, esta advém do desejo de devastar a desigualdade ainda presente nas sociedades, “Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é “injusta” dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua condição humana.” (Rodrigues, 2015, p.18). No aspeto central da equidade surge-nos o termo igualdade de oportunidades que, inicialmente, entendeu-se como fornecer a todas as pessoas o mesmo, sem perceber que, alguns, já se encontravam numa melhor posição em relação a outros. Atualmente, através da igualdade de oportunidades, procura-se atribuir àqueles que ainda se encontram numa posição de inferioridade na sociedade, uma condição condigna para que sejam capazes de receber e usufruir dos seus direitos em pleno.

Ainda neste sentido, a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989, informa que

Os Estados Parte comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação. (1989, p.8).

No que concerne ao direito à educação por parte das crianças e jovens, sejam elas de origem portuguesa ou estrangeira, de alguma etnia específica, cor ou religião, a Convenção dos Direitos das Crianças afirma ainda que

A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. (Convenção dos Direitos das Crianças, 1989, p.23).

No século XIX, quando surgiu a escola gratuita e universal, esta teria como objetivo central promover a inclusão e a justiça social no ambiente escolar. E, quando o Estado promoveu a escola obrigatória para todos que, conforme os anos foram avançando e a sociedade exigindo cada vez, aumentou-se também a idade de obrigatoriedade escolar, procurou criar e desenvolver as competências consideradas imprescindíveis à vida em sociedade e, também, necessárias à inserção no mercado de trabalho. No entanto, todo este processo de escola universal e gratuita levou vários anos até se tornar numa realidade. Por vários anos existiu uma distinção no género, onde o género masculino, em detrimento de género feminino, sempre usufruiu de oportunidades no ensino, sendo tais oportunidades baseadas, também, no nível financeiro da família responsável.

Segundo Rodrigues (2015, p.20), “A escola longe de ser um contributo para resolver o problema da justiça social, acabou, por isso, por ser parte do problema ao se organizar para legitimar as desigualdades dos alunos.”, visto que nem todos tinham o mesmo acesso ao ensino, devido a características imutáveis.

Apesar de, atualmente, nos encontrarmos num cenário distinto e a maioria das crianças e jovens usufruírem das instituições escolares, os resultados apresentados na Comissão Europeia, obtidos do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2018), indicam que “na UE, mais de um em cada cinco alunos não dispõe de competências suficientes a nível da leitura, da matemática e das ciências”, aspetos imprescindíveis para atuar, posteriormente enquanto adultos, na sociedade moderna.

A formação de professores, nesse sentido, desempenha um papel central, uma vez que eles são os principais agentes na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo. De referir ainda, que o papel dos agentes socioeducativos, tais como os

educadores sociais, mediadores socioeducativos, psicólogos escolares, entre outros, é deveras importante no ambiente escolar, visto que são profissionais especializados para debruçarem a sua atuação sobre os alunos que se encontram numa situação de maior vulnerabilidade social, procurando promover a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e a cidadania no seu estado pleno, criando futuros adultos que consigam atuar positivamente na sociedade onde se inserem. São estes os profissionais que podem atuar na mediação de conflitos dentro da escola; na orientação dos alunos enquanto suporte emocional, educacional e profissional; na capacitação através do desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e recursos; sem esquecer que esta proximidade permite uma intervenção precoce no reconhecimento de comportamentos desviantes.

Numa investigação realizada por Manuel Carlos Silva e Maria Goretti Pinto (2004, p.100), foram questionados indivíduos da sociedade maioritária, no que concerne às suas perceções sobre as pessoas que integram as comunidades étnicas. Segundo os autores, verificou-se que uma parte dos inquiridos subestima as características positivas e sobrevaloriza os aspetos negativos, nomeadamente, consideram que os indivíduos das minorias étnicas são insinceros, vingativos, preguiçosos, pelo que não procuram emprego, ou agressivos. De igual forma, e quando questionados sobre a temática escolar das crianças e adolescentes de etnias, os inquiridos tendem a sugerir que os pais não atribuem valor à escola, e que as crianças são incapazes de estar cerradas na sala de aula<sup>5</sup>.

Discutir o assunto relativo à integração dos imigrantes obriga debater também a necessidade de reconhecer as diferenças ao nível cultural e social, do país de origem para o país que os recebe, segundo José Marques et al. (2020). Para a realização desta integração da população imigrante, foram criados diversos modelos, anteriormente explicitados como, a assimilação, o modelo multicultural e o modelo intercultural sendo, a interculturalidade, uma política que procura o incentivo ao diálogo e à convivência entre pessoas de diferentes culturas.

Atualmente, a população imigrante não se concentra somente nas grandes cidades, ao que se verifica uma dispersão pelas diversas cidades do país, o que obrigou à criação de políticas que abrangessem todo o território português. Como nos diz Marques et al., os fluxos migratórios podem dividir-se em três grupos, consoante as intenções dos

---

<sup>5</sup> Um dos inquiridos acrescentou “Os meninos só vão à escola se lhes pagarem (...) o rendimento mínimo! Ora, a nós não nos dão nada!” (Silva e Pinto 2004, p.102).

imigrantes, nomeadamente “imigrantes sazonais, imigrantes temporários e imigrantes de longo prazo (ou permanentes)” (2020, p.20), o que obriga a políticas que abranjam estes três grupos distintos, com expectativas também elas distintas, por forma a facilitar a sua integração na sociedade que os acolhe.

O esforço que Portugal tem debruçado em criar práticas que auxiliem a esta integração é reconhecido pelo MIPLEX (Índice de Política de Integração dos Migrantes), onde o país ocupa uma vantajosa posição, a par com a Suécia e a Finlândia. No entanto, o referido índice baseia-se somente nas políticas criadas pelo país e nas condições que este possui para a sua implementação, e não necessariamente nas práticas desenvolvidas e no alcance dos objetivos delineados. Neste sentido, os autores do MIPLEX referem que

Um país relativamente novo de imigração, Portugal colocou em prática um quadro jurídico de integração composto por políticas favoráveis e boas práticas. Portugal não tem muito para melhorar nas políticas de acesso ao mercado de trabalho, reagrupamento familiar, combate à discriminação, alcançando em todos estes indicadores o segundo lugar entre os 28 países MIPLEX. (Niessen et al. 2007, p.146).

Para que fosse possível alcançar este estatuto nos índices do MIPLEX, foi de decisivo impulso a criação do Alto-Comissariado para a Imigração e a criação de políticas integradas para o acolhimento dos imigrantes que procuravam em Portugal um futuro acolhedor, assim como, a conquista dos seus direitos nesta sociedade que os recebe, nomeadamente, a regularização da situação de vários imigrantes e a garantia do acesso à educação e à saúde.

Segundo dados adquiridos na Plataforma de Apoio aos Refugiados, a nível mundial, em 2019, existiam cerca de 79,5 milhões de refugiados forçados, por consequência de perseguições, opressões, guerras, violência e pela violação dos Direitos Humanos. Denota-se que, posteriormente, um número significativo de refugiados acaba por regressar ao seu país de origem.

No que concerne aos refugiados que encontram em Portugal um porto de abrigo para fugir das mais diversas situações, anteriormente explicitadas, decorrentes no seu país de origem, possuímos uma Organização Não Governamental constituída em 1991, o Conselho Português para os Refugiados que, desde então, tem defendido e promovido o direito de asilo no país, que conta, até à data, com 14000 requerentes e refugiados apoiados. (Fonte: Conselho Português para os Refugiados, s.d.).

Segundo o Jornal Oficial da União Europeia, cabe aos Estados participantes a responsabilidade de acolher essas pessoas (...) em conformidade com a legislação da União e as normas internacionais aplicáveis. Isto corresponde ao apelo do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), que instou os países europeus a empenharem-se mais para acolher os refugiados através de programas de reinstalação sustentável, apoiando a campanha da Organização Internacional das Migrações e mais cinco organizações não governamentais. (2015, p. 33).

Concluímos assim que apesar de existirem esforços para a integração das etnias, dos imigrantes e dos refugiados, denota-se ainda que alguns elementos da sociedade portuguesa se regem por padrões de comportamento voltados para situações de discriminação e preconceito, acentuados e valorizados por partidos populistas de direita radical, que foram ganhando a sua força nas eleições dos últimos anos, precisamente por garantirem, à população portuguesa, limites na imigração e regras estritas para as etnias.

Neste sentido, a educação demonstra ter um papel de extrema importância para converter toda esta situação. Neste sentido, e tal como tentaremos mostrar, considera-se imprescindível o trabalho do educador social enquanto um mediador socioeducativo, uma vez que, será capaz de mediar situações de conflito entre as partes envolvidas, fomentando um gradual interesse escolar por parte dos jovens ciganos, um maior envolvimento das famílias e a sua plena integração em ambiente escolar.

## Capítulo III

### A Escola como Espaço de Inclusão Socioeducativa

#### 3.1. Políticas Públicas e Práticas Educativas de Inclusão em Portugal

As pessoas das minorias étnicas, ao longo dos anos, foram-se distribuindo pelos diversos países da Europa, misturando-se nas comunidades maioritárias dos próprios países. Sendo, muitas das vezes, discriminados e excluídos, o que levou a um grande isolamento, a Assembleia Geral das Nações Unidas, na sua resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992, adotou a Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, onde reafirmam um dos objetivos fundamentais que “consiste na promoção e no estímulo do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”. (Ministério Público, 1992).

Para que uma sociedade se torne verdadeiramente inclusiva, deve permitir que todas as pessoas possam desenvolver, explorar e expressar o seu potencial. Nesse sentido, a Comissão Europeia delineou a igualdade no centro da sua agenda política, procurando um esforço para construir uma União da Igualdade entre todas as pessoas, para que possam viver livres de discriminação.

Entre os anos 2020 e 2021, a Comissão Europeia delineou e adotou cinco estratégias por forma a conseguirem garantir as condições necessárias para que todas as pessoas sejam livres de viver, desenvolver-se e liderar independentemente das diferenças que se relacionem com o género, raça ou origem étnica, religião ou crença, deficiência, idade ou a orientação sexual. Dentro da temática em questão, encontramos duas estratégias em específico, nomeadamente, o Plano de Ação da União Europeia contra o Racismo (2020-2025) e o Quadro Estratégico da União Europeia para a Igualdade, a Inclusão e a Participação dos Ciganos (2020-2030).

Nos países pertencentes à União Europeia, a discriminação, seja ela realizada por qualquer razão, é proibida por lei. No entanto, esta continua a fazer parte do dia a dia de muitas pessoas, que se encontram numa situação de vulnerabilidade social, pelos diversos

fatores, sendo eles, muitas vezes, pela religião, nacionalidade ou cultura. Por forma a garantir o respeito pelos direitos fundamentais da igualdade e da não discriminação, a Comissão Europeia propõe continuamente políticas e iniciativas voltadas para a promoção da igualdade e da inclusão.

Neste sentido, a Comissão preocupa-se em intervir em várias frentes para combater este fenómeno de discriminação e exclusão, nomeadamente, coadjuvando os profissionais que se encontram no terreno, assim como as organizações que se designam à luta contra a discriminação; através de ações de sensibilização que procuram promover a igualdade e a inclusão das minorias étnicas; fornecendo financiamento para atividades e projetos que se dediquem à luta ativa contra a discriminação e a promoção da não discriminação, da igualdade e da inclusão e coordenando com todos os países da União Europeia a realização e implementação do trabalho na Plataforma das Cartas da Diversidade da União Europeia.

Nos últimos anos tem-se verificado uma considerável onda de imigração provinda de pessoas refugiadas dos países que, atualmente, se encontram em guerra, na procura de um lar, onde possam refazer e reconstruir as suas vidas num ambiente seguro. Segundo os dados do República Portuguesa<sup>6</sup>, desde 2015, Portugal recebeu mais de 72.000 refugiados, considerando também os pedidos de asilo espontâneos, recebidos pelo Conselho Português para os Refugiados, que fornece o apoio e o aconselhamento social, cruciais para assegurar condições dignas de acolhimento aos requerentes de asilo e refugiados.

Relativamente à comunidade cigana, e apesar do desconhecimento dos números reais, visto que a variável étnica não integra nos censos, estima-se que em Portugal seja composta por 40.000 a 60.000 pessoas. Relativamente aos números de pessoas imigrantes em Portugal, e de acordo com o Por Data, as Estatísticas sobre Portugal e Europa no que se refere aos imigrantes permanentes, indicam que, em 2022, eram 117.843 pessoas imigrantes em Portugal.

No que diz respeito à discriminação, no primeiro inquérito étnico-racial realizado pelo INE (Instituto Nacional de Estatística), 1,2 milhões de pessoas afirmaram que já

---

<sup>6</sup> Fonte: Portugal.gov.pt, 2023

sofreram discriminação em Portugal. O grupo étnico que mais sentiu a discriminação foi a etnia cigana (51,3%), seguido do negro (44,2%) e do com pertence mista (40,4%). De forma adicional, mais de 4,9 milhões de pessoas acreditam existir discriminação em Portugal, e 2,7 milhões já testemunharam esse género de situações (Observador, 2023).

Segundo a SIC Notícias, e recolhendo os dados mais recentes do European Social Survey, um inquérito que serve para medir as atitudes e os padrões comportamentais dos habitantes em mais de 30 países da Europa, informa que os portugueses revelam ainda elevados níveis de crenças e comportamentos racistas. Relativamente à educação, denota-se que 80% dos alunos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) são encaminhados para o ensino profissional no secundário; cinco vezes menos afrodescendentes de origem cabo-verdiana, guineense e santomense podem aceder ao ensino superior, comparado com portugueses; 91% dos jovens ciganos (18-24) em Portugal acaba por abandonar o ensino e a formação de forma precoce; 69% dos ciganos portugueses com mais de 45 anos não possui qualquer nível de ensino formal (SIC Notícias, 2020).

Neste sentido, Portugal desenvolveu e estabeleceu a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação – Portugal + Igual (ENIND). Esta estratégia foi publicada no dia 21 de maio de 2018, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, o texto da publicação refere que

a ENIND pretende consolidar os progressos até agora alcançados e perspetivar o futuro da ação governativa, tendo em vista o desenvolvimento sustentável do país que depende da realização de uma igualdade substantiva e transformativa, garantindo simultaneamente a adaptabilidade necessária à realidade portuguesa e sua evolução até 2030. (2018, p.2221)

De igual forma, a Presidência do Conselho de Ministros, em 2021, estabeleceu o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025, que delineava, como princípios transversais:

- (a) A desconstrução de estereótipos, procurando o “combate efetivo ao racismo e às discriminações diretas e indiretas em razão de origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem”;
- (b) Coordenação, governança integrada e territorialização, procurando uma “atuação multiescalar e intersectorial, de forma integrada, envolvendo administração central e local, organizações da sociedade civil, em particular as representativas dos grupos discriminados e parceiros sociais” com o objetivo de “adequar as políticas públicas às características e necessidades territoriais do país (...) garantindo que o combate à discriminação étnico-racial envolve toda a sociedade”.
- (c) Intervenção integrada no combate às desigualdades, tendo como objetivo “a articulação de outras estratégias, planos e programas nacionais existentes dirigidos a determinados grupos e vulnerabilidades” como a Estratégia Nacional de Combate à Pobreza e à Exclusão Social, a Estratégia Nacional para a Igualdade e não Discriminação intitulado Portugal + Igual, o Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas e o Programa Nacional em torno da Memória do Holocausto.
- (d) Interseccionalidade: perspetiva que revela que “a discriminação pode resultar da interseção de múltiplos fatores, devendo ser assumida (...) como premissa na definição de medidas dirigidas a desvantagens que ocorrem no cruzamento da origem racial e étnica com outros fatores de discriminação. (2021, p.7)

No conseguinte, o Governo definiu, também, mais de 270 medidas para baixar e prevenir a taxa de risco de exclusão social e pobreza para os 10% até 2030. Segundo dados do Portugal.gov.pt, um portal único de acesso a todos os serviços públicos de Portugal, apesar de ser uma meta ambiciosa, a realidade é que o combate à pobreza em

Portugal tem alcançado efeitos positivos, nomeadamente “entre 2015 e 2022, 659 mil pessoas saíram da situação de pobreza ou exclusão social”.

A Estratégia Nacional de Combate à Pobreza (ENCP), intitulado de “Ninguém fica para trás”, foi delineado para ter dois planos de ação específicos, com dois espaços temporais distintos para as alcançar e concretizar, nomeadamente, 2022-2025 e 2026-2030. O Conselho de Ministros, aprovou no dia 12 de outubro de 2023, o primeiro Plano de Ação, no qual foram delineadas mais de 270 medidas. Essas medidas foram planificadas através de seis eixos estratégicos distintos, nomeadamente:

Reduzir a pobreza nas crianças e jovens e nas suas famílias; promover a integração plena dos jovens adultos na sociedade e a redução sistémica do seu risco de pobreza; potenciar o emprego e a qualificação como fatores de eliminação da pobreza; reforçar as políticas públicas de inclusão social e promover e melhorar a integração e a proteção de pessoas e grupos mais desfavorecidos; assegurar a coesão territorial e o desenvolvimento local, fazer do combate à pobreza um desígnio nacional. (República Portuguesa, 2023).

Relativamente às comunidades migrantes, a Assembleia-Geral das Nações Unidas aprovou, em 19 de dezembro de 2018, o Pacto Global para as Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares, fundamentado em 10 princípios que promovem “uma visão centrada nas pessoas, a cooperação internacional, a soberania nacional, o Estado de Direito, o desenvolvimento sustentável, o respeito pelos direitos humanos, a igualdade de género, o superior interesse das crianças e a abordagem holística das migrações” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019, 2019, p.45). Sendo Portugal um país de numerosa emigração e imigração, torna-se necessário criar ambientes de inclusão e integração das populações migrantes, seja a nível educativo (para crianças e jovens), seja a nível laboral e social.

No que concerne às comunidades ciganas em Portugal, apesar do desconhecimento dos números reais, visto que a variável etnia não integra nos censos, estima-se que a comunidade cigana seja composta por 40.000 a 60.000 pessoas, distribuídas por 194 municípios, estimando-se que metade das famílias moram em habitações sociais, por

consequência da precariedade laboral e do desemprego. Verifica-se, então, que um elevado número de pessoas ciganas portuguesas carecem, ainda nos dias atuais, de acesso aos bens e serviços, essenciais à sua inclusão.

Sendo a comunidade cigana composta por um número expressivo em Portugal, considerou-se necessária a estipulação de uma Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC). Assim sendo, em 2013, foi autorizada esta estratégia direcionada, especificamente, para as pessoas ciganas em Portugal, criada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 27 de março.

Em 29 de novembro de 2018, a RCM 154/2018 veio rever a referida ENICC e alargar a sua vigência até ao ano de 2022, tendo como objetivo acertar os seus objetivos e metas e, assim, promover o impacto na melhoria das circunstâncias de vida desta comunidade específica. A 3 de maio de 2023 existiu outro prolongamento até 31 de dezembro de 2023, através da RCM 36/2023.

Apesar das comunidades ciganas se encontrarem em Portugal há mais de 500 anos, a cidadania foi-lhes rejeitada e impedida até à Constituição de 1822 e, até ao Código Penal de 1852, ser cigano/a era considerado crime. Ainda que se verifique uma expressa evolução na sociedade, ainda se registam elevados níveis de discriminação, pobreza, racismo e exclusão social de muitas pessoas e famílias ciganas.

Existindo em Portugal um número expressivo de etnias, emigrantes e pessoas em situação de minoria, a escola tem como dever acolher e integrar toda a diversidade que cada aluno comporta consigo, promovendo uma convivência positiva entre os diversos alunos, fomentando um ambiente favorável à educação, permitindo que todos os alunos alcancem o seu máximo potencial. Tendo em conta que a educação é um direito fundamental à vida do ser humano, as escolas devem criar ambientes onde a diversidade seja aceite, tanto pelos restantes alunos, como também pelos restantes profissionais educativos.

### 3.2. A Escola, a Diversidade e a Convivência

Segundo Palmeirão (2016, p.117) “compete à escola organizar os processos educativos e formativos capazes de sustentar a mudança e negociar uma escolha promotora de atitudes positivas onde prevaleçam os ideais éticos de uma cultura solidária e inteligente.” Portanto, a educação deve ser realizada tendo o ser humano no seu centro, enquanto protagonista da aprendizagem e da transformação educativa.

Atualmente, a escola acolhe alunos de diversas culturas, nacionalidades e etnias, bem como pessoas com objetivos de vida e potencialidades distintas, que merecem ser tidas em conta. Portanto, a escola tem como grande desafio integrar plenamente cada uma destas pessoas no contexto escolar e, também, prepará-las para a vida futura. Como refere Ana Maria Vieira (2012, p.10), “As escolas são micros sociedades onde convivem a necessidade de mudança e a resistência à mudança, onde se vivem tensões no sentido de repor velhos e de construir novos equilíbrios”.

Sendo a escola uma das instituições sociais fundamental para a formação das pessoas, desempenha um papel crucial na mediação da diversidade e na promoção da convivência. Neste ambiente, pessoas de diferentes origens, culturas, crenças e valores encontram-se e partilham experiências. A diversidade, é muitas vezes vista como um desafio, contudo, esta revela-se também como uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas que são essenciais para a vida em sociedade. No entanto, nem sempre o ambiente escolar é um espaço onde a diversidade é valorizada ou plenamente compreendida. Em muitas ocasiões, as diferenças podem ser fonte de conflitos, exclusão e marginalização. Por essa razão, é essencial que a escola desenvolva práticas e políticas que acolham a diversidade, para a transformar numa ferramenta pedagógica que enriqueça o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a escola tem o dever de acolher cada aluno e reconhecer todas as suas diferenças e particularidades, aceitando-as e valorizando-as, ao invés de tentar criar um aluno padrão, que vá ao encontro das normas e valores aceites pela sociedade majoritária, “o pensar diferente e o sentir diferente devem ser encarados como uma fonte de

crescimento e enriquecimento tal como uma troca de experiências de vida e não como algo a corrigir, a limar, a transformar” (Vieira, 2012, p.12).

A escola permite a convivência entre os alunos e, conviver implica conseguir viver uns com os outros, através de relações sociais, compreendendo e sendo capaz de respeitar a diferença do outro. A convivência, portanto, é a essência da vida em comunidade, na qual as ações e decisões tomadas inevitavelmente afetam uns e outros. Esta interação contínua entre as pessoas, promove a criação de laços, fomenta tensões e ajustes que formam o tecido social. Portanto, conviver trata-se de uma construção social que envolve a compreensão e o respeito mútuo pelos códigos e valores partilhados, bem como a aceitação das diferenças. No entanto, como os valores são subjetivos, a convivência muitas vezes exige negociação, tolerância e empatia, para que os conflitos sejam resolvidos e a harmonia social seja mantida.

Segundo Ricardo Vieira e Ana Maria Vieira

Para viver em sociedade, o que significa, de alguma forma, viver sempre entre diferentes, não bastam as palavras apregoadoras de maior abertura e tolerância ao outro. Urge uma prática e comunicação Intercultural nos vários contextos da vida, que se posicione sobre uma compreensão do outro, uma intercompreensão, e que vá, claro, para além da tolerância. (2016, p. 96)

Assim, uma das formas de promover a convivência no ambiente escolar é através de uma educação voltada para a diversidade. Nesse sentido, é importante introduzir no currículo e nas práticas pedagógicas conteúdos e abordagens que reconheçam e celebrem as diferentes identidades e formas de ser e estar no mundo. Uma educação para a diversidade sensibilizar para as diferenças, mas também questiona estereótipos, preconceitos e discriminações que podem estar enraizados na cultura escolar.

As escolas são espaços privilegiados para a intervenção do educador social enquanto mediador visto ser um local onde se aprende a conviver com os outros, com aspetos diferentes entre si. Sendo a escola um espaço que acolhe indivíduos de culturas e narrativas díspares, podem ocorrer tensões entre alunos, professores e encarregados de educação. Neste sentido, e uma vez que as todas as culturas e histórias de vida devem ser

entendidas e respeitadas, a ação de mediação socioeducativa torna-se fundamental para criar um ambiente saudável e de interação positiva, tanto entre alunos, mas também dentro da comunidade educativa.

Neste sentido, e por consequência do motivo anteriormente descrito, Paulo Freire (2006, p. 41-42) diz-nos que para ensinar é necessário reconhecer que cada aluno carrega consigo uma identidade cultural específica, pois “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. Portanto, perante esta diversidade urge refletir, intervir e sentir de forma diferente. Assim, a diversidade deverá ser vista como uma troca de conhecimentos positiva e de experiências de vida, o que permite o crescimento num todo, de todos, ao invés de ser percebido como algo a ser corrigido, limado ou transformado.

Sendo a Educação para a Cidadania uma disciplina lecionada nas escolas, tem como objetivo influir nas mentalidades e nos comportamentos dos alunos, possibilitando, assim, o reconhecimento dos seus direitos e deveres, utilizando a reflexão no que concerne às diferentes práticas sociais, propostas de mudanças inovadoras, através da construção de novos saberes. Neste contexto, educador social poderia ser um interlocutor privilegiado, por forma a explicar a realidade e capacitar o aluno para a aceitação da diferença e para muni-lo de ferramentas para intervir nos problemas reais.

Desta forma, torna-se necessário promover uma cidadania ativa ao longo de toda a vida, numa prática socioeducativa que procura o diálogo, a participação e a democracia, que deve dispensar que uma cultura se mostre mais autoritária sobre outra, presente nas variadas relações sociais, procurando uma participação ativa, que valorize a pessoa, a voz e o rosto. A partir disso, é necessário aprender a viver com aqueles que nos rodeiam e a conviver com a diferença, o que implica diálogos partilhados e momentos de ajuda mútua, assim como, uma cidadania ativa e participativa.

Assim, “Espera-se que o processo de mediação socioeducativo possa viabilizar o diálogo construtivo, dialógico e emancipador, viabilizando a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência e inclusão escolar” (Martins, 2013, p. 182). Neste sentido, o papel da escola é, também, desenvolver metodologias por forma a que os professores e os alunos reconheçam a importância de

encarar positivamente as distintas identidades quer ao nível pessoal, social ou cultural, aspetos inerentes a cada aluno. Através deste incentivo, “as pedagogias centradas no ensino homogeneizador e repetitivo passam agora a ser repensadas e enquadradas no âmbito dos quatro pilares para a educação do século XXI, proposto pela UNESCO” (Vieira, 2012, p. 12-13).

Tal como referem os autores citados, o educador social desempenha um papel importante enquanto mediador socioeducativo, devendo privilegiar a preparação e dinamização de projetos socioeducativos que procurem promover a participação social dos alunos, criando futuros adultos participativos, opinativos e responsáveis, que acompanhem os processos de decisão e a participação comunitária, promovendo a criação e a fortificação de laços familiares, sociais e laborais. Assim, pretende-se inculcar nos alunos as ferramentas necessárias e imprescindíveis à vida adulta e à participação ativa em sociedade.

### 3.3. O Educador Social e a Inclusão Socioeducativa

O educador social trabalha para e com as pessoas, sobretudo com aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade e fragilidade humana, logo, que requerem uma atenção especial. Como nos diz Cindy Vaz (2010, p.12) “Inserida na matriz da Pedagogia Social, a Educação Social ajuda a fazer a diferença positiva criando «pólos geradores de mudanças nas vidas das pessoas» neste caso das mais necessitadas”, pelo que podemos encarar os profissionais da educação social, como técnicos que atuam, maioritariamente, com pessoas ou grupos que se encontram numa situação de vulnerabilidade social.

Segundo Violeta Núñez (2002, p. 38) o educador social é “como um profissional (não renunciamos a este ideal de formação) capaz de construir (atualizar, transformar) os quadros conceptuais a partir dos quais é possível implementar práticas pedagógicas em contextos sociais.” Desta forma, o educador social é um profissional reflexivo e crítico, capaz de adaptar o seu conhecimento à realidade que o envolve e aos contextos onde atua, criando práticas pedagógicas capazes de provocar uma mudança positiva nos territórios.

Este profissional do desenvolvimento humano estabelece relações humanas positivas, num trabalho norteado pelos ensinamentos proporcionados pelo curso superior, que lhe fornece diversos critérios fundamentados em metodologias e técnicas direcionadas para a intervenção ao nível social, na procura de mudanças positivas na sociedade em geral.

Segundo o site da International Association of Social Educators (AIEJI) as principais competências do educador social são: uma abordagem holística, onde o educador social observa a pessoa num todo, para além do seu diagnóstico ou problemática, procurando atingir uma mudança em conjunto com a pessoa; o empoderamento, onde o educador social acredita que todos os indivíduos possuem capacidade de se desenvolverem ao seu máximo potencial; e a cooperação, onde trabalha de forma próxima e articulada com outros profissionais, dos mais diversos ramos de atuação. (AIEJI, n/d., p.9).

Neste sentido, a relação que deve estabelecer para com aqueles que aceitam a sua intervenção deverá desenvolver-se através de bases assentes no respeito, na empatia, na responsabilidade e, igualmente, na batalha contra as situações recorrentes de discriminação, racismo e preconceito, ou seja, permitindo que os indivíduos se integrem plenamente na sociedade.

A intervenção do educador social no contexto escolar é fundamental para promover a inclusão, o bem-estar e a mediação socioeducativa. Também se debruça pela ligação entre a escola-família-comunidade, essencial no ambiente escolar, no qual tem um papel central no desenvolvimento de ações que valorizam a diversidade, que combatem a exclusão social e apoiam os alunos em situação de vulnerabilidade. Através de projetos socioeducativos, o educador social facilita a integração dos alunos, colabora na prevenção do bullying, trabalha a educação para os valores e contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Além disso, a sua intervenção ajuda a sensibilizar toda a comunidade escolar sobre questões de cidadania, equidade e justiça social, promovendo uma convivência mais harmoniosa e respeitosa. Este profissional integra sempre equipas multidisciplinares num processo cooperativo, também, exercendo um modelo preventivo no que diz respeito à cultura de cidadania e à educação para a paz e o respeito entre todos.

Neste sentido, o educador social poderá desenvolver o seu trabalho enquanto mediador socioeducativo, uma vez que o serviço enquanto mediador “tem vindo a afirmar-se como um modo alternativo de resolução de conflitos, como um modo de regulação social ou um método de desenvolvimento social e cultural” (Vieira & Vieira, 2016, p. 6).

Com a necessidade de observar o ambiente socioeducativo através das múltiplas histórias de vida, além dos tempos e dos espaços que a socialização tem privilegiado, torna-se indispensável a atuação do educador social enquanto mediador socioeducativo, num trabalho em rede e em equipas multidisciplinares completas, cada vez mais profissionalizadas e qualificadas. Neste sentido, implica a “criação de novas figuras profissionais que intervenham no quadro desta relação” (Canastra, 2009, p.2029), sem procurar substituir o papel dos professores, técnicos de auxiliar educativa, e psicólogos, entre outros, cujos papéis são, de igual forma, imprescindíveis à educação.

O educador social deve focar-se em realizar um acompanhamento próximo das pessoas e dos grupos, especialmente daqueles que, como já referimos, se encontram em situação de vulnerabilidade, procurando desenvolver e incentivar à inserção e participação social, por forma a darem uso à sua própria voz e exprimirem opiniões, de forma respeitosa e consciente, usufruindo, enquanto estratégia, da dinamização de projetos educativos que envolvam a comunidade num todo. Ainda que integrado numa equipa multidisciplinar, na procura de alcançar os melhores resultados, o educador social tem como benefício a comunicação ao nível socioeducativo como método de atuação, tornando-se possível “transformar as dificuldades (necessidades sociais) em possibilidades (potencialidades) educativas” (Canastra, 2009, p.2031).

Os educadores sociais dividem conhecimentos pedagógicos tanto com os professores, como também com os outros profissionais do âmbito social, partilhando os territórios onde intervêm e atuam. Os campos de atuação obrigam a que várias técnicas e metodologias sejam aplicadas para diferentes situações, pelo que se torna necessária a formação específica e direcionada para uma intervenção adequada, solidária, humanista e particular, com valores de respeito e empatia.

O papel do educador social focaliza-se na procura por monitorizar as pessoas e os grupos com os quais são debruçadas as intervenções sociais, tanto no processo de inserção

social, quer na participação nas redes sociais e de socialização, desta forma, usufruindo da dinamização dos projetos educativos e comunitários. No que concerne à intervenção socioeducativa realizada pelo técnico de educação social, este caracteriza-se, maioritariamente, pela utilização do potencial que as situações de aprendizagem fornecem aos seus participantes, assim como, do trabalho através do potencial humano, valorizando as qualidades e capacidades do indivíduo, reforçando-as.

Na prática do educador social no âmbito escolar, o aluno deve ser entendido como o protagonista, uma vez que o processo educativo é seu. diferenças socioculturais que devem ser respeitadas. A educação através dos contextos culturais e escolares procura atingir uma educação adequada a cada pessoa e à sua individualidade, para conseguir conviver com os outros, também diferentes entre si, instruindo ao respeito pela diferença.

Por consequência da multiculturalidade escolar, torna-se necessário pensar sobre a importância de usufruir deste fator como forma de amenizar as desigualdades sociais existentes nos grupos, procurando alcançar a equidade. Neste sentido, Adalberto Carvalho e Isabel Baptista referem que

a igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. [...] Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural. (2004, p.17).

Na promoção de uma inclusão socioeducativa,

o educador social tem de se assumir como um profissional da mediação social e intercultural, um construtor de pontes, um construtor de concertações sociais e de

relações interpessoais sadias de convivência, de projetos de vida individual e social numa perspectiva antropológica, consequência dos direitos humanos que pretende conciliar a diversidade na unidade das sociedades. (Vieira, Vieira & Marques, 2021, p. 18).

A paridade, sendo ela um dos alicerces da educação inclusiva que se pretende alcançar ao nível nacional, não pretende, de modo algum, tornar os alunos iguais (Rosales, 2009, cit in. Vieira, 2012). Ao invés de procurar tornar igual, uma vez que isso não seria incluir, as diferenças e particularidades são valorizadas, não existindo a tentativa de alterar comportamentos, valores e atitudes, por forma a permitir que todos os alunos sejam diferentes, mas, ainda assim, compreendidos e acolhidos. Através da mediação, não se pretende tornar os alunos em alunos-padrão, mas sim, permitir que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, como seres individuais e singulares.

Sendo a escola um local que alberga crianças e jovens provindas de diversas nacionalidades e distintas culturas, um local que espelha a sociedade, torna-se imprescindível uma atuação pensada e eficaz para que os alunos e, nomeadamente, as suas famílias, sintam que são ouvidas e acolhidas pelo ambiente escolar, ou seja, pelo diretor, pelos professores, assistentes técnicos e restantes alunos provindos da sociedade maioritária. Neste sentido, Vítor Almeida (2009, p.31) refere “a importância da dimensão do acompanhamento pessoal dos alunos”, por forma a albergar o seu círculo familiar e social fora da escola, colmatando as necessidades sentidas por parte dos responsáveis pelos alunos em acompanhar o seu percurso escolar e, também, por forma a ter conhecimento e compreender as dificuldades sentidas no ambiente familiar, criando assim uma proximidade necessária e eficaz entre escola-família.

Torna-se importante inculcar nos alunos, docentes e não docentes, a importância do respeito pelo outro, da compreensão e da empatia, pelas diferentes capacidades de desenvolvimento, pelas histórias de vida que os alunos carregam consigo, as experiências e, também, os contextos de vida em que cada um está inserido.

Neste sentido, a escola deverá estar organizada o suficiente para o acolhimento das crianças e jovens que provêm de culturas e contextos de vida distintas, onde cada um possui a sua identidade pessoal e individual, díspares entre si, mas ainda assim, com

direito à cidadania e a todos os direitos e deveres que com ela advêm, “Para além de um estatuto correspondente a um conjunto de direitos e deveres, a cidadania é também uma identidade assente num sentimento de pertença à comunidade” (Almeida, 2009, p.25). O sentimento de pertença no contexto educacional é de significativa importância para alcançar o sucesso escolar. No contexto educativo, o educador social procura intervir ao nível da prevenção, enquanto mediador e agente de mudança positiva, adaptando as suas competências técnicas às diversas situações que surgem pelo caminho.

Devendo ser o contexto educativo um local de diálogo responsável que vise promover as potencialidades e capacidades de cada aluno/a no que concerne ao estabelecimento de relações saudáveis, o/a educador/a social é um profissional que se enquadra perfeitamente no ambiente da ação educativa. Sendo este um técnico da relação e da proximidade, procura, também, promover o diálogo e a proximidade entre todos os integrantes da comunidade educativa, servindo como uma ponte de conexão entre a escola, a família e a comunidade onde está inserida. A par das funções do educador social no contexto escolar, encontramos também na escola uma importante tarefa em guiar a sua prática “pelo questionamento e aperfeiçoamento constantes, adequando a sua prática à inevitabilidade da desigualdade e à inevitabilidade da diferença, por forma a combater a primeira preservando a segunda” (Almeida, 2009, p.28), visando sempre a inclusão e sucesso de todos os grupos em contexto escolar.

No contexto escolar encontramos diversas opiniões dos alunos no que concerne à escola; alguns apreciam, outros somente a frequentam pelo seu carácter obrigatório; as rotinas de estudo demonstram-se também importantes, apesar de alguns alunos não o considerarem; de igual forma, as relações interpessoais e a integração social, num todo, demonstram executar um papel fundamental no sucesso ou insucesso escolar de um aluno. Em particular, estes alunos provindos de minorias étnicas, deparam-se com uma escola dominada pela cultura majoritária, o que provoca uma notória resistência à cultura escolar (Almeida, 2009, p.42), não somente pelas dificuldades sentidas na aquisição de conhecimentos, mas também por não se identificarem com o ambiente envolvente.

Neste contexto, o educador social deverá promover o sucesso escolar de cada aluno procurando, através de projetos educativos, desenvolver as potencialidades dos alunos e aprofundar as suas competências académicas, importantes para a vida adulta. No que concerne aos projetos e programas educativos, cabe ao Estado a

criação de condições para que as diferentes heranças culturais tenham o seu espaço no programa educativo escolar, havendo que fazer uso de metodologias ativas bem como aproximar os currículos das vivências, práticas culturais e experiências dos sujeitos pertencentes a minorias étnicas e culturais. (Almeida, 2009, p.44).

Uma vez que, uma das funções do educador social é promover a inclusão, a autonomia e o bem-estar ao nível social, o seu papel no âmbito escolar deve centrar-se no desenvolvimento de competências académicas e competências sócio emocionais, trabalhando, essencialmente, a partir das potencialidades individuais de cada aluno, por forma a ser possível alcançar o resultado mais positivo de cada um, tendo como objetivo promover a autonomia, a autodeterminação e a autorrealização dos/as alunos/as. De igual forma, deve desenvolver o sentido crítico e racional de cada aluno/a, preparando-o para a vida adulta numa sociedade que se encontra em constante mutação.

Através do desenvolvimento das competências socio emocionais, ou seja, a regulação das emoções, os/as alunos/as encontrar-se-ão cada vez mais preparados para se adaptarem ao ambiente externo e às mudanças cada vez mais rápidas da sociedade, desenvolvendo capacidades e metodologias para lidar com situações de conflito, diminuindo os comportamentos agressivos e aumentando a capacidade de estabelecer relações saudáveis entre pares, essencial, também, ao sucesso académico e social e, posteriormente, profissional. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2018), a capacidade de regular pensamentos, comportamentos, emoções e atitudes, ou seja, o desenvolvimento das competências socio emocionais, é uma ferramenta imprescindível para uma convivência positiva para com aqueles que nos rodeiam, numa perceção de nós próprios e dos outros.

Desta forma, os educadores sociais têm como dever, no trabalho em ambiente escolar, realizar a integração e socialização plena dos alunos que se encontram em maior situação de vulnerabilidade, procurando incluí-los junto dos seus pares, inculcando o respeito e o cuidado pela diferença.

## Conclusão

Ao longo da revisão de literatura, foi possível enquadrar a importância da educação ao longo da vida para todos, sem discriminação, sendo ela um dos direitos fundamentais expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assim como na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959). A educação é vista como um fator importante no desenvolvimento humano, na participação proativa das pessoas na sociedade, sobretudo junto de pessoas vulneráveis e excluídas. A vulnerabilidade inerente ao ser humano pode surgir em qualquer momento da vida de uma pessoa, deixando-o suscetível a perigos e circunstâncias difíceis, através das quais o educador social pretende atuar.

Debruçamo-nos, de igual forma, sobre a relação entre Educação Social e a Pedagogia Social, enquanto áreas interligadas entre si e de extrema importância para a sociedade multicultural e mutável na qual nos encontramos inseridos atualmente. Procurando provocar mudanças positivas na vida das pessoas e nas sociedades, os educadores desenvolvem estratégias socioeducativas, pautadas por valores humanistas e de proximidade relacional.

Com um maior enfoque na questão que se pretendeu investigar, tornou-se essencial procurar saber, através da opinião de autores reconhecidos na área, o que é se entende por cultura e por multiculturalismo, tentando entender a cultura, das minorias étnicas e a sua relação para com a escola, assim como, de que forma o educador social poderá intervir em contexto escolar enquanto mediador socioeducativo, na integração das minorias étnicas, geralmente marginalizadas, em comunidade escolar.

Por fim, vimos que a escola demonstra um importante papel enquanto espaço de inclusão socioeducativa e de socialização entre atores. Para tal, procurou-se conhecer as medidas estabelecidas pelo Governo português no que concerne à integração das minorias étnicas na sociedade maioritária. A escola, sendo um micro local que representa toda uma sociedade, é pautada pela diversidade e pela diferença entre os seus alunos, tendo como função a integração plena de cada criança e jovem, para que estes possam alcançar os melhores resultados possíveis, tendo em conta as suas potencialidades. Neste sentido, o educador social enquanto agente de inclusão socioeducativa representa um importante

papel, uma vez que desenvolve a sua intervenção através do diálogo, da empatia, da compreensão mútua e do desenvolvimento humano através da potencialidade de cada um.

Em síntese, através da revisão da literatura, e fundamentalmente através das lentes teóricas anteriormente descritas, tornou-se possível enquadrar o estudo empírico descrito na segunda parte do presente projeto.

**II PARTE**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## **Introdução**

No seguimento do que foi anteriormente dito, a segunda parte, que agora apresentamos, procurou focalizar-se na exposição do estudo empírico, referente a um estudo sobre o contributo da Educação Social no que concerne à inclusão de crianças e jovens de minorias étnicas no contexto escolar, enquadrado por uma abordagem de carácter qualitativo.

Com esta investigação procuramos identificar e analisar as perceções de educadores sociais, de uma psicóloga escolar, de um coordenador de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), de uma coordenadora da Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), de uma estagiária finalista de Educação Social e de uma mentora de atividades de enriquecimento curricular, com formação em Educação Social.

A presente investigação incidiu sobre dois Agrupamentos de Escolas, com atuações também elas características, localizadas no Norte de Portugal, numa aproximação a um estudo comparativo. Pretendeu-se, desta forma, analisar os seus objetivos para a integração das minorias étnicas na comunidade escolar, a sua organização num todo e a articulação entre os diferentes atores socioeducativos, tentando identificar dificuldades e desafios na integração destas crianças e jovens nas escolas citadas. Para finalizar, pretendeu-se identificar a importância da intervenção do educador social na integração e, também, enquanto mediador socioeducativo.

Para a obtenção dos resultados aqui apresentados, recorreu-se a dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente à consulta documental e à inquirição direta de atores, através de entrevistas semiestruturadas. Durante todo o processo de pesquisa, tivemos em conta todos os procedimentos éticos da investigação científica, conforme diremos na justificação metodológica.

Esta segunda parte encontra-se estruturada por três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se a questão e os objetivos de investigação, bem como a estratégia de desenvolvimento e os critérios e análise de dados. O segundo capítulo diz respeito à contextualização da pesquisa e por fim, no terceiro capítulo apresenta-se e discute-se os resultados obtidos consequentes de toda a investigação realizada.

## Capítulo I

### Justificação da Opção Metodológica

#### 1.1. Questão e Objetivos de Investigação

Relembrando a questão de estudo que norteou toda a investigação realizada, a de saber qual o contributo da Educação Social na inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas no contexto escolar, pretendeu-se perceber de que forma a escola se preocupa e procura realizar a inclusão socioeducativa de crianças e jovens de minorias étnicas, assim como, o contributo da Educação Social para esse mesmo efeito.

Assim, para o estudo empírico foram delineados os seguintes objetivos fundamentais:

- a) Identificar e analisar as práticas de intervenção socioeducativa desenvolvidas pelos Agrupamentos de Escola;
- b) Identificar e analisar as perceções dos atores sobre as práticas socioeducativas existentes nos Agrupamentos de Escola;
- c) Identificar e analisar as perceções dos atores sobre as dificuldades e desafios para a inclusão socioeducativa.

Conforme pretendido, os objetivos explicitados funcionaram como categorias principais para a análise dos dados obtidos, oportunamente desdobradas em subcategorias por forma a facilitar a leitura e compreensão dos resultados.

## 1.2.Estratégia de Desenvolvimento

No seguimento da questão de investigação e dos objetivos especificados anteriormente, assim como do enquadramento teórico realizado na primeira parte, a opção metodológica numa aproximação ao estudo comparativo, enquadrado por uma abordagem qualitativa, inscrita num paradigma interpretativo. No entender de George Bereday (1968, p.12) o estudo comparativo não se trata somente de uma metodologia, mas sim uma ciência “cujo objetivo é deslindar as semelhanças e diferenças dos sistemas educacionais”. Neste sentido, o nosso estudo assume-se como uma aproximação a esta metodologia já que, em rigor, não obedeceu a todos os seus requisitos.

Como foi dito, para efeitos da recolha de dados, recorreu-se a duas técnicas de pesquisa fundamentais, nomeadamente, à consulta documental e à inquirição direta de atores, através de entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas foram realizadas junto de educadores sociais, um psicólogo escolar, um coordenador da REEI, um coordenador TEIP, uma mentora de atividade de enriquecimento curricula, com formação e Educação Social e uma estagiária finalista de Educação Social, com vista a identificar e analisar as perceções dos respetivos técnicos sobre o contributo da Educação Social para a integração e inclusão das crianças e jovens de minorias étnicas em contexto escolar, bem como, a importância das atividades implementadas pela escola para esse mesmo efeito.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com base num guião previamente estruturado (anexo n.º 1), a este público específico, em dois Agrupamentos de Escolas sedeados no norte de Portugal. É de referir que um Agrupamento de Escolas integra um educador social na sua equipa técnica e o outro Agrupamento de Escolas apenas acolhe estagiários de Educação Social. Assim, quisemos perceber qual o papel e a importância que o educador social tem junto das crianças e jovens de minorias étnicas, principalmente no que concerne à integração e inclusão em âmbito escolar. Através do diálogo com os participantes, também quisemos perceber de que forma as particularidades e dificuldades destes alunos em específico são acolhidas e compreendidas pelos técnicos, professores e diretor escolar. A escolha de duas escolas com um leque distinto entre o ter, ou não ter um educador social, surgiu precisamente na necessidade de perceber se o educador social tem um papel distinto dos restantes técnicos, e se tem maior facilidade em auxiliar na integração das crianças e jovens de minorias étnicas.

O grupo de participantes foi selecionado de forma pensada, por forma a que fizesse sentido com o que pretendíamos alcançar, procurando ter técnicos que intervêm diretamente e diariamente com as crianças e jovens de minorias étnicas, nomeadamente, os educadores sociais, os psicólogos, e os animadores socioculturais, capazes de fornecer respostas concretas e ao encontro da realidade.

No quadro 1, apresentamos a caracterização dos participantes, segundo a idade, género, formação, funções que desempenham, serviço e Agrupamento que integram, à data da realização da entrevista.

**Tabela 1** – Caracterização dos Participantes

<i>Participante</i>	<i>Idade</i>	<i>Género</i>	<i>Formação</i>	<i>Funções</i>	<i>Tempo de serviço</i>	<i>Agrupamento</i>
1	43	Feminino	Doutoramento em Psicologia	Psicóloga Escolar	6 anos	A
2	38	Feminino	Licenciatura em Educação Social	Estagiária em Educação Social	10 meses	A
3	22	Feminino	Licenciatura em Educação Social	Mentora de Atividades de Enriquecimento Curricular	3 anos	A
4	38	Feminino	Licenciatura em Educação Social	Educadora Social; Animadora Sociocultural; Formadora.	16 anos	B
5	40	Masculino	Licenciatura em Animação Sociocultural	Coordenador TEIP/Coordenador Equipa Técnicos Superiores	16 anos	B
6	39	Feminino	Licenciatura em Serviço Social	Coordenadora GISAAF7/Coordenadora REEI	16 anos	B

*Nota:* Pereira, 2024

Pela leitura do quadro 1, constatámos que no Agrupamento “A” temos uma equipa que não integra o educador social, contudo acolhe estagiários de Educação Social e tem uma mentora de atividades de enriquecimento curricular com formação em Educação Social. No Agrupamento “B” constatámos que existe uma educadora social na equipa técnica. Os participantes têm idades compreendidas entre os 22 e os 43 anos, com o tempo de experiência que varia entre 10 meses a 16 anos.

A escolha das entrevistas semiestruturadas baseou-se pelo facto de pretendermos criar um ambiente aberto ao diálogo, pois como nos diz Afonso (2014) “a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas.” Neste sentido, procurou-se estimular um ambiente autêntico e com respostas reais.

As entrevistas foram realizadas em momentos distintos, uma vez que foram investigadas dois Agrupamentos de Escolas distintos, com vários técnicos envolvidos. Decorreram, também, num ambiente propício a que os participantes se sentissem confortáveis e à vontade para partilhar as suas reais opiniões e conhecimentos, onde as questões eram de resposta aberta e de fácil interpretação.

Antes do início das entrevistas, os participantes foram instruídos e esclarecidos sobre os objetivos que norteiam esta investigação e a respetiva questão, assim como, as condições do estudo, cumprindo com todos os requisitos éticos imprescindíveis. Nomeadamente, o respeito pela privacidade e confidencialidade dos participantes foi devidamente assegurado, pelo que nenhum nome ou informação individual foi citado ao longo do estudo, por forma a não ser possível identificá-los. Recorreu-se à codificação do nome dos participantes e será apresentada por “P” e os números conforme as entrevistas. Quanto aos dois Agrupamentos de Escolas estudados, foram designados por “Agrupamento A” e “Agrupamento B”.

Assim, mantiveram-se presentes todas as recomendações fornecidas pela carta ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE), que refere que “Informar e elucidar os inquiridos, sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação.” (SPCE, 2020, p. 7-8).

Neste sentido, todos os participantes que aceitaram, voluntariamente, participar nesta presente investigação, assinaram uma declaração de consentimento informado, onde concordavam com a participação e com o exposto anteriormente, (anexo n.º 2), na qual se encontra descrita uma breve apresentação do processo de investigação, nomeadamente, a questão de investigação e os devidos objetivos que a acompanham.

Quanto à consulta documental, segundo Jackson Sá-Silva, Cristóvão Almeida e Joel Guindani (2009, p.5) este é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, por forma a que seja possível analisar e apreender os conhecimentos e as informações necessárias ao desenvolvimento, neste caso, de uma investigação.

De seguida listamos os documentos que consultados no decorrer da pesquisa, necessários para compreendermos as estruturas e práticas desenvolvidas por ambos os Agrupamentos:

- ✓ Plano de Atividades do Agrupamento “A”;
- ✓ Projeto Educativo do Agrupamento “A”;
- ✓ Regulamento do Agrupamento “A”;
- ✓ Plano de Atividades do Agrupamento “B”;
- ✓ Projeto Educativo do Agrupamento “B”.
- ✓ Regulamento do Agrupamento “B”.

### 1.3. Critérios de Análise e Discussão de Dados

Em consonância com os objetivos delineados para a investigação e a opção metodológica selecionada, todos os dados recolhidos foram estruturados por forma a ir ao encontro da realidade vivenciada e exprimida pelos participantes ao longo de toda a investigação realizada nos distintos contextos escolares. Os sentimentos, preocupações, opiniões, motivações e experiências verbalizadas ao longo das entrevistas foram tidas em conta na análise e discussão dos dados recolhidos.

Para que os dados se encontrassem devidamente organizados e estruturados e para que fosse possível uma análise aprofundada e uma leitura, mas fluída por parte dos leitores, optou-se pela construção de quadros sinóticos onde foram expostos fragmentos de discurso considerados imprescindíveis para a investigação. Esta opção foi tomada para valorizar o contributo das pessoas, facilitar a leitura dos dados obtidos e por forma a irmos ao encontro da realidade expressada pelos atores a cada questão colocada aquando da

entrevista. Nas tabelas colocaram-se fragmentos do discurso dos participantes, arrumados conforme os três objetivos previamente definidos, que funcionaram como categorias principais e posteriormente desdobradas em subcategorias.

Ao longo de toda a investigação, seguiu-se sempre as recomendações éticas expressas no código de Ética e de Conduta da Universidade Católica, que no respetivo artigo 11.º, nomeadamente, nas alíneas b) diz que “o investigador deve assumir uma conduta ética na sua relação com a comunidade científica, com a instituição e o acolhimento, com a instituição de financiamento e com todos os sujeitos que participam no processo de investigação” (2015, p.5).

De igual forma, e ainda no que concerne aos procedimentos éticos, foi de considerar, para a realização desta investigação, a Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação:

A investigação em Ciências da Educação tende a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, envolvendo, com frequência, pessoas e grupos humanos em situação de vulnerabilidade pessoal e social, como crianças, pessoas idosas, refugiadas, sem-abrigo, vítimas de violência doméstica ou outras que, de modo permanente ou temporário, se encontram privadas da sua capacidade cognitiva ou de decisão ou mesmo da sua liberdade. (2020, p.11).

Neste sentido, na relação com os participantes da investigação foram tidos em conta: o consentimento livre e informado, a confidencialidade, o anonimato, a privacidade, a divulgação da informação; a desistência de participação e o bem-estar e integridade.

## Capítulo II

### Contextualização da Pesquisa

#### 2.1. Territórios Educativos – Agrupamentos de Escola

Os Agrupamentos de Escolas surgem como uma resposta às necessidades de reorganização e otimização do sistema educativo. Num contexto de evolução das políticas públicas de educação, os Agrupamentos são concebidos como estruturas que visam a integração e gestão conjunta de várias escolas, localizadas numa mesma área geográfica, sob uma única direção e com um projeto educativo comum. Esta organização permite uma gestão mais eficiente dos recursos, uma articulação pedagógica mais consistente e uma continuidade educativa que abrange diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário.

A constituição dos Agrupamentos de Escolas permitiu a otimização de recursos, continuidade pedagógica, equidade no acesso e gestão integrada. Quanto à estrutura e organização dos Agrupamentos de Escolas, estes são geridos por uma única direção e liderada por um diretor que tem a responsabilidade de gerir os recursos e garantir a implementação do projeto educativo do Agrupamento. A gestão do Agrupamento é apoiada por diversos órgãos, como o conselho geral (órgão deliberativo responsável pela definição das linhas orientadoras do Agrupamento. Nele participam representantes de professores, alunos, pais, funcionários e da comunidade local); conselho pedagógico (responsável pela coordenação e supervisão das atividades pedagógicas do Agrupamento. Composto por representantes de diferentes ciclos e áreas disciplinares, este órgão garante a articulação curricular e a uniformidade nas práticas pedagógicas); Coordenadores de Departamento: Professores responsáveis por coordenar as atividades educativas em áreas disciplinares específicas, promovendo a partilha de boas práticas e a coesão nas estratégias de ensino.

Além disso, as escolas dentro do Agrupamento mantêm as suas especificidades, mas funcionam sob uma gestão centralizada que facilita o planeamento e execução de políticas educativas uniformes.

Para além de todos os profissionais imprescindíveis à educação dos alunos em meio escolar, seja por parte do diretor para a organização do Agrupamento, seja pela parte dos professores na transmissão de conhecimentos obrigatórios pelos planos educativos, existem outros profissionais que podem integrar a lista de técnicos, por forma a facilitar a vida em contexto escolar de vários intervencionados (alunos, famílias, comunidade local, num geral).

Dentro desses profissionais, devemos primeiramente destacar o educador social, o foco principal desta investigação, visto que o seu papel é fundamental para a criação de um ambiente inclusivo, integrador e de suporte ao desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam uma situação de vulnerabilidade social, familiar, emocional ou educacional. Somente através desta integração positiva no meio educacional, estes alunos conseguem alcançar o sucesso ao nível escolar. Além do mais, o educador social pode intervir junto da família, por forma a auxiliar os encarregados de educação a criarem uma relação de proximidade e de confiança para com a instituição de ensino. De igual forma, atua junto da comunidade local, através da criação de parcerias, que procuram sempre facilitar o alcance dos objetivos estabelecidos pela escola nos seus Projetos Educativos.

Podemos então dizer que o educador social é um mediador por excelência, pois como refere Cristina Palmeirão (2016, p. 121) “mais do que uma técnica concreta para resolver conflitos, a mediação é um processo de aprendizagem para o desenvolvimento humano e para a deliberação pacífica das nossas diferenças.”

De referir que neste ambiente educativo, é imprescindível um trabalho em equipa eficaz, numa dinâmica que pode ocorrer entre professores, educadores sociais, assistentes sociais, psicólogos, animadores socioculturais, entre outros profissionais que possam agregar positivamente para a criação de um ambiente saudável para os alunos e propício para o alcance do sucesso escolar. Assim sendo, os Agrupamentos de Escolas são unidades organizacionais do sistema educativo, que possuem órgãos próprios para realizar a sua administração e gestão, podendo, ou não, incluir escolas de diferentes níveis e áreas geográficas, por forma a garantir a continuidade pedagógica aos seus alunos, assim, facilitando a transição dos alunos entre os diferentes níveis de ensino sem que, muitas vezes, precisem mudar de Agrupamento.

## 2.2. Caracterização dos Contextos Escolares – Agrupamento “A” e “B”

Neste ponto pretendeu-se apresentar os Agrupamento onde se integram os participantes desta pesquisa, assim como, o projeto educativo de ambos os Agrupamentos de Escola, situados no Norte de Portugal, com duas vertentes distintas de ação no que diz respeito aos técnicos que envolvem o processo de integração e inclusão das crianças e jovens de minorias étnicas, uma vez que, uma delas, não dispõe do Educador Social na equipa de técnicos, no entanto, acolhe vários estagiários universitários da referida área.

De uma forma geral, o Projeto Educativo é um documento que procura nortear todas as ações educativas desenvolvidas e implementadas ao longo de um período de tempo, previamente estabelecido, servindo de referência e orientação a todos os técnicos que promovem as atividades e intervenções estratégicas e pedagógicas a desenvolver. Numa fase inicial, procura-se realizar um diagnóstico aprofundado do Agrupamento, por forma a perceber os eixos em que se torna necessário debruçar uma maior atenção e, numa fase posterior, delinea-se todo o Projeto Educativo, seguindo essas linhas de necessidades identificadas. Desta forma, traçam-se os objetivos e as metas a alcançar durante aquele período temporal.

Geralmente, o Projeto Educativo encontra-se disponível através de pesquisa nos sites oficiais dos Agrupamentos, para que toda a comunidade educativa tenha facilidade de acesso à informação e, também, para que seja possível analisar tudo aquilo que a escola pretende alcançar com os seus alunos. Desta forma, os encarregados de educação, que precisam sentir confiança na escola onde irão inscrever os seus educandos, conseguem verificar os ideais e os valores que regem a escola e o planeamento da intervenção ao longo do ano.

A elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento A é da plena responsabilidade do Conselho Pedagógico, através do envolvimento de todos os profissionais que debruçam um papel importante e ativo na ação educativa. Após a realização do diagnóstico, onde pretendem escutar a reflexão da comunidade educativa, desenvolvem o documento que, posteriormente, é aprovado no Conselho Geral.

O Agrupamento A delineou como missão o “assegurar a todas as crianças e jovens que frequentam a instituição uma educação básica de qualidade, que potencie a realização

peçoal e o sucesso educativo e escolar, tendo em conta a sua realidade e as suas possibilidades”. (Projeto Educativo Agrupamento “A”, 2022, p.22). Procuram, assim, que todos os profissionais que integram o Agrupamento proporcionem aos alunos uma educação de qualidade, com bases que assentam numa visão humanista e reconhecendo que a escola e um local que ensina os saberes e valores para construir uma sociedade mais justa, “centrada na pessoa, na dignidade humana e na ao sobre o mundo enquanto bem comum a preservar”. (Projeto Educativo Agrupamento “A”, 2022, p.22).

Denota-se, no desejo de querer alcançar uma educação de qualidade, que o Agrupamento se encontra em consonância com o objetivo 4 da Agenda 2030 das Naoes Unidas. Assim, tomar em conta as especificidades e necessidades de cada grupo e um aspeto indispensável para alcançar esta visão. Pretendem, assim, “combater o insucesso escolar e melhorar a qualidade das aprendizagens” (Projeto Educativo Agrupamento “A”, p.23) fornecidas pelos profissionais. A inovao, a experimentao e o recurso a novas metodologias e tecnologias, são alguns dos aspetos de focalizao do Agrupamento, na busca de alcançar o “desenvolvimento da formao integral dos alunos.” (Projeto Educativo Agrupamento “A”, 2022, p.23).

O Projeto Educativo da também a conhecer os princípios e valores que norteiam a ao educativa, que se baseiam na “tolerância, espírito de cidadania, a solidariedade, o sentido de responsabilidade, a justiça, a equidade e a valorizao do trabalho, do rigor e da inovao.” (Projeto Educativo Agrupamento “A”, 2022, p.24). e também pretendido dar a conhecer aos alunos os seus direitos e deveres enquanto cidadãos, assim como, inculcar a participao social e a inclusão, referindo, também, os quatro pilares para a educao, expressos no relatório elaborado para a UNESCO, coordenada por Jacques Delors.

Nos pontos fortes apresentados no Projeto Educativo, destaca-se a dinamizao de atividades e projetos; respostas educativas aos alunos com necessidades de medidas adicionais de suporte a aprendizagem e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula. (Projeto Educativo Agrupamento “A”, 2022, p.31).

Em contrapartida, nas áreas de melhoria identificadas após o diagnóstico, verificaram ser indispensável melhorar: o envolvimento dos alunos na vida escolar; a insuficiência das infraestruturas e logística para a capacitao digital; adoo de

metodologias ativas e de práticas experimentais que fomentem o espírito crítico, curiosidade científica e que potencie a motivação dos alunos; monitorização das medidas de promoção do sucesso escolar com impacto na avaliação da sua eficácia. (Projeto Educativo Agrupamento “A”, 2022, p. 31).

Por outro lado, os constrangimentos observados previamente, enumeram-se no agravamento da condição socioeconómica de vários agregados familiares; a diminuição dos recursos humanos e financeiros; isolamento, distância e dispersão dos agregados em relação ao espaço escolar; escassez de tempo para o desenvolvimento de projetos de enriquecimento curricular.

O segundo Agrupamento de Escolas que participou nesta investigação, no caso, o Agrupamento que integra uma educadora social nos seus técnicos de ação e intervenção, detém um Projeto Educativo que se estende desde o ano 2022 até 2026, ou seja, encontra-se ativo no presente ano de investigação.

O Projeto Educativo encontra-se em estreita ligação com outros documentos que estruturam o funcionamento do Agrupamento, nomeadamente, o Plano Anual de Atividades do Agrupamento; o Regulamento Interno e os Critérios Gerais de Avaliação, permitindo, assim, “uma visão global e articulada da educação (...), garantindo a consistência, a qualidade e o progresso contínuo em benefício de todos os membros da comunidade escolar.” (Projeto Educativo Agrupamento “B”, 2023, p. 3).

Para a concretização do documento, o Agrupamento de Escolas teve em conta a auscultação dos representantes dos encarregados de educação, assim como, os delegados e subdelegados de turma, através de assembleias gerais, por forma a realizar o diagnóstico das necessidades a colmatar. A opinião dos docentes, técnicos superiores, encarregados de educação, assistentes técnicos e operacionais também foi tida em conta, através de questionários, demonstrando preocupação em executar um diagnóstico aprofundado.

Devido às políticas de “inclusão educativa e social” (Projeto Educativo Agrupamento “B”, 2023, p. 5), o Agrupamento recebe cada vez mais “alunos de diferentes culturas, nacionalidades e estratos socioeducativos” (Projeto Educativo Agrupamento “B”, 2023, p. 5), o que carrega desafios à intervenção de todos os técnicos

de ação educativa, na inclusão desses novos alunos que, muitas vezes, também não compartilham da mesma língua.

Está descrito no Projeto Educativo do Agrupamento B que é fundamental criar um espaço onde a educação possa chegar a todos, num espaço confortável e acolhedor, onde seja possível criar futuros cidadãos participativos nas decisões, opinativos e respeitosos, capazes de enfrentar os desafios do século. No mesmo documento podemos ler ainda que a inclusão é também uma preocupação de todos, para que os alunos se sintam acolhidos, respeitados e valorizados. Os eixos de intervenção do mesmo documento apresentam-se em: organização escolar e liderança pedagógica; sucesso escolar de qualidade; ambiente escolar; plena inclusão; monitorização e autoavaliação.

No primeiro eixo, nomeadamente, organização escolar e liderança pedagógica, enumeram, entre outros, os seguintes objetivos a alcançar: promover o trabalho cooperativo e colaborativo, importante no trabalho em equipa para alcançar as metas do projeto educativo; melhorar as condições de trabalho, bem como as condições de acolhimento, atendimento e eficiência da prestação de serviços à comunidade, procurando satisfazer a comunidade no que concerne à intervenção da escola; capacitar para potencializar, onde procuram garantir que os docentes e não docentes se encontram envolvidos numa formação contínua e permanente, por forma a permanecerem sempre atualizados (Projeto Educativo Agrupamento “B”, 2023, p. 10-14).

Os objetivos do segundo eixo, sucesso escolar de qualidade, baseiam-se na melhoria dos resultados académicos, tanto da avaliação interna, como da externa, procurando combater o insucesso escolar, detetando precocemente as dificuldades enfrentadas pelos alunos (Projeto Educativo Agrupamento “B”, 2023, p. 15-16).

Quanto ao ambiente escolar, o Agrupamento determina-se em melhorar os dados de absentismo, assim como o clima de sala de aula e da escola, e reconhecer o mérito dos alunos, tanto académico como de cidadania. O reconhecimento de mérito permitirá aos alunos que se sintam motivados a continuar num caminho positivo (Projeto Educativo Agrupamento “B”, 2023, p. 17-18).

A plena inclusão, o eixo que vai ao encontro da motivação desta investigação, tem como objetivos: promoção e responsabilização dos alunos pela vida escolar; promoção

da participação dos alunos nas atividades escolares; fornecer resposta às necessidades dos vários públicos. Sendo um Agrupamento que acolhe diversas culturas, torna-se necessário direcionar respostas para que todos consigam alcançar o sucesso escolar, mesmo que em diferentes ritmos de aprendizagem (Projeto Educativo Agrupamento “B”, 2023, p. 19-21).

### 2.3. Dinâmicas de Relação Família e Comunidade

A sociedade atual é uma “sociedade educativa”, ou seja, uma sociedade que vê na escola um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e das comunidades (Vaz, 2010). Neste espaço educativo, torna-se importante a interligação de profissionais qualificados para atuar, não somente junto dos alunos, mas também num contacto próximo para com a família e as comunidades envolventes.

Neste sentido, torna-se imprescindível que os Projetos Educativos e os Planos de Atividades desenvolvidos pelos Agrupamentos de Escola se debrucem sobre esta questão de aproximação da família, principalmente dos encarregados de educação, à escola. Esta relação de proximidade é fundamental para que os alunos sintam que a família é desejada no ambiente escolar e, também, para perceber que os encarregados de educação pretendem acompanhar o seu desenvolvimento ao nível escolar.

Os técnicos que integram a ação educativa detêm aqui um fundamental papel em garantir que as famílias, principalmente aquelas que se encontram numa situação de vulnerabilidade social, se sentem confortáveis em intervir no ambiente escolar, propondo estratégias, opiniões e os seus questionamentos. A participação da família na escola acabará por deixar os próprios alunos mais motivados a alcançar os seus objetivos.

Partindo do exposto, e segundo o que foi possível obter através do Projeto Educativo do Agrupamento “A”, este procura fomentar um crescente diálogo entre os docentes e os encarregados de educação, no que diz respeito à seleção de medidas de apoio à aprendizagem, em consonância com as respostas educativas necessárias a

fornecer a cada aluno, procurando valorizar a sua potencialidade e interesses. Desta forma, os encarregados de educação poderão expor a sua opinião em relação às práticas educativas que serão desenvolvidas junto com os seus educandos.

De igual forma, este Agrupamento, procura envolver os encarregados de educação, em conjunto com os docentes, diretores de turma e estruturas de apoio, no que diz respeito à identificação dos fatores de insucesso dos alunos, por forma a ser possível planear e implementar estratégias de melhoria.

Como objetivo estratégico, o presente Agrupamento demonstra o desejo de envolver mais os encarregados de educação na ação educativa, por forma a que tenham uma maior participação naquilo que envolve os seus educandos, acolhendo iniciativas e atividades que sejam propostas pelos mesmos.

De igual forma, e pelo que foi possível perceber através do Projeto Educativo do Agrupamento “B”, este debruça uma particular atenção nos encarregados de educação, puxando-os à participação no ambiente escolar. Esta é principalmente realizada através de assembleias gerais, criadas especificamente para ouvir os representantes dos encarregados de educação, assim como, os delegados e subdelegados de turma. Igualmente, são enviados questionários aos docentes, técnicos superiores, assistentes técnicos e operacionais, sem deixar de fora os encarregados de educação de cada aluno.

O presente Agrupamento procura também auscultar as opiniões dos encarregados de educação no que diz respeito ao regulamento interno, de forma a dar a conhecer aquilo que foi delineado. Para toda a proximidade existente entre escola e encarregados de educação, foi criado um canal de comunicação que engloba, não somente os encarregados de educação, mas envolvendo também os docentes e não docentes, a associação de estudantes e a associação de pais.

O Agrupamento “B” tem o cuidado e a atenção em desejar aumentar a taxa de envolvimento e participação dos encarregados de educação em todas as ações desenvolvidas ao longo do ano, dinamizando atividades com enfoque em promover este envolvimento ativo.

A escola é um local onde as crianças e jovens absorvem diversas aprendizagens, tanto ao nível curricular como ao nível pessoal, tornando-os cidadãos conscientes dos

seus direitos e deveres, qualificados para as mudanças ocorridas na sociedade e para integrarem o mercado de trabalho e aptos para lidarem com as dificuldades e obstáculos impostos no seu caminho.

A família e a comunidade são parte importante na aquisição de aprendizagens de nível elevado, sendo positivo que os alunos expressem as suas experiências no processo de ensino e aprendizagem (Direção Geral de Educação, 2017). As comunidades possuem um papel imprescindível na criação de laços sociais e, também, pelos acordos de cooperação e parceria. Segundo o Projeto Includ-Ed (2009, p.45), através da análise de investigações, concluiu-se que a participação da comunidade num todo, auxiliou e melhorou o rendimento escolar dos alunos.

No que concerne à participação ativa da família em contexto escolar, é imprescindível para diminuir as desigualdades e modificar relações, “esta participação torna-se especialmente benéfica para os alunos com maior risco de exclusão social e educativa, os alunos pertencentes a minorias e os portadores de deficiência” (Direção Geral de Educação, 2017, p.2).

Para que a família e a comunidade possa ter uma voz ativa na escola, é necessário que esta seja flexível quer nos seus horários, quer nas formas de comunicação. Deve existir uma preocupação dos técnicos socioeducativos em facilitar a aproximação das famílias provenientes das minorias étnicas, por forma a que sintam que a sua palavra e a sua opinião é valorizada dentro do ambiente escolar, desmistificando a ideia de que a escola é feita para acolher somente a sociedade majoritária. Segundo a Direção Geral de Educação,

Muitas vezes, as famílias ou pessoas da comunidade de outras culturas ou que não têm estudos, não participam porque, para além de talvez não terem sido convidados ou os seus pontos de vista serem ignorados por não serem considerados relevantes, eles próprios temem não saber como atuar ou sentirem que não conseguirão corresponder às expetativas. (2017, p.7).

As famílias, em particular as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, devem sentir que são ouvidas dentro do espaço escolar, que as suas opiniões são válidas e que a sua participação é imprescindível para o crescimento da instituição.

## Capítulo III

### Análise e Discussão de Dados

#### 3.1. Práticas Escolares de Intervenção Socioeducativa

Neste ponto foi apresentada a análise do discurso dos participantes no que diz respeito à primeira categoria, nomeadamente, sobre as práticas escolares de intervenção socioeducativa delineadas pela escola, relativamente à inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas.

Como referido anteriormente, os fragmentos de discurso foram divididos em subcategorias para facilitar a análise e a leitura dos dados, conforme surge evidenciado na tabela 2.

**Tabela 2 - Quadro Sinótico: práticas pedagógicas e estratégias de intervenção**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Fragmentos do Discurso</b>
Práticas pedagógicas e estratégias de intervenção para a inclusão socioeducativa	Ambiente escolar em relação à diversidade étnica e cultural	<p>P1: <i>eles são bem integrados, são bem acolhidos.</i></p> <p>P2: <i>Por vezes aparecem alguns casos com alguns problemas de integração.</i></p> <p>P3: <i>Dentro das possibilidades, acolhe bem a diversidade étnica e sociocultural.</i></p> <p>P4: <i>Há o esforço dos nossos em acolher, e há o esforço de quem chega por se adaptar.</i></p> <p>P5: <i>São acompanhados tendo em vista a sua plena integração.</i></p> <p>P6: <i>Somos uma escola que acolhe e não escolhe.</i></p>
		<p>P1: <i>Nós não temos estratégias específicas dedicadas a estes grupos específicos.</i></p> <p>P2: <i>(...) tentamos fazer atividades de enriquecimento curricular.</i></p> <p>P4: <i>Temos o português de língua não materna, (...) cada um faz ao seu ritmo, de</i></p>

	Práticas pedagógicas para dar resposta às necessidades deste grupo	<p><i>acordo com a sua especificidade.</i></p> <p><i>P5: Adaptações (...) nas avaliações. Inglês como língua de comunicação universal nos momentos informais. REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural.</i></p>
	Projeto educativo tem em conta esta diversidade	<p><i>P4: O lema do nosso projeto educativo é uma escola promotora da liberdade e da democraticidade.</i></p>
	Estratégias de Intervenção	<p><i>P1: Fazemos avaliação da língua.</i></p> <p><i>P4: Na festa de final de ano, criamos (...) um momento onde todos puderam apresentar aquilo que queriam.</i></p> <p><i>P5: Organização de momentos formais e não formais para divulgação das diferentes culturas.</i></p>
	Medidas para promover a integração e participação	<p><i>P1: Avaliação do aluno, avaliação do ponto de vista pedagógico, e depois a integração social e a inclusão social.</i></p> <p><i>P3: As crianças de minorias étnicas estão bem integradas e participam ativamente no meio escolar.</i></p> <p><i>P4: Nas assembleias de turma tenho sempre (...) em atenção que eles participem.</i></p> <p><i>P4: Esta escola à noite tem outra vida. (...) Nós temos quatro turmas de português língua de acolhimento para adultos.</i></p>
	Recursos para apoiar a inclusão socioeducativa	<p><i>P1: Não temos nada específico.</i></p> <p><i>P2: Os recursos são iguais para todos.</i></p> <p><i>P4: (...) os recursos são exatamente os mesmos que para os outros.</i></p>
	Atividades promovem a inclusão socioeducativa?	<p><i>P1: Sem sombra de dúvidas. Nós quando fazemos atividades, são atividades para todos.</i></p> <p><i>P2: Da mesma forma que integram as outras crianças, estas também são integradas.</i></p> <p><i>P3: A escola (...) não demonstra diferenciação.</i></p> <p><i>P4: As atividades têm de ser pensadas atendendo a todo o público, (...) de acordo com os objetivos do nosso projeto educativo.</i></p>
		<p><i>P1: (...), temos sempre articulação com outros projetos vindos do município.</i></p> <p><i>P4: Sim. Acabei de falar neste parceiro que é</i></p>

	Parcerias com a comunidade local para apoiar a inclusão	<p><i>o centro comunitário (...) é aqui um parceiro com quem eu articulo.</i></p> <p>P4: <i>Gabinete de Apoio ao Migrante e Refugiado.</i></p>
	Relação Escola/Família	<p>P1: <i>Nos primeiros tempos, este contacto é efetivamente muito próximo, e depois é um contacto tão normal como com todos os outros.</i></p> <p>P2: <i>Há uma boa relação entre a escola e a família.</i></p> <p>P3: <i>Varia de caso para caso, mas posso afirmar que por vezes se mostra ser bastante difícil e hostil.</i></p> <p>P4: <i>Eu considero que é uma ótima relação.</i></p> <p>P5: <i>Relação de confiança e respeito. A escola procura apoiar as famílias.</i></p>

Nota: Pereira, 2024

Como já referimos, por forma a preservar a identidade dos participantes, foi codificado o nome destes com a letra “P” seguido de um número, promovendo assim uma leitura dinâmica. De acrescentar que os dados foram obtidos através da colaboração voluntária dos participantes, que se demonstraram colaborativos perante esta investigação. De referir ainda que os participantes integram os dois Agrupamentos de Escolas estudados e que estes foram escolhidos especificamente pelo facto de um ter um educador social a integrar os técnicos de intervenção escolar a tempo integral, enquanto o outro apenas recebe, pontualmente, estagiários da licenciatura em Educação Social, sem prover de um educador social por um período que se estenda além dos 10 meses obrigatórios do estágio curricular. Ou seja, neste Agrupamento, a intervenção do educador social não é permanente, pelo que foi pretendido criar um ponto de comparação por forma a compreendermos a importância do papel do educador social no contexto escolar.

Através da análise dos dados obtidos através das entrevistas executadas aos participantes, foi possível constatar que no Agrupamento “A” o ambiente escolar em relação à diversidade étnica e cultural é um pouco díspar em opiniões por parte dos técnicos. Alguns afirmam que o ambiente é agradável, uma vez que estão bem integrados e acolhidos, outros referem que, por vezes, surgem problemas na inclusão:

*Eles são bem integrados, são bem acolhidos. (P1).*

*Por vezes aparecem alguns casos com problemas de integração, mas notei que eram mais por parte de quem vinha, do que propriamente dos nossos. (P2).*

*Dentro das possibilidades, acolhe bem a diversidade étnica e sociocultural, onde as diferenças são valorizadas como parte integral do quotidiano. (P3).*

Neste sentido, denotamos que dois dos participantes consideraram que a integração, em particular, dos alunos de minorias étnicas é positiva, enquanto um participante refere a existência de alguns problemas, na maioria das vezes, das crianças de minorias étnicas.

Em contrapartida, no Agrupamento “B”, denota-se um interesse e um papel ativo na criação de um ambiente positivo em toda a escola para a aceitação e respeito pela diversidade étnica e cultural, assim como, um esforço por parte dos novos alunos em serem bem recebidos:

*Há um esforço dos nossos em acolher, e há o esforço de quem chega por se adaptar. (P4).*

*Alunos oriundos de países estrangeiros são acompanhados tendo em vista a sua plena integração, dando resposta às suas necessidades, não só escolares, mas também sociais e pessoais. (P5).*

*Somos uma escola que acolhe e não escolhe. (P6).*

Segundo Ana Vieira (2012, p.10), “Mais do que, porventura, em qualquer outra instituição social, a escola integra todas as diversidades sociais e culturais representadas na sociedade”, percebendo assim, que a escola é uma micro sociedade, onde diferentes culturas e etnias se encontram.

Denotamos, assim, uma escola preocupada em acompanhar o envolvimento dos alunos não somente na vida escolar, mas também na vida social, familiar e pessoal.

No que concerne às práticas pedagógicas aplicadas pelos Agrupamentos por forma a dar resposta às necessidades das crianças e jovens de minorias étnicas, denotamos também uma disparidade entre os dois Agrupamentos. Segundo os profissionais do

Agrupamento “A”, não existem estratégias nem práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades deste grupo, pelo que todas as atividades são desenvolvidas e colocadas em prática sem olhar à individualidade dos alunos, e sim, à coletividade:

*Nós não temos estratégias específicas dedicadas a estes grupos específicos, porque (...) são todos nossos alunos. (...) Quando eles chegam, nós tentamos perceber o que eles necessitam, se vêm com algum diagnóstico, (...) e damos as respostas que damos a todos os alunos. (P1).*

*Tentamos fazer atividades de enriquecimento curricular (...) sempre de forma de inclusão. (...) envolver todos os meninos. (P2).*

*Não são disponibilizadas práticas pedagógicas específicas. (P3).*

Em contrapartida, o Agrupamento “B” possui uma série de práticas pedagógicas pensadas e desenvolvidas com o intuito de dar resposta às necessidades deste grupo em específico, e não somente aos alunos, mas também às famílias, no que diz respeito à língua, o que permite uma maior facilidade na inclusão destas famílias, quer na escola, mas também ao nível social e profissional:

*Temos o português de língua não materna, onde eles realmente aprendem o português funcional, aprendem o vocabulário essencial à integração deles. Aqui não há diferenciação. Estão todos incluídos em todas as atividades, mas com esta diferenciação, cada um faz ao seu ritmo, de acordo com a sua especificidade. (P4).*

*Nós temos quatro turmas de português língua de acolhimento para adultos. Portanto, nós temos aqui muitos pais de meninos nossos. (P4).*

*Português Língua Não Materna; Português Língua de Acolhimento; Adaptações não significativas nas avaliações; Inglês como língua de comunicação universal nos momentos informais. REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural. (P5).*

Denotamos que através destas práticas, o Agrupamento pretende uma plena integração dos alunos, não somente no ambiente escolar, mas também no ambiente social, “Torna-se necessária uma escola negociada, dinâmica e inclusiva, promotora de uma interação cultural e identitária, preventiva dos fenómenos de marginalização e de exclusão social que ocorrem nas sociedades contemporâneas” (Almeida, 2009, p.41).

No que concerne ao projeto educativo, por forma a identificar se este tem em conta a diversidade do Agrupamento, denotamos que os técnicos do Agrupamento “A” foram vagos na resposta:

*Naturalmente. (P1).*

No Agrupamento “B”, no entanto, as respostas demonstraram uma preocupação para que, efetivamente, o projeto educativo se debruçasse em práticas que tivessem em conta a diversidade notória dos alunos:

*O lema do nosso projeto educativo é uma escola promotora da liberdade e da democraticidade. E realmente aqui a multiculturalidade está presente e é uma escola mesmo de todos, para todos, onde todos têm lugar. (P4).*

*Estes pilares estão assentes em todas as nossas ações. Portanto, qualquer atividade que é desenvolvida no Agrupamento tem de ser planificada de acordo com os (...) objetivos do projeto educativo. (...) Temos meninos estrangeiros cegos e de baixa visão. E a nossa escola é uma referência aqui na cidade. E é isso mesmo que eles dizem, que se sentem muito incluídos. (...) Todas as atividades são planeadas para todos, tendo em conta as especificidades de cada um, onde todos se sentem bem. (P4).*

As partilhas destes participantes levam-nos a considerar as palavras de Jacques Delors para o Relatório da UNESCO, onde nos diz “Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social”. (2010, p.5). Compreendemos, assim, que a educação abre portas para uma sociedade mais respeitosa das diferenças e com o propósito de alcançar a plena integração de todos os indivíduos.

Relativamente às estratégias de intervenção, denotamos também práticas distintas entre ambos os Agrupamentos. Nomeadamente, no Agrupamento “A”, os técnicos realizam a integração do aluno no Agrupamento, no ambiente de turma e junto dos colegas:

*Aquilo que fazemos é basicamente integrá-los, inclui-los no Agrupamento, na turma, na escola e fazerem parte, porque são nossos. (...) Relativamente aos outros*

*alunos que são de outra nacionalidade (...) fazemos avaliação da língua, (...) para percebermos em que medida é que podemos e devemos implementar algumas estratégias a nível de adaptação ao currículo para que eles possam ter sucesso e não se sintam diferenciados. (P1).*

O Agrupamento “A”, ao contrário do Agrupamento “B”, não possui Língua Portuguesa Não Materna, pelo que os alunos poderão ter uma maior dificuldade em acostumar-se com a língua utilizada tanto em ambiente de sala de aula, pelos professores, mas também em contexto de recreio, com os colegas, pelo que acabam por se juntar àqueles que compartilham da mesma língua durante o período inicial de adaptação. Esse fator acaba por complicar a integração social dos alunos dentro da própria escola, uma vez que detêm uma maior dificuldade em comunicar com os colegas. Pelo contrário, o Relatório da UNESCO elaborado por Jacques Delors (2010, p.6) afirma que a escola é “um recurso privilegiado de construção da própria pessoa, além das relações entre indivíduos, grupos e nações”, pelo que deve ter, como função, criar laços e relações sociais entre os demais alunos, facilitando a comunicação entre todos.

No Agrupamento “B”, no entanto, denotamos estratégias onde pretendem dar a conhecer aos restantes colegas a cultura, as tradições e os costumes de cada um, por forma a criar um ambiente de respeito entre alunos e, assim, aquilo que é desconhecido, passa a ser conhecido, sem causar estranheza:

*Na festa de final de ano, criamos realmente um momento onde todos puderam apresentar aquilo que queriam. (...) Nós não vamos criar, mas se os alunos ou os pais sentirem que é uma necessidade, nós acolhemos. Mas sempre dentro, de facto, dos nossos eixos de intervenção, dentro dos pilares do nosso projeto educativo. Respeitamos aqui as vontades deles, mas sempre aqui, sem fechar portas, onde todos estão incluídos. (P4).*

*Organização de momentos formais e não formais para divulgação das diferentes culturas; uso frequente do inglês; ferramentas de tradução. (P5).*

Assim, denotamos que no Agrupamento “B”, os alunos têm a oportunidade de usufruir de momentos onde a cultura dos colegas é compartilhada, por forma a criar uma maior proximidade entre alunos, promovendo a inclusão e o bom ambiente escolar. Segundo Delors (2010, p.10), a “sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção,

façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas”, pelo que se torna importante a criação de momentos onde os alunos possam demonstrar as suas capacidades, mesmo aquelas que não tenham envolvimento com conteúdos escolares.

No que diz respeito às medidas para promover a integração e participação deste grupo específico de alunos que cada vez mais chegam às nossas escolas e Agrupamentos, denotamos que as práticas do Agrupamento “A” são desenvolvidas com o objetivo de integrar os alunos junto das suas turmas e dos seus colegas:

*Passa pela avaliação do aluno, avaliação do ponto de vista pedagógico, e depois a integração social e a inclusão social. (P1).*

*Desenvolvia as minhas atividades e, as atividades em si, já puxavam os alunos para esta participação. (P2).*

*As crianças de minorias étnicas estão bem integradas e participam ativamente no meio escolar. (P3).*

Os técnicos do Agrupamento “B”, em contrapartida, forneceram exemplos práticos daquilo que é desenvolvido junto dos alunos, por forma a fomentar a participação das crianças e jovens de minorias étnicas, assim como, ao mesmo tempo, promoviam a sua integração na turma e que, nomeadamente, são muito implementadas pelo educador social:

*Nas assembleias de turma tenho sempre (...) em atenção que eles participem. Um dos principais incentivos dessas assembleias é promover aqui um mecanismo de participação, onde eles tenham uma voz ativa, que façam parte das tomadas de decisão. Portanto, começamos logo pela votação do secretário (...) já foram eleitos meninos estrangeiros, que não são portugueses, e aqui já estão a treinar imensas competências. (P4).*

*As assembleias foram sempre isto. Partir daquilo que eles sentem que são problemas e necessidades e procurar soluções. Isto, sempre respeitando esta diversidade cultural e promovendo sempre a participação de diferentes formas, mas promovendo sempre a inclusão e a participação de todos. (P4).*

Denotamos que através destas práticas existe um trabalho árduo por parte dos técnicos em planificar atividades extracurriculares que se debruçam sobre a ambição em alcançar uma escola inclusiva e respeitadora da diversidade que assola a sociedade atualmente.

Foi possível constatar, após a análise de dados, que as práticas pedagógicas e estratégias existentes na escola são promovidas pelos educadores sociais:

*Portanto, em termos de recursos, sou eu, educadora social, mas que não é só para este público, é para todos os meninos, e famílias que necessitem, que são sinalizadas, pelos diversos motivos, porque a prevenção do absentismo, a indisciplina, o abandono, o insucesso, portanto, (...), faço muito trabalho de animação comunitária nas diferentes escolas. (...) Portanto os recursos são exatamente os mesmos que para os outros. (P4).*

Segundo Cindy Vaz, o educador social,

enquanto trabalhador social, assume a responsabilidade de atender às realidades sociais da pessoa e/ou grupos humanos para e com quem dirige a sua ação pedagógico-social. Ele compromete-se com tudo o que isso envolva, desde a ponte, o trato e o cuidado com a família, com o emprego e com a comunidade a que pertence. (2010, p.37).

As famílias deste grupo em específico, nomeadamente, das minorias étnicas, encontra-se numa situação de maior vulnerabilidade, pelo que possuir um técnico na escola que auxilie na sua inclusão social é uma mais-valia. O Agrupamento “B”, efetivamente, possui uma educadora social que fornece esse apoio às famílias e as encaminha para parceiros que fornecem auxílio neste processo de inserção e inclusão.

Segundo o participante P4, o trabalho do educador social no Agrupamento “B” não se debruça somente sobre uma intervenção especializada junto do aluno, mas abrange também as famílias que se encontram sinalizadas. Igualmente, reparamos que é o educador social que promove a inclusão das crianças e jovens de minorias étnicas, prevenindo situações de absentismo, de indisciplina, de abandono e de insucesso. Através da integração e da criação de um ambiente escolar saudável e positivo, os alunos possuem diversas estratégias, além da motivação, para alcançar o sucesso escolar. Segundo nos diz Vítor Almeida (2009, p.31) “contribuem, também, para o sucesso educativo, todas as

intervenções que eventualmente se promovam no sentido de acompanhar os alunos nos seus contextos sociais e de vida.”

No Agrupamento “A”, denotamos que não dispõem de recursos específicos para este público em particular, mas sim, alunos em geral que tenham dificuldades na aquisição dos conhecimentos, visto que:

*Nós temos recursos específicos para apoiar crianças e jovens que estejam em dificuldades. (P1).*

*Os recursos são iguais para todos. (P2).*

*Parcerias com projetos desenvolvidos pelo Sol do Ave prestam apoio. (P3).*

Neste Agrupamento, os recursos utilizados englobam os alunos de uma forma geral, sem a criação de recursos específicos para apoiar alunos de minorias étnicas.

No sentido de compreender, efetivamente, se as atividades obtinham o resultado pretendido na inclusão socioeducativa, os participantes do Agrupamento “A” referem:

*Sem sombra de dúvidas. Nós quando fazemos atividades, são atividades para todos. (...) Apesar de, por exemplo, termos o dia do autismo, porque nós somos escola de referência nessa área (...) não são só os nossos alunos com diagnóstico de autismo que colaboram, são os nossos alunos. (P1).*

*Da mesma forma que integram as outras crianças, estas também são integradas. (P2).*

*A escola (...) não demonstra diferenciação entre culturas e etnias e as atividades demonstram ser inclusivas. (P3).*

É notável que não existem atividades específicas para o grupo de crianças e jovens de minorias étnicas, uma vez que a intenção é desenvolver atividades que incluam todos os alunos, para que todos participem, gerando, também, um sentimento de inclusão e pertença. No Agrupamento “B” também se denota a mesma estratégia:

*As atividades têm de ser pensadas atendendo a todo o público (...) de acordo com os objetivos do nosso projeto educativo (...) todas as atividades são aprovadas no Conselho Pedagógico, portanto, se houver alguma atividade que de facto não promova a inclusão, não é aprovada em Conselho nem sequer é levada a cabo. (P4).*

Ambas as escolas detêm parcerias importantes com a comunidade local, principalmente com os municípios, por forma a apoiar a inclusão, tornando mais fácil o processo. No Agrupamento “A”:

*Temos sempre articulação com outros projetos vindos do município, que todos os anos e, às vezes, trimestre a trimestre vão mudando. (P1).*

*Com a Câmara, com projetos da Câmara, que fazem um bom trabalho. (P2).*

No Agrupamento “B”, como iremos explicitar, denotamos um maior envolvimento de parcerias, que igualmente se apresentam em maior número quando comparado com o Agrupamento “A”:

*Parceiro que é o Centro comunitário é (...) um parceiro com quem eu articulo muito, portanto, sempre que me chegam famílias perdidas, desorientadas, que percebo que as necessidades básicas não estão asseguradas, de que de facto precisam de emprego e não sabem o que fazer. Então encaminho sempre aqui para o Centro Comunitário onde sei que vão trabalhar este projeto de vida. (...) também têm apoio jurídico. (P4).*

*Gabinetes de Apoio ao Migrante e Refugiado onde tem uma equipa de voluntários que também ajudam as famílias a, por exemplo, pedirem inscrição na segurança social (...), de ir à segurança social, ir às finanças, no fundo, orientar aqui na nossa comunidade. (P4).*

Segundo Ana Vieira (2012, p.10), “Nas escolas interagem docentes, não docentes, alunos, mães, pais, irmãos, amigos, outros familiares, cada um com níveis de desenvolvimento distintos, com histórias, experiências e contextos de vida diferentes.”, pelo que se torna necessário a escola arranjar estratégias para apoiar os familiares e alunos numa integração plena, não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade onde se insere.

Denotamos, então, que o Agrupamento “B” dispõe de parcerias que debruçam a sua atuação, não apenas com os alunos, mas também junto das famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade, procurando atender às suas necessidades básicas. Se as famílias destas crianças e jovens detiverem as suas necessidades básicas atendidas, a inclusão destes alunos será, de igual forma, mais positiva no ambiente educativo. Segundo Delors (2010, p.19), “Três atores principais contribuem para o sucesso das reformas educacionais: em primeiro lugar, a comunidade local, principalmente os pais, a diretoria das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades constituídas; e, em terceiro lugar, a comunidade internacional”. Concluimos, então, que o estabelecimento de parcerias pelos Agrupamentos é uma mais-valia para obter os melhores resultados possíveis, dentro dos objetivos pretendidos.

No que diz respeito à relação estabelecida entre a escola e a família, denotamos que, no Agrupamento “A”, o contacto é próximo durante os primeiros tempos e, posteriormente, torna-se tão natural quanto com a família dos restantes alunos. Observamos, segundo uma das participantes, que esta relação pode ser complicada, em alguns dos casos:

*É uma boa relação entre a escola e estas famílias em particular. (...) Num primeiro contacto, e se calhar nos primeiros tempos, este contacto é efetivamente muito próximo, e depois é um contacto tão normal como com todos os outros encarregados de educação.* (P1).

*Há uma boa relação entre a escola e a família.* (P2).

*Varia de caso para caso, mas posso afirmar que por vezes se mostra ser bastante difícil e hostil.* (P3).

No que concerne ao Agrupamento “B”, existe uma preocupação da escola em auxiliar a família na sua integração ao nível social, profissional e cultural. De igual forma, informam que as famílias, muitas vezes, recorrem ao Educador Social, por se sentirem confortáveis neste contacto de proximidade para com o profissional:

*Eu considero que é uma ótima relação. (...) Eles têm o contacto dos professores titulares, mas sentem-se à vontade comigo. Envia-me e-mails, encontram-me na rua, esperam por mim à porta da escola porque querem falar comigo. (...) A nossa linguagem corporal que mostra empatia, que é importante, o ouvir, primeiro temos de ouvir, temos de perceber. (P4).*

*Relação de confiança e respeito. A escola procura apoiar as famílias, não só, na sua integração pedagógica, mas também social, profissional e cultural. (P5).*

Perceptível que a postura do Educador Social, a empatia, a escuta ativa, a compreensão, a delicadeza e preocupação, se demonstram importantes para que estas famílias se sintam confortáveis a expressar as suas opiniões e necessidades, considerando que possuem naquele ambiente escolar um profissional de confiança, que facilita esta aproximação à instituição educativa dos seus educandos.

### 3.2. Educação Social e a Inclusão Socioeducativa

Neste ponto, iremos apresentar os dados recolhidos relativos à segunda categoria, que dizem respeito ao contributo da Educação Social para a inclusão socioeducativa de crianças e jovens de minorias étnicas. Na tabela 3 encontra-se o resumo dessa recolha.

**Tabela 3 - Quadro Sinótico: contributo da Educação Social para a inclusão**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Fragmentos de Discurso</b>
		<p>P1: <i>A resiliência. (...) a empatia.</i></p> <p>P2: <i>Paciência, ter capacidade de resolução de conflitos (...) Boa comunicação e escuta ativa.</i></p> <p>P3: <i>Empatia, sensibilidade cultural, respeito pela diversidade.</i></p> <p>P4: <i>Criar empatia. (...) ter esta</i></p>

Contributo da Educação Social para a inclusão socioeducativa	Qualidades essenciais para trabalhar com este público?	<i>disponibilidade de ouvir, orientar.</i> P5: <i>Olhar para a sua individualidade.</i> P6: <i>Rigor, profissionalismo, empatia, disponibilidade.</i>
	Competências diferenciadoras para intervir nesta área?	P1: <i>Ter a capacidade de amar sem pedir nada em troca.</i> P2: <i>Mediação de conflitos.</i> P3: <i>A sensibilidade cultural, a habilidade de mediação.</i> P4: <i>Temos de conseguir estabelecer comunicação (...) a empatia.</i> P5: <i>Ser empático.</i> P6: <i>Disponibilidade para intervir, ausência de pré-conceitos culturais e sociais.</i>
	Papel do Educador Social na escola?	P1: <i>Ajudar-nos a promover a mudança socio emocional.</i> P4: <i>(...) é uma grande mais-valia nesta mediação, escola-família-comunidade.</i> P5: <i>Deve ser um facilitador e um construtor de pontes.</i> P6: <i>É o de “criar pontes” entre a escola, família e comunidade.</i>
	Práticas pedagógicas que o Educador Social poderia utilizar?	P1: <i>Ensiná-los a arrumar mochilas, (...) A consciência de si e do outro.</i>  P3: <i>A aprendizagem baseada na cultura, onde integra temas, histórias e tradições dos alunos.</i>  P4: <i>Assembleias de Turma, (...) dinâmicas de grupo, debates, trocas de grupos, portanto são eles que escolhem o tema.</i>  P4: <i>Outra estratégia que costumo usar, (...) é a atribuição dos cartões prémio.</i>  P5: <i>Treino de competências sociais e emocionais.</i>
		P1: <i>Sem dúvida. O 8.ºA é um caso claro disso.</i>  P3: <i>Influenciam de maneira</i>

	<p>As práticas do Educador Social influenciam as dinâmicas pedagógicas?</p>	<p><i>significativa as dinâmicas pedagógicas da escola.</i></p> <p>P4: <i>Aliás, na sala de aula já tenho professores (...) a pedir materiais.</i></p> <p>P5: <i>Deve ter uma relação próxima com os professores de forma a definir estratégias.</i></p> <p>P6: <i>As práticas facilitam a inclusão de todas as crianças e jovens.</i></p>
	<p>Qual o impacto do Educador Social na inclusão socioeducativa?</p>	<p>P1: <i>Projetos assim mais consistentes onde podemos perceber o impacto, foi (...) no ano passado.</i></p> <p>P3: <i>Essencial para promover a equidade no ambiente escolar e enfrentar desafios.</i></p> <p>P4: <i>Muitas respostas já surge a educadora social.</i></p> <p>P5: <i>Potenciam a capacidade de integração mais saudável.</i></p> <p>P6: <i>Se todas as crianças aprendem a respeitar a diferença, têm maior capacidade de aceitar o outro.</i></p>
	<p>Os alunos distinguem a intervenção do Educador Social dos restantes profissionais?</p>	<p>P1: <i>Não. Não, até porque (...) somos todas psicólogas e somos todas professoras.</i></p> <p>P3: <i>Isso ocorre (...) devido à natureza da atuação do educador social.</i></p> <p>P4: <i>Sim. Eles não sabem muito bem o que é que eu sou, mas procuram-me na altura certa.</i></p>
	<p>Como os Educadores Sociais têm contribuído para promover a inclusão socioeducativa?</p>	<p>P1: <i>Por acaso seria simpático manterem consistência na sua intervenção.</i></p> <p>P3: <i>Um dos principais papéis é a mediação entre as culturas das comunidades de minorias e a escola.</i></p>
	<p>Os Educadores Sociais facilitam</p>	<p>P1: <i>Sem sombra de dúvida.</i></p> <p>P2: <i>(...) falta de comunicação à família sobre o que se passa dentro dos portões da escola.</i></p> <p>P3: <i>Desempenham um papel</i></p>

	a aproximação da família à escola?	<i>fundamental, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e entre minorias étnicas.</i>  <i>P4: Muito. É no facilitar a comunicação escola-família e fomentar estas relações.</i>
--	------------------------------------	--

Nota: Pereira, 2024

Torna-se imprescindível nesta investigação perceber o papel do Educador Social, o aspeto que mais diferencia ambas as escolas analisadas, visto que somente uma delas integra o Educador Social no grupo de técnicos a intervir no espaço escolar. Neste sentido, procuramos saber de que forma o Educador Social, em específico, auxilia e contribui através da sua prática na inclusão socioeducativa de crianças e jovens de minorias étnicas.

Relativamente à subcategoria referente às qualidades necessárias para debruçar a prática junto deste público, os participantes do Agrupamento “A” referem:

*Gostar de crianças. (...) Com etnia ou sem etnia, gostar de crianças. Baixar os nossos pré-conceitos. (P1).*

*A resiliência (...) porque todos os dias é um desafio. (...) Eu acho que é um bocadinho a capacidade de empatia. (P1).*

*Paciência, ter capacidade de resolução de conflitos (...) ter compreensão, compreender muito bem a etnia e os costumes, e respeito. (...) Boa comunicação e escuta ativa. (P2).*

*Empatia, sensibilidade cultural, respeito pela diversidade, a paciência, a flexibilidade e adaptação, a comunicação eficaz, a capacidade de mediação, o compromisso pela inclusão, o conhecimento dos direitos humanos, a capacidade de encorajar e inspirar e a iniciativa e proatividade. (P3).*

No caso do Agrupamento “B”, a participante “4”, refere a necessidade de criar empatia para com estas crianças, mas também, como aspeto fundamental, não deixar as famílias desamparadas durante o processo de inclusão, enquanto Agrupamento e técnicos que se preocupam em auxiliar a família em todos os ramos necessários à sua inclusão na sociedade:

*Criar empatia. (...) Ter disponibilidade de ouvir, orientar e, quando eu não sei, (...) procurar saber. Demonstrar (...) que quer ajudar e que vai procurar as respostas para orientar. Não deixar a pessoa sem resposta, não deixar desamparada e desorientada. E encontrar sempre um caminho. Quando nós não temos as respostas, orientar para quem tem. (P4).*

Os participantes “5” e “6” do mesmo Agrupamento, referem:

*Olhar para a sua individualidade, tal como qualquer aluno. Abertura para o conhecimento, empatia e empenho. Comunicação e atenção ao outro. (P5).*

*As mesmas que são usadas com o tipo de público escolar: rigor, empatia, profissionalismo, disponibilidade. (P6).*

Concluimos assim que, tal como sublinham os nossos autores (Vaz, IB, Veira...), a educação social caracteriza-se por ser uma prática humanista. Sendo fundamental adquirir "as ferramentas teóricas necessárias para uma intervenção no terreno que vise ajudar a tecer laços sociais e criar situações de aprendizagem potenciadoras de felicidade, de bem-estar e de autonomia de vida." (Vieira & Vieira, 2016, p.25).

No que diz respeito às competências diferenciadoras para efetuar uma intervenção nesta área em específico, os participantes do Agrupamento “A” referem:

*Ter a capacidade de desligar. Ter a capacidade de amar sem pedir nada em troca. Porque ninguém tenha dúvida que nós gostamos muito destes meninos, (...) e não pedimos nada em troca. (...) E se não tiver esta componente humana, vai fazer outras coisas muito bem feitas, mas esta não. (P1).*

*A sensibilidade cultural, a habilidade de mediação, o conhecimento sobre Direitos Humanos e Políticas de Inclusão, a facilidade para estabelecer vínculos (...) e habilidade de promover a justiça social. (P3).*

No Agrupamento “B”, as respostas fornecidas pelos participantes são idênticas:

*Temos de conseguir estabelecer comunicação (...) e empatia. As pessoas têm de sentir que nós estamos dispostos a ouvir, que está a comunicar com entusiasmo, com interesse, com educação, com calma. (P4).*

*Disponibilidade para intervir, ausência de pré-conceitos culturais e sociais, “elasticidade” para criar respostas que melhor correspondem às expectativas da escola e das próprias crianças e jovens. (P6).*

Em suma, tal como nota a UNESCO, importa revalorizar as dimensões ética e cultural da educação e, nesse sentido, a fornecer os recursos necessários (Delors, 2010, p.10).

No que diz respeito ao papel do Educador Social no Agrupamento, torna-se notória a distinção nas respostas entre os técnicos de ambos os Agrupamentos, uma vez que o Agrupamento “A” somente disponibiliza de estagiários em Educação Social de curta duração, nomeadamente, durante o período de estágio curricular em Licenciatura, enquanto o Agrupamento “B” disponibiliza de um Educador Social a tempo integral.

Neste sentido, o participante “1” do Agrupamento “A”, refere que o Educador Social terá como papel:

*Ajudar-nos a promover a mudança socio emocional. (P1).*

No que concerne ao Agrupamento “B”, as respostas tornam-se mais específicas e alargadas:

*É uma grande mais-valia nesta mediação, escola-família-comunidade, e principalmente neste papel preventivo nas escolas, no pré-escolar e no primeiro ciclo. (...) O Diretor, (...) começa a perceber o impacto que a educação social tem na comunidade educativa. (P4).*

*Enquanto técnico social assumo a minha função como um profissional que deve ser um facilitador e um construtor de pontes entre a escola, a família e a comunidade. (P5).*

*O papel de um técnico social numa escola é o de “criar pontes” entre a escola, família e comunidade, salvaguardando o supremo interesse das crianças e jovens. (P6).*

Denotamos que os participantes do Agrupamento “B” encaram o papel do Educador Social como um mediador e um facilitador na aproximação da família e da comunidade à instituição escolar, indo assim ao encontro das teses dos nossos autores. Para Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2004, p. 72) “os educadores sociais surgem neste sentido como *mediadores profissionais*, como promotores de laços sociais numa perspetiva *criativa e renovadora* que não se confunde com conceção de mediação de tipo *curativo* ou *preventivo*.”.

Neste sentido, o educador social é uma mais-valia para alcançar a pretendida educação de qualidade, principalmente quando os Agrupamentos dispõem de equipas multidisciplinares, prontas para intervir nos mais diversos assuntos.

No que concerne às práticas pedagógicas que o Educador Social poderá utilizar no ambiente escolar, os participantes do Agrupamento “A” debruçam-se sobre vários aspetos, nomeadamente:

*Ensiná-los a arrumar mochilas. (...) A consciência de si e do outro. Isto é fundamental. Porque é o respeito por todos. (P1).*

*A aprendizagem baseada na cultura, onde integra temas, histórias e tradições dos alunos. (...) Promover a educação intercultural, realizando atividades que incentivam a discussão sobre as diferenças e semelhanças entre as culturas. (...) Metodologias ativas, como aprendizagem colaborativa e projetos em grupo (...) criação de ambientes seguros, onde os alunos se sintam à vontade para expressar as suas opiniões e partilhar as suas histórias. (...) mediação e o envolvimento das famílias no processo educacional. (P3).*

No que corresponde ao Agrupamento “B”, denota-se, na maioria, uma preocupação em executar atividades que facilitem o processo de integração das crianças e jovens de minorias étnicas, por forma a criar um sentimento de pertença em relação ao ambiente escolar:

*Assembleias de Turma, (...) dinâmicas de grupo, debates, trocas de grupos, portanto, são eles que escolhem o tema...sou eu que planifico, mas sempre de acordo com as sugestões deles. (P4).*

*As festas de final de ano foram eles que pensaram (...) foram eles que planejaram. Fizemos uma mostra de talentos onde eles exploravam os diferentes talentos e eram eles que escolhiam. (P4).*

*Outra estratégia (...) inspirada no programa de competências socio emocionais, é a atribuição dos cartões prêmio. Uns cartões de distinção, de mérito, distinção de competências, pode ser da amizade, pode ser que fez evoluções extraordinárias na sala de aula. (...) Obriga o professor a ter uma visão mais construtiva, mais otimista, porque obriga o professor a olhar para as qualidades e para a evolução do aluno. (...) Isto depois tem o efeito de modelagem. (P4).*

*Treino de competências sociais e emocionais. (P5).*

Em ambos os Agrupamentos, os participantes encaram as práticas do Educador Social como positivas na influência que exercem nas dinâmicas pedagógicas executadas junto dos alunos. No Agrupamento “A”, a participante “1” relata um caso que aconteceu pela intervenção de uma estagiária em Educação Social, nomeadamente:

*Sem dúvida. O 8.ªA é um caso claro disso. A turma no início do ano letivo, e a turma no final do ano, completamente diferente. (P1).*

*Influenciam de maneira significativa as dinâmicas pedagógicas da escola, pois trazem uma perspectiva que vai além do currículo tradicional. (...) Valoriza aspetos emocionais, sociais e culturais dos alunos, muitas vezes negligenciado no ensino convencional. (P2).*

No Agrupamento “B”, os participantes referem o trabalho próximo que os técnicos sociais realizam para com os professores, por forma a mediar as situações em sala de aula e, também, com o desejo de executar determinadas práticas pensadas pelo Educador Social nas turmas:

*Aliás, na sala de aula já tenho professores (...) a pedir materiais. (...) Eu já entrei em salas onde estavam a pôr em prática as dinâmicas de grupo que eu fiz. O que é ótimo. (...) Também já entrei em salas onde ouvi professores a fazerem os elogios, a mudarem a forma de comunicar com os alunos. (P4).*

*Um técnico de intervenção social em contexto escolar deve ter uma relação próxima com os professores de forma a definir estratégias conjuntas para um melhor sucesso dos alunos. (P5).*

*As práticas facilitam a inclusão de todas as crianças e jovens, oferecendo-lhes mais ferramentas para um crescimento saudável, feliz e plena integração e autoconfiança. (P6).*

No que concerne ao impacto do Educador Social na inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas, o Agrupamento “A”, que efetivamente não dispõe do Educador Social a tempo integral, refere:

*Projetos assim mais consistentes onde podemos perceber o impacto foi (...) no ano passado. Efetivamente percebemos que reduzimos o desperdício na cantina. (...) E percebemos que a nível de comportamento e aproveitamento, houve mudança neste ano no 8.ºA. (P1).*

*Essencial para promover a equidade no ambiente escolar e enfrentar desafios históricos de exclusão e marginalização. Desempenham um papel crucial ao lidar com as necessidades específicas dessas comunidades. (P3).*

O Agrupamento “B” refere que são procurados pelas famílias de alunos estrangeiros, também por estarem integrados e referenciados na Rede de Escolas de Educação Intercultural:

*Muito importante, faz toda a diferença. E nós temos cada vez mais alunos estrangeiros a bater-nos à porta porque isto vai passando a palavra. E também porque estamos na (...) Rede de Escolas de Educação Intercultural. (P4).*

*Potenciam a capacidade de integração mais saudável. Existe um melhor e maior sentimento de pertença que faz com que todos sejam valorizados. (P5).*

*Se todas as crianças aprenderem a respeitar a diferença, têm maior capacidade de aceitar o outro. (P6).*

Na subcategoria onde questionamos os participantes para perceber se os alunos distinguem a intervenção do Educador Social dos restantes profissionais, denotamos respostas contraditórias por parte dos participantes do Agrupamento “A”:

*Não. Não, até porque somos todos psicólogos e somos todos professores. (P1).*

*Sim. (...) Isso ocorre (...) devido à natureza da atuação do Educador Social. (...) O Educador Social (...) estabelece uma relação mais próxima e horizontal com os alunos, baseada em diálogo, confiança e respeito mútuo. (P3).*

No Agrupamento “B”, a participante “5” refere que, aos poucos, tanto os alunos como os próprios pais vão diferenciando o papel do Educador Social dos restantes profissionais e que, apesar disso, procuram-na nos momentos adequados:

*Sim. Eles não sabem muito bem o que é que eu sou, mas procuram-me na altura certa e sabem que eu sou a pessoa que pode ajudar nesta ou naquela situação. (...) procuram-me quando têm um problema com os coleguinhas e não conseguem resolver. O que eu noto é que nas crianças mais pequenas, eles ainda me confundem com o papel da psicóloga. (...) E mesmo os próprios pais. (...) Mas é engraçado porque já vão percebendo e vão-me procurando nas situações certas, e os pais também já começam a perceber aqui a diferença. (P4).*

Na penúltima subcategoria, nomeadamente, sobre como os Educadores Sociais têm contribuído para promover a inclusão socioeducativa, a participante “1” refere que a intervenção deveria ser mais consistente, o que poderá tornar-se dificultado pelo curto período de estágio curricular, que não permite prolongar a intervenção:

*Por acaso seria simpático manterem consistência na sua intervenção. (...) Portanto, a integração dos Educadores Sociais nas escolas era possível para promover a inclusão. (P1).*

Por último, os participantes foram questionados por forma a percebermos se o Educador Social facilita a aproximação da família à escola. Nesse sentido, os participantes do Agrupamento “A” referem:

*Sem sombra de dúvida. Escola, família é uma questão de dialética. (P1).*

*Acho que muitas vezes há uma falta de comunicação à família sobre o que se passa dentro dos portões da escola. Mas enquanto tivermos coordenadores em instituições a dizer que não querem que os pais passem os portões da escola para dentro (...), não vamos a lado nenhum. (P2).*

*Sim, desempenham um papel fundamental nesse campo, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e entre minorias étnicas. Atuam como mediadores no processo de comunicação e cooperação entre a escola e as famílias, facilitando a integração e a participação ativa dos responsáveis na vida escolar. (P3).*

No que concerne ao Agrupamento “B”, os participantes referem que, no ramo da Educação Social e na sua intervenção ao nível escolar, a aproximação da família à escola é um dos principais eixos de intervenção:

*Muito. Acho que somos o principal eixo de intervenção. É no facilitar a comunicação escola-família e fomentar estas relações, é o principal eixo de intervenção que os professores reconhecem e pedem de facto a minha ajuda quando sentem dificuldades em chegar a alguns pais. Também acontece o contrário, também sou vista como um bicho papão que sinaliza à CPCJ. (...) Mas à medida que os pais me conhecem, percebem que não é, de todo, e tenho uma boa relação com os pais e acho que tem sido umam ais valia nesta relação entre escola-família. (P4).*

*Sim. É uma obrigação. (P5).*

Portanto, o educador social promove a relação entre a escola e a família, pois é um impulsionador privilegiado “da condição humana e é nesse sentido, justamente, que são reconhecidos como técnicos da relação” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 95). Portanto, o educador social é um agente privilegiado para promover a inclusão socioeducativa, facilitando o desenvolvimento humano e fortalecendo os laços entre as instituições escolares e as famílias.

### 3.3. Dificuldades e Desafios para a Inclusão Socioeducativa

Neste ponto iremos debruçar-nos sobre os dados recolhidos tendo em conta a terceira categoria de análise, que concerne as dificuldades e os desafios que os atores socioeducativos enfrentam na inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas. A tabela 4 contém os fragmentos do discurso, organizados segundo a categoria definida e as subcategorias.

**Tabela 4 - Quadro Sinótico: desafios e barreiras**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Fragmentos do Discurso</b>
Desafios e barreiras para a inclusão socioeducativa	Experiência e conhecimento sobre a cultura e os costumes?	<p>P1: <i>Na medida daquilo que eles vão partilhando.</i></p> <p>P2: <i>(...) tinha uma menina na minha turma (...) e numa das atividades foi precisamente ela partilhar os costumes da etnia.</i></p> <p>P3: <i>São provenientes do contato direto com o dia a dia deles, observando as suas interações, rotinas e comportamentos.</i></p> <p>P5: <i>Vou tentando através da aquisição de conhecimentos e de conversas com os próprios alunos.</i></p>
	Desafios enfrentados pela escola ao lidar com a inclusão socioeducativa	<p>P1: <i>Quando chegam muitos ao mesmo tempo. (...) O maior problema não são os miúdos, são os pais. Mas não é sempre.</i></p> <p>P1: <i>A língua às vezes é um desafio.</i></p> <p>P1: <i>Alunos que vêm de fora (...), é o que eles deixaram para trás.</i></p> <p>P1: <i>Nós temos a efetiva falta de recursos humanos.</i></p> <p>P3: <i>Enfrenta uma série de desafios, que envolvem tanto questões culturais quanto estruturais.</i></p> <p>P4: <i>Os desafios e barreiras são muitos, porque nós não temos o tempo, não temos os recursos que gostaríamos.</i></p> <p>P4: <i>O que eu sinto é que ainda temos pais que quando têm problemas lá fora, descarregam um bocadinho na escola.</i></p>
		P1: <i>A questão da língua.</i>

	Desafios e barreiras enfrentados pelos alunos	<p>P2: <i>Sobre a relação dos professores com estas crianças (...) não era muito boa.</i></p> <p>P3: <i>Enfrentam uma série de desafios (...) que podem impactar (...) a sua experiência educacional, o seu desenvolvimento social e emocional.</i></p> <p>P4: <i>A sopa, é um problema que eu tenho na cantina.</i></p> <p>P5: <i>Barreira linguística.</i></p>
	Existe discriminação ou estigmatização?	<p>P1: <i>Não sentimos. Agora, as crianças e os pré-adolescentes, que é aquilo que nós temos aqui, ou adolescentes, de vez enquanto chateiam-se, como nós adultos.</i></p> <p>P2: <i>Em relação aos funcionários, por vezes, consegui-me aperceber de algum tratamento diferente perante algumas crianças.</i></p> <p>P4: <i>Não sinto. Por exemplo, na hora da refeição, há muito isto de que “se vem para o nosso país, tem de se adaptar à nossa comida” (...) Mas isto trabalha-se.</i></p> <p>P4: <i>As crianças também são muito cruéis, não vou dizer que por vezes não façam um comentário ou outro.</i></p>
	Estratégias a implementar para superar os desafios e barreiras para a inclusão	<p>P1: <i>Estratégias, lá está, estratégias que viessem de outras valências.</i></p> <p>P2: <i>(...) tentar perceber porque é que aquela criança está mais agitada hoje e ontem até nem estava tanto (...) até está triste.</i></p> <p>P3: <i>Estratégias que promovam a valorização da diversidade, a equidade de oportunidades e a construção de um ambiente acolhedor.</i></p> <p>P4: <i>Mais recursos.</i></p> <p>P5: <i>Mais apoio pedagógico.</i></p>

Nota: Pereira, 2024

Segundo os participantes do Agrupamento “A”, o conhecimento que detêm sobre a cultura e os costumes dos alunos provenientes das minorias étnicas, advêm do contacto direto para com estes mesmos alunos, pela observação das suas rotinas dentro da escola:

*Na medida daquilo que eles vão partilhando connosco e que nos parece relevante para eles se sentirem em casa. (P1).*

*Tinha uma menina na minha turma (...) e uma das atividades foi precisamente ela partilhar os costumes da etnia dela. (P2).*

*São provenientes do contacto direto com o dia a dia deles, observando as suas interações, rotinas e comportamentos dentro e fora da sala de aula. (P3).*

No Agrupamento “B” denotamos que o processo é similar:

*Vou tentando através da aquisição de conhecimentos e de conversas com os próprios alunos, saber um pouco mais de cada cultura. (P5).*

Segundo uma das participantes do Agrupamento “A”, os desafios e as barreiras encontrados pelos atores socioeducativos na inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas são muitos:

*Quando chegam muitos ao mesmo tempo. (...) O maior problema não são os miúdos, são os pais. (P1).*

*A língua às vezes é um desafio, porque, por exemplo (...) o inglês é universal, só que não. E às vezes temos alunos que falam extraordinariamente bem Francês, mas que não falam Inglês. (P1).*

*Alunos que vêm de fora (...) é o que deixaram para trás. (...) E estas ligações emocionais são uma barreira para a escola, para desmantelar. Porque temos de criar aqui novos afetos. (P1).*

*Falta de recursos. Portanto nós temos de fazer o trabalho que seria feito por uma equipa técnica. (P1).*

*Enfrenta uma série de desafios, que envolvem tanto questões culturais quanto estruturais. (...) os desafios que advêm da sua inclusão: o preconceito e discriminação; as diferenças culturais; barreiras linguísticas e a resistência familiar ao modelo escolar. (P3).*

Os fragmentos aqui destacados evidenciam bem a preocupação com as questões da de inclusão escolar e social, bem como a diferença que pode ser feita pela ação dos educadores sociais. Assim com Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2004, p. 53) existe a “necessidade de uma intervenção que torne os sujeitos capazes de decidir e de agir responsabilmente num mundo que urge transformar e melhorar”, pelo que é importante promover a autonomia e a consciência crítica das pessoas, capacitando-os tendo em conta as suas reais necessidades.

Torna-se perceptível que os desafios enfrentados pelo Agrupamento “A” se encontram interligados com a barreira linguística, a falta de recursos humanos variados para a formação de uma equipa multidisciplinar, as ligações afetivas que os alunos emigrantes e refugiados deixam no país de origem e a própria inclusão e desafios que surgem ao longo desse processo.

Em contrapartida, e apesar do Agrupamento “B” encontrar também desafios e barreiras na realização da inclusão socioeducativa, procuram focar-se em encontrar soluções:

*Os desafios e barreiras são muitos, porque nós não temos o tempo, não temos os recursos que gostaríamos para de facto fazermos (...) uma primeira integração. (...) Claro que é feito um acolhimento, mas é dentro da turma, da escola, nas oficinas. Portanto, fazer aqui primeiro algumas oficinas práticas, para explicar (...) como funcionam as coisas, para eles terem aqui esta previsibilidade. (...) Vai sendo feito à medida que eles se defrontam com os desafios, vão sendo trabalhados e ajudados a superar. (P4).*

*O que eu sinto é que ainda temos pais que quando têm problemas lá fora, descarregam (...) na escola e acusam-nos injustamente. (...) Acusam-nos injustamente porque, muitas vezes, os miúdos podem ficar insatisfeitos com alguma situação, como qualquer criança (...) os pais acusam-nos logo (...) acusam-nos muitas vezes de discriminação, até de xenofobia. E eu, de facto, que estou nas escolas, não vejo isso. (P4).*

Denotamos que, por vezes, os encarregados de educação têm receio que os seus educandos, por situações ocorridas no passado de discriminação, voltem a enfrentar as mesmas situações no ambiente escolar.

No que diz respeito aos desafios e barreiras enfrentados, agora, pelos alunos, o Agrupamento “A” aponta os seguintes:

*A questão da língua. Depois aproximam-se mais de um ou outro. (...) Aproximam-se por zonas. (P1).*

*Sobre a relação dos professores com estas crianças (...) não é muito boa. (...) na disposição da sala, os miúdos que se pudessem comportar um bocadinho mais mal, ou que são mais conversadores ou que desestabilizam um pouco mais, estavam ao fundo da sala. (...) A professora, neste caso, notava-se que havia ali alguma preferência por alguns meninos, e isso refletia-se neles. (P2).*

*Enfrentam uma série de desafios (...) que podem impactar (...) a sua experiência educacional, o seu desenvolvimento social e emocional, e a sua capacidade de aprender de forma plena. (...) A dificuldade de aprendizagem, a falta de interesse ou motivação e, as diferenças culturais e linguísticas. (P3).*

No caso particular citado pela participante 2, existem professores que deixam clara a sua preferência de uns alunos em relação a outros, aumentando assim os desafios enfrentados no requisito da aprendizagem plena.

No Agrupamento “B”, segundo os participantes, as barreiras centram-se mais em torno da alimentação, pela diferença dos hábitos alimentares entre culturas e países, e da barreira linguística.

*A sopa é um problema que eu tenho na cantina. (...) e temos de ter aqui alguma calma, porque daqui a pouco temos estas crianças a criarem uma relação negativa com a comida, a criarem ansiedade e a dizerem que não querem vir para a escola por causa da hora do almoço. (P4).*

*Barreira linguística. Mesmo crianças originárias dos PALOP's ou Brasil, utilizam dialetos ou expressões que em nada se equiparam ao Português falado em Portugal. (P5).*

Relativamente à subcategoria sobre a discriminação ou estigmatização em ambiente escolar, denotamos que, no Agrupamento “A”, existem algumas situações entre alunos, de uma forma geral e, também, funcionários, em relação a crianças de minorias étnicas:

*As crianças e os pré-adolescentes (...) ou adolescentes, de vez enquanto chateiam-se, como nós adultos. (P1).*

*Em relação aos funcionários, por vezes, consegui-me aperceber de algum tratamento diferente perante algumas crianças. (P2).*

*Acredito que possa existir entre as próprias crianças e jovens. (P3).*

No Agrupamento “B”, os participantes evidenciam alguma falta de sensibilidade por parte dos auxiliares na hora da refeição, ao sentirem que as crianças e jovens de minorias étnicas, se vêm para o nosso país, devem acostumar-se com os nossos hábitos alimentares. De igual forma, afirmam que as crianças podem tecer alguns comentários desajustados, mas que acontece de forma geral e não necessariamente por serem crianças provenientes de outros países ou de outras culturas:

*Por exemplo, na hora da refeição, há muito isto de que «se vêm para o nosso país, têm de se adaptar à nossa comida» (...) ainda há um bocadinho falta de sensibilidade para dar tempo. (...) Mas isto trabalha-se. (...) Portanto, neste momento, eu não sinto que haja. (P4).*

*As crianças também são muito cruéis, não vou dizer que por vezes não façam um comentário ou outro (...) mas não é só porque é proveniente de outro país. (P4).*

Os participantes de ambos os Agrupamentos foram questionados sobre as estratégias que poderiam implementar por forma a superar os desafios e as barreiras que surgem durante o processo da inclusão. Neste sentido, a participante “1” debruçou-se sobre a necessidade de recursos humanos provenientes de outras áreas distintas:

*Recursos humanos era extraordinário. Estratégias, lá está, estratégias que viessem de outras valências. (P1).*

*Uma assistente social para fazer este trabalho com as famílias era extraordinário, seria uma grande ajuda para o nosso serviço, porque somos nós que temos de fazer esse trabalho. (...) Uma educadora social era fundamental. (P1).*

Os restantes inquiridos do mesmo Agrupamento, nomeadamente, o Agrupamento “A”, debruçaram-se sobre estratégias práticas:

*(...) tentar perceber porque é que aquela criança está mais agitada hoje e ontem até nem estava tanto. (...) Consegui perceber pelo menos dois casos de violência doméstica (...) em que as crianças estavam muito tristes. (...) os professores, é isso que lhes tem passado completamente ao lado. (P2).*

*Estratégias que promovam a valorização da diversidade, a equidade de oportunidades e a construção de um ambiente acolhedor. (...) Utilizar abordagens de ensino que atendam às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. (...) Métodos visuais, práticos, que reconheçam a aprendizagem comunitária e os saberes tradicionais das culturas. A formação contínua sobre diversidade cultural. (...) Programas de consciencialização e sensibilização. (...) Programas de alfabetização. (...) Materiais que reflitam a diversidade cultural e étnica dos alunos. (P3).*

No Agrupamento “B”, os participantes focaram-se na necessidade de a escola possuir mais educadores sociais a integrar os técnicos, assim como, um maior apoio pedagógico:

*Era importante que as escolas tivessem mais educadores sociais. Educadores sociais com perfil para trabalhar com este público. (...) É preciso ter a capacidade de criar empatia, de criar estratégias de comunicação mesmo quando a linguagem não decorre muito bem. (P4).*

*Mais apoio pedagógico. (...) Apoio tutorial ou mentoria. Participação e envolvimento das crianças/jovens nas atividades extralectivas, como meio de integração em contexto informal. (P5).*

Concluimos assim que os educadores sociais são necessários na educação escolar, sobretudo nas escolas inseridas em territórios considerados prioritários, onde é importante pensar uma intervenção focada “nos interesses de cada pessoa e a partir deles perspectivam-se caminho concretos e construtivos de soluções mutuamente desejadas.” (Palmeirão, 2016, p. 121). Os educadores sociais são mediadores qualificados para ajudar a construir respostas aos problemas concretos das pessoas.

## Conclusão

Os dados recolhidos e analisados permitiram-nos concluir sobre a importância da intervenção do Educador Social no âmbito da inclusão socioeducativa de crianças e jovens de minorias étnicas no ambiente socioeducativo. O estudo da realidade de dois Agrupamentos de Escolas distintos nas suas intervenções e na constituição da sua equipa técnica permitiu criar um ponto de comparação, onde denotamos que, efetivamente, o Educador Social é um profissional imprescindível para a implementação de metodologias socioeducativas, o que permite uma inclusão mais harmoniosa, não apenas dos alunos provenientes destas minorias étnicas, mas também das suas famílias, ao nível social, profissional e cultural.

Colmatar as necessidades básicas destas famílias, que muitas vezes chegam ao país sem uma rede de apoio que lhes forneça o auxílio necessário para alcançarem a integração, é uma parte fundamental para permitir que as crianças cheguem ao ambiente escolar com maior entusiasmo e autoconfiança. Os dados demonstram que o Agrupamento “B” debruça uma particular atenção neste aspeto, procurando direcionar as famílias para parcerias que, eventualmente, irão apoiar na inserção no mercado de trabalho, na aquisição de uma habitação condigna e em suprimir as necessidades que não estejam assistidas.

Foi possível perceber que um dos Agrupamentos de Escola se encontra melhor preparado para acolher as crianças e jovens de minorias étnicas, pelo facto de possuir uma equipa multidisciplinar, contando com um educador social, tornando possível a criação de estratégias conjuntas, que assistam nas mais variadas áreas. De igual forma, este Agrupamento proporciona um maior apoio à família, principalmente na questão da aquisição de aprendizagens no concerne a língua portuguesa, uma vez que conta com turmas criadas especialmente para Português Língua de Acolhimento. Desta forma, o acesso ao mercado de trabalho torna-se mais propício, assim como, facilita a criação de laços sociais.

É notável que o Agrupamento “A” destaca a necessidade de existir uma maior amplitude de recursos humanos, com profissionais capacitados nas vastas áreas, por forma a criar uma equipa multidisciplinar que, em conjunto, possa estabelecer estratégias

e metodologias para ultrapassar os desafios e dificuldades na integração destas crianças em específico.

A escola, desde tenra idade dos alunos, deve ter como propósito e compromisso, a par com as famílias, trespassar os valores de empatia, respeito pela diferença, pela diversidade e pelos Direitos Humanos, aos seus alunos por forma a que, posteriormente, numa vida social e profissional, sejam capazes de colocar essas qualidades em prática com os seus pares.

## Considerações Finais

Chegados ao fim deste percurso investigativo, foi-nos possível compreender o impacto das intervenções socioeducativas do Educador Social, em particular no que concerne à inclusão das minorias étnicas. A Educação Social contribui para a inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas no contexto escolar e constatou-se que os princípios fundamentais Pedagogia Social estão presentes na intervenção realizada pelos Educadores Sociais, pois é um “conhecimento educacional inovador, característico e pertinente, com importância crucial na formação dos educadores sociais (...).” (Vaz & Baptista, 2023, p. 77889).

Logo, o trabalho desenvolvido pelos Educadores Sociais não se limita a resolver apenas questões pontuais, isto é, não é uma pedagogia do socorro, pelo contrário, procura promover um desenvolvimento integral e inclusivo das crianças e jovens de minorias étnica, valorizando a dignidade humana, a autonomia e o potencial de cada um. A intervenção, orientada por esses valores, promove a consolidação das relações interpessoais, bem como o respeito pela diversidade, através do reconhecimento das capacidades e das histórias de vida de cada pessoa.

Como pudemos ver pela palavra dos participantes, os Educadores Sociais *“Influenciam de maneira significativa as dinâmicas pedagógicas da escola.”* (P3), logo, a atuação do Educador Social no contexto escolar é fundamental, pois ele intervém para compreender e construir respostas concretas às necessidades e especificidades individuais das crianças e jovens de minorias étnicas. Os participantes também referiram que o Educador Social é *“Essencial para promover a equidade no ambiente escolar e enfrentar desafios. E potencia a capacidade de integração mais saudável.”* (P5), uma vez que contribui para a promoção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Para Ana Camões (2018, p. 60) os Educadores Sociais são “como agentes de mudança social que coordenam grupos sociais por meio de estratégias educacionais que ajudam as pessoas a ter uma participação social, política, económica e cultural e a se integrarem plenamente na sociedade.” Portanto, o Educador Social facilita a construção de soluções inovadoras que respeitam a diversidade e promovem o desenvolvimento

humano de todas crianças e jovens de minorias étnicas, coadjuvando na superação de obstáculos e na criação de um sentimento de pertença.

Assim, o Educador Social contribui para o sucesso educativo e para a inclusão socioeducativa, desempenhando um papel essencial na criação de um espaço onde todos possam crescer e participar ativamente, pois são detentores "de um conhecimento cientificamente consistente que, integrando o contributo de diversos saberes académicos, seja capaz de alimentar o diálogo reflexivo com uma pluralidade de saberes académicos". (Baptista, 2007, p. 148).

Esta visão ampla e interdisciplinar que é própria da Pedagogia Social capacita so educadores sociais de competências de mediação distintivas. Para Adalberto Dias Carvalho e Isabel Baptista (2004), é necessário que cada técnico tenha em consideração e seja capaz de se adaptar a cada situação, meio e cultura que encontra ao longo do seu caminho. Na escola não deve ser diferente, uma vez que nos deparamos, cada vez mais, com alunos em diferentes situações familiares, sociais e económicas, provenientes de outros pontos do mundo e com diferentes culturas e características próprias. Pelo que o Educador Social tem um papel crucial no contexto escolar e "*Um dos principais papéis é a mediação entre as culturas das comunidades de minorias e a escola.*" (P3), portanto, "é vital que a educação social aconteça, quer na escola, quer fora da escola." (Vieira, 2012, p. 16).

Como refere Cristina Palmeirão (2007, p.128) "combinar o respeito, a dignidade, a autonomia e a solidariedade é, de facto, a melhor receita para a construção de uma cidadania ativa e participativa", estas são qualidades que os profissionais que trabalham junto de minorias étnicas devem valorizar, visto que o respeito pela dignidade humana e pela diferença deve estar presente em todas as intervenções. O cuidado para com o outro, a escuta ativa e a empatia, permitem criar uma relação positiva e facilitadora entre a família, a comunidade e a escola. Estes são alguns dos aspetos salientados pelos participantes de ambos os Agrupamentos, enquanto qualidades que todos os profissionais da intervenção socioeducativa devem possuir na relação para com os alunos. Os testemunhos recolhidos dão nota da sensibilidade relacional que tão bem caracteriza os Educadores Sociais.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação, “Inclusão e Educação: Todos, sem exceção”, refere que a educação contribui essencialmente para a “construção de sociedades inclusivas e democráticas, nas quais diferentes opiniões podem ser manifestadas livremente e nas quais uma ampla variedade de vozes pode ser ouvida, na busca da coesão social e na celebração da diversidade.” (2020, p.7).

Portanto, “reimaginar os futuros juntos é imaginar uma sociedade em que a diversidade e o pluralismo sejam fortalecidos e enriqueçam nossa humanidade comum. Precisamos de uma educação que nos permita ir além do espaço que já habitamos e que nos acompanhe até o desconhecido.” (UNESCO, 2021, p. 50). Portanto, os Educadores Sociais, são chamados a serem criativos e inovadores para que possam conceber metodologias de ação que “terão de ser produzidas para que renovem nas pessoas o sentimento de pertença aos lugares, à sua comunidade. Apostamos numa pedagogia solidária, capaz de intervir socialmente, com o objetivo de apoiar, estimular e amparar os mais vulneráveis.” (Camões, 2019, p. 95), porque como referem os participantes, os Educadores Sociais “*Desempenham um papel fundamental, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e entre minorias étnicas.*” (P3). Portanto, e uma vez que lidamos com pessoas distintas, com as suas especificidades particulares, demonstra-se necessário desenvolver estratégias e intervenções desenhadas para cada um dos públicos, tendo em conta as suas dificuldades, os seus desejos e o caminho que desejam percorrer.

Reconhecemos os constrangimentos com os quais nos deparamos ao longo de todo este processo de investigação, nomeadamente, no que concerne a realização das entrevistas aos participantes deste estudo. Devido ao extenso trabalho dos participantes, as entrevistas não foram realizadas quando previstas no cronograma. Em contrapartida, denotou-se nos participantes uma agradável e simpática vontade em contribuir para esta investigação, sem qualquer constrangimento, compartilhando as suas opiniões e experiências vivenciadas em contexto escolar com as crianças e jovens de minorias étnicas. As entrevistas decorreram de uma forma fluída, onde o diálogo foi surgindo de forma natural e proveitosa e os testemunhos recolhidos foram de uma riqueza inigualável. No futuro, seria importante ouvir os verdadeiros protagonistas desta investigação, as crianças e jovens de minorias étnicas, para que possam contar a sua história de vida.

Por fim, todas as investigações recentes, sejam no âmbito de mestrados ou doutoramentos, seja individual ou coletivamente para publicação de artigos ou livros, são

imprescindíveis para compreendermos a evolução da sociedade num todo, em relação a temas específicos ou gerais.

Estas investigações permitem perceber os contributos dos diversos atores nos mais diferentes ramos, neste caso em específico, compreender o contributo do educador social em contexto escolar, no que concerne à inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas. Igualmente, estas investigações permitem perceber as práticas que são realizadas no sentido positivo, e aquilo que devemos melhorar, fornecendo assim algumas orientações a novos técnicos, e a técnicos que já se encontrem há longos períodos nos respetivos ramos, reforçando a tese de que é possível e desejável articular a pedagogia social, nomeadamente através da educação social, e a educação escolar.

## Bibliografia

- Almeida, V. (2009). *O mediador sociocultural em contexto escolar. Contributos para a compreensão da sua função social*. Educação e Formação. Edições Pedagogo.
- Azevedo, J. (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida e Regulação Sociocomunitária da Educação*. Faculdade de Educação e Psicologia. Universidade Católica.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Profedições. ISBN: 9789728562151.
- Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*. Universidade Católica Portuguesa, Volume 1, 135- 151.
- Baptista, I. (2008). *Pedagogia social, sustentabilidade e desenvolvimento humano*. Grupo Interdisciplinar de Ética, UCP, Porto.
- Baptista, I. (2012). *Ética e educação social: Interpelações de contemporaneidade*. sips - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 37-49. ISSN 1139-1723. N.º 19.
- Borges, F. (2016). *Educação do indivíduo para o século XXI: O relatório Delors como representação da perspetiva da UNESCO*. Revista Labor. 1(16). 23-24. URL: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume16/2%20EDUCACAO%20DO%20INDIVIDUO%20PARA%20O%20SECULO%20XXI.pdf>
- Camões, A. (2018). *Formação contínua e ethos profissional – O caso dos educadores sociais em Portugal*. (Tese de Doutoramento não publicada), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Camões, A. (2019). *Trajetórias de Vulnerabilidade. Perceção Subjetiva e Objetiva da Condição do “Novo Pobre”*. Sílabas e Desafios.
- Canastra, F. (2009). *O papel do educador social nos quadros das novas mediações socioeducativas*. Departamento das Ciências Sociais. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. URL: <http://hdl.handle.net/10400.8/345>

- Cardoso, C. (1996). *Referências no percurso do multiculturalismo: Do assimilacionismo ao pluralismo*. Inovação, 9(1e2), 7-20.
- Carvalho, A. Baptista, I. (2004). *Educação social – fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- Díaz, A. (2006). *Uma aproximação à pedagogia–educação social*. Revista Lusófona de Educação. 7, 91-104. Tradução original de Manuela Barreto Nunes. URL: <https://scielo.pt/pdf/rle/n7/n7a06.pdf>
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 25ª Edição.
- Machado, R. (2008). *Ética e formação de adultos: Estatuto do formador TCA*. (Dissertação de Mestrado). Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Marques, J., Vieira, A., & Vieira, R. (2020). *Imigração portuguesa, políticas sociais e mediação intercultural*. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Migrações, minorias étnicas, políticas sociais e (trans)formações: Mediação intercultural e intervenção social*. (pp. 15-31). Edições Afrontamento.
- Martins, L. (2013). *A mediação socioeducativa como agente de inclusão escolar – Aprender a construir o sucesso escolar em conjunto*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Niessen, J., Huddleston, T., Citron, L. (2007). *Migrant integration policy index 2007*. Brussels: British Council and Migration Policy Group.
- Núñez, V. (Coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.
- Pacheco, M., Amorim, J. (2021). *Proteger minorias e salvaguardar a diversidade cultural na Europa: um direito inalienável?* Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP. Porto.
- Palmeirão, C. (2007). *O esforço do nosso tempo*. Cadernos De Pedagogia Social, 1, 125-134. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1919>

- Palmeirão, C. (2016). *Mediação pedagógica: o sucesso como paradigma*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 16, 115-128.
- Renders, H. & Renders, E. (2020). *A vulnerabilidade como condição antropológica segundo o motivo “Escada da vida” em uma xilogravura do século 19*. Dossie: Religião e Educação. Horizonte, Belo Horizonte.
- Rodrigues, D. (2015). *Equidade e educação inclusiva. Prefácio de António Nóvoa*. Coleção A Página. 2.º Edição. Profedições.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>
- Silva, M. Pinto, M. (2004). *Clivagens inter-étnicas latentes: um estudo de caso no concelho de Barcelos*. Atas dos Ateliers do Congresso Português de Sociologia.
- Vaz, C. (2010). *Educação social e intervenção sociocomunitária. O educador social numa comunidade de aprendentes*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Vaz, C. (2010). *Educação social e intervenção sociocomunitária: O Educador Social numa «Comunidade de Aprendentes»*. [Dissertação de mestrado não-publicada]. Universidade Católica Portuguesa.
- Vaz, C., & Baptista, I. (2021). *Pedagogia Social e Inovação Socioeducativa – Imperativos de formação académica*. Brazilian Journal of Development, 7(8), 77886-77898.
- Vieira, A. (2012). *Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social*. Cadernos De Pedagogia Social, 4, 9-26.  
<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2012.1945>
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia social, mediação intercultural e (Trans)formações*. Profedições.
- Vieira, A. M., Vieira, R., & Marques, J. C. (Orgs.). (2021). *Temas e contextos de pedagogia-educação social*. Afrontamento.

Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., Margarido, C. (2020). *Migrações, minorias étnicas, políticas sociais e (Trans)formações. mediação intercultural e intervenção social*. Edições Afrontamento. Porto. Edição 2044.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3rd ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bastos, J. & Bastos, S. (2002). *Imigrantes, minorias étnicas e minorias nacionais em Portugal, hoje: Da exclusão social e identária ao multiculturalismo?* Centro de Estudos de Migrações e Minorias Étnicas. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. URL: [https://www.researchgate.net/publication/331412817\\_Imigrantes\\_minorias\\_etnicas\\_e\\_minorias\\_nacionais\\_em\\_Portugal\\_hoje\\_da\\_exclusao\\_social\\_e\\_identaria\\_ao\\_multiculturalismo](https://www.researchgate.net/publication/331412817_Imigrantes_minorias_etnicas_e_minorias_nacionais_em_Portugal_hoje_da_exclusao_social_e_identaria_ao_multiculturalismo)
- Cabecinhas, R. & Amâncio, L. (2004). *Dominação e exclusão: Representações sociais sobre minorias raciais e étnicas*. Atas do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Ação.
- Sá-Silva, J., Almeida, C., Guindani, J. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. 1(1). URL: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>

## Documentação Consultada

Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

[https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translation/por.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translation/por.pdf)

Ministério Público Português. (1992). *Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas*. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992. URL:

[https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao\\_minorias.pdf](https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf)

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1966). *Pacto internacional sobre os direitos civis e políticos*. Assinado em Portugal a 7 de Outubro de 1976. URL:

[https://www.cne.pt/sites/default/files/dl/2\\_pacto\\_direitos\\_civis\\_politicos.pdf](https://www.cne.pt/sites/default/files/dl/2_pacto_direitos_civis_politicos.pdf)

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os direitos das crianças e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF. Edição revista em 2019.

Comissão das Comunidades Europeias. (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas.

Comissão Europeia (2002), *Resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002 sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas, C.E. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709(01))

Comissão Europeia. (2018). *Competências Essenciais e Aptidões Básicas*. PISA. Publicado na Comissão Europeia. URL: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/school-education/key-competences-and-basic-skills#:~:text=No%20entanto%2C%20os%20resultados%20do%20Programa%20Internacional%20de,leitura%2C%2022%2C4%25%20em%20matem%C3%A1tica%20e%2021%2C6%25%20em%20ci%C3%A2ncias>

Comissão Europeia. (2023). *Agir contra a discriminação*. Inquérito Eurobarómetro sobre a discriminação na União Europeia. URL: <https://commission.europa.eu/strategy->

[and-policy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/equality-and-inclusion/acting-against-discrimination\\_pt](#)

Conselho Português para os Refugiados. (s.d.). *30 Anos – CPR*. URL: <https://cpr.pt/30-anos/>

Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional (2005). Capítulo III *Direitos e deveres culturais*. Artigo 73.º Educação, Cultura e Ciência. Lisboa: Acedido a 17/10/2023 em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Decreto de Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto de 2009 do Diário da República: I SÉRIE. n.º 166. Lisboa: Assembleia da República. Acedido a 03/06/2023 em: [https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1750&tabela=leis](https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1750&tabela=leis)

Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO.

Delors, J. (2010). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, julho de 2010. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por/PDF/109590por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf.multi)

Diário da República. (2018). 1.º Série – N.º 97 – 21 de maio de 2018. URL: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/05/09700/0222002245.pdf>

Diário da República. (2019). *Presidência do Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019*. [https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/images/politica\\_externa/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_CM\\_141-2019\\_-\\_Plano\\_Nacional\\_de\\_Implementa%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Pacto\\_Global\\_das\\_Migra%C3%A7%C3%B5es.pdf](https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/images/politica_externa/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CM_141-2019_-_Plano_Nacional_de_Implementa%C3%A7%C3%A3o_do_Pacto_Global_das_Migra%C3%A7%C3%B5es.pdf)

Direção Geral de Educação. (2017). *Participação educativa da comunidade. Formação em comunidades de aprendizagem*. Universitat de Barcelona. Community of Research on Excellence for All, 2017.

- Jornal Oficial da União Europeia. (2005). *Proteção das minorias e políticas contra as discriminações na Europa alargada*. Resolução do Parlamento Europeu sobre a proteção das minorias e as políticas de combate à discriminação numa Europa alargada. (2005/2008(INI)). URL: <https://cite.gov.pt/documents/14333/164812/25Resol.pdf/4f164066-efd1-4dd6-a88d-92fbcc660671>
- Jornal Oficial da União Europeia. (2015). *Recomendação (EU) 2015/914 da Comissão de 8 de junho de 2015 relativa a um regime de reinstalação europeu*. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32015H0914>
- Ministério Público Portugal. (1992). *Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas*. Procuradora-Geral da República. [https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao\\_minorias.pdf](https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf)
- Nações Unidas. (2017). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova Iorque.
- OECD. (2018). *Directorate for education and skills: Better understanding our youth's social and emotional development*. [Brochura]. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento Europeu. (2020). *Etnia cigana: tipos de discriminação e as respostas dadas pela UE*. URL: <https://www.europarl.europa.eu/topics/pt/article/20200918STO87401/o-que-a-ue-faz-para-combater-o-anticiganismo>
- Plano de Atividades do Agrupamento B. (2023-2024).
- Presidência do Conselho de Ministros. (2021). *Plano nacional de combate ao racismo de à discriminação*. <https://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2021/05/Plano-nacional-de-combate-ao-racismo-e-%C3%A0-discrimina%C3%A7%C3%A3o-2021-2025.pdf>
- Projeto Educativo Agrupamento A. (2022).
- Projeto Educativo Agrupamento B. (2023).
- Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*.

Resolução do Conselho de Ministros. (2018). *Aprova a estratégia nacional para a igualdade e a não discriminação 2018-2030*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/61-2018-115360036>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Universidade Católica Portuguesa. (2015). *Código de Ética e de Conduta*. [https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/CRP/UCP\\_CEC\\_out16\\_PT.pdf](https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/CRP/UCP_CEC_out16_PT.pdf)

Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo. (2020). *Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris. Consultado a 19/10/2023 em, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por)

República Portuguesa. (2018). *Estratégia nacional de educação para o desenvolvimento*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

## Webgrafia

International Association of Social Educators. (s.d.). *Competence Profile*. <http://aieji.net/media/1093/competence-profile-2022.pdf>

Observador. (2023). *INE. 6,4 milhões de Portugueses identificam-se como brancos e mais de meio milhão como de outras etnias*. <https://observador.pt/2023/12/22/ine-64-milhoes-de-portugueses-identificam-se-como-brancos-e-mais-de-meio-milhao-como-de-outras-etnias/>

Por Data. Estatísticas sobre Portugal e Europa. (2023). *Imigrantes Permanentes: total e por sexo*. <https://www.pordata.pt/pt/documentos-indicadores>

República Portuguesa. (2023a). *Comunicado do Conselho de Ministros de 12 de Outubro de 2023*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/governo/comunicado-de-conselho-de-ministros?i=580#:~:text=O%20Conselho%20de%20Ministros%20aprovou%20hoje%20o%20Plano%20de%20Ação>

República Portuguesa. (2023b). *Dia Mundial do Refugiado: os números de acolhimento em Portugal*. URL: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=dia-mundial-do-refugiado-os-numeros-do-acolhimento-em-portugal#:~:text=Desde%20finais%20de%202015%2C%20o%20nosso%20pa%C3%ADs%20deu,o%20in%C3%ADcio%20do%20conflito%20%E2%80%93%20at%C3%A9%20hoje%3B>

República Portuguesa. (2023c). *Estratégia nacional de combate à pobreza: Governo apresenta mais de 270 medidas*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=estrategia-nacional-de-combate-a-pobreza-governo-apresenta-mais-de-270-medidas#:~:text=Conhe%C3%A7a%20as%20medidas%20que%20j%C3%A1%20est%C3%A3o%20em%20curso%20e%20o>

Segurança Social. (2024). *Rendimento Social de Inserção*. <https://www.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>

Sic Noticias. (2020). *16 Números da desigualdade étnico-racial em Portugal*.  
<https://sicnoticias.pt/arquivo/extremos/2020-12-04-16-numeros-da-desigualdade-etnico-racial-em-Portugal>

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (2024). *Grupos Vulneráveis* <https://inee.org/pt/glossario-EeE/grupos-vulneraveis>

# **ANEXOS**

## **Consentimento Livre e Informado**

Eu, Bruna Pereira, aluna do curso de Ciências da Educação com especialização em Pedagogia Social na Universidade Católica do Porto, venho por este meio solicitar a sua participação num estudo de investigação sobre o contributo da Educação Social para a inclusão socioeducativa de crianças e jovens de minorias étnicas, para a obtenção do grau de Mestre.

A participação no estudo será voluntária e anónima comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados obtidos. Para qualquer esclarecimento adicional deixo o meu contacto pessoal

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que os objetivos, procedimentos, possíveis riscos e os benefícios latentes relacionados com a participação neste estudo, foram devidamente explicados.

Sei que posso recusar-me a participar ou a interromper a qualquer momento a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Declaro que concordo participar neste estudo.

A Participante

\_\_\_\_\_

A Aluna

\_\_\_\_\_

### Guião de Entrevista Semiestruturada

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Hora: Início \_\_\_\_ h \_\_\_\_ Término: \_\_\_\_ h \_\_\_\_

#### Identificação do Entrevistado:

- a) Género: Masculino \_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_ Prefiro não dizer \_\_\_\_
- b) Idade: \_\_\_\_
- c) Habilitação académica: \_\_\_\_\_
- d) Área da formação académica: \_\_\_\_\_
- e) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- f) Cargo profissional: \_\_\_\_\_
- g) Funções desempenhadas: \_\_\_\_\_
- h) Anos serviço: \_\_\_\_\_

#### Questões orientadoras

- a. Identificar e analisar as práticas de intervenção socioeducativa desenvolvidas pelos Agrupamentos de Escola.

Qual a proporção de crianças e jovens de minorias étnicas na escola? Quantas nacionalidades acolhem? São oriundos de que países? Como descreve o ambiente escolar em relação à diversidade étnica e sociocultural? O projeto educativo da escola tem em conta essa diversidade? Quais são as principais práticas pedagógicas utilizadas para dar resposta às necessidades desse grupo em específico? E estratégias de intervenção? A escola tem português para não falantes? Quais os recursos humanos que intervém junto deste grupo? Têm formação nesta área? Como caracteriza a relação entre a escolas e as famílias das crianças e jovens de minorias étnicas?

- b. Identificar e analisar as percepções dos atores sobre as práticas socioeducativas existentes nos Agrupamentos de Escola.

Qual a sua experiência e conhecimento sobre a cultura e os costumes dessas crianças e jovens que a escola acolhe? Quais são os principais desafios enfrentados pela escola ao lidar com a inclusão socioeducativa das crianças e jovens de etnia cigana? E barreiras? Pode dar exemplos? Existe discriminação e/ou estigmatização em relação às crianças e jovens de minorias étnicas? Que estratégias poderiam ser implementadas para superar os desafios e barreiras para a inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas no contexto escolar?

- c. Identificar e analisar as percepções dos atores sobre as dificuldades e desafios para a inclusão socioeducativa.

Quais são as principais qualidades que considera essenciais para trabalhar com crianças e jovens de minorias étnicas? Quais são as competências que identifica como diferenciadoras para intervir nesta área? Qual o papel do educador social nesta escola? Quais as práticas socioeducativas que o educador social utiliza no seu trabalho com crianças e jovens de minorias étnicas? Considera que essas práticas facilitam a inclusão socioeducativa de criança e jovens de minorias étnicas? Pode partilhar exemplos? As práticas do educador social influenciam as dinâmicas pedagógicas da escola (sala aula, organizacionais, etc.)? De que forma? Na sua percepção, qual tem sido o impacto dos educadores sociais na inclusão socioeducativa das crianças e jovens de minorias étnicas? Os educadores sociais facilitam a aproximação da família à escola? De que forma?

Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Se quiser enviar um pequeno testemunho, uma pequena reflexão, por email, basta meia página, agradecia imenso.