

ESTIGMAS E DISCRIMINAÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DE CASO EM PORTUGAL

STIGMAS AND DISCRIMINATION: A CASE STUDY IN PORTUGAL

ESTIGMAS Y DISCRIMINACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN PORTUGAL

Angela Maria Martins¹
Maria Fernanda dos Santos Martins²
Edmar Lucas Ferreira Sehnem³

Resumo

O artigo tem como propósito analisar fenômenos de estigmatizações e de processos discriminatórios em um Agrupamento que reúne sete escolas, na Região Norte de Portugal. O texto aborda, especificamente, questões decorrentes da presença de alunos/as imigrantes em escolas públicas naquele país. A pesquisa teve como âncora o conceito de estigmatização, de Erwin Goffman. Foram realizadas entrevistas compreensivas com o diretor do Agrupamento, a Diretora de Turma e o Coordenador do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Resultados apontam dificuldades para lidar com famílias e estudantes, estruturados em grupos participantes de redes sociais que se confrontam, potencializando situações de conflito e atitudes de incivildades na escola.

Palavras-chave: Gestão escolar, Estigma, Redes sociais, Cyberbullying, Conflitos.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the phenomena of stigmatization and discriminatory processes in a school group that brings together seven schools in the North of Portugal. The text specifically addresses issues arising from the presence of immigrant students in public schools in that country. The research was anchored in Erwin Goffman's concept of stigmatization. Comprehensive interviews were conducted with the school group's director, the class director, and the coordinator of the Priority Intervention Educational Territories Program. The results indicated difficulties in dealing with families and students, structured in groups participating in social networks that confront each other, increasing conflict situations and incivil attitudes at school.

Keywords: School management, Stigma, Social networks, Cyberbullying, Conflicts.

Resumen

El propósito de este artículo es analizar los fenómenos de estigmatización y los procesos discriminatorios en un grupo escolar que reúne a siete escuelas del norte de Portugal. El texto aborda específicamente las cuestiones derivadas de la presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas públicas de dicho país. La investigación se basó en el concepto de estigmatización de Erwin Goffman. Se realizaron entrevistas exhaustivas con el director del grupo escolar, el director de clase y el coordinador del Programa de Intervención Prioritaria en Territorios Educativos. Los resultados indican dificultades en el trato con las familias y el alumnado, estructurados en grupos que participan en redes sociales que se enfrentan entre sí, lo que aumenta las situaciones de conflicto y las actitudes incívicas en la escuela.

Palabras clave: Gestión escolar, Estigma, Redes sociales, Ciberacoso, Conflictos.

¹Ângela Maria Martins, ange.martins@uol.com.br, Universidade Cidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1267-8869>.

²Maria Fernanda dos Santos Martins, fmartins@ie.uminho.pt, Universidade do Minho. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2008-5921>.

³Edmar Lucas Ferreira Sehnem, lucasferreirasehnem@gmail.com, Universidade Cidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3621-9744>.



INTRODUÇÃO

O texto apresenta e discute dados de estudo elaborado como desdobramento de uma trajetória de pesquisas implementadas entre 2014 a 2025 – financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que examinaram situações de conflito e violência originadas por uma diversidade de fatores, dentre os quais destaquem-se as questões étnico-raciais, culturais e de origem socioeconômica de estudantes de escolas públicas, localizadas em contextos vulneráveis (Martins; Bravo; Oliveira, 2018; Martins; Alves, 2018).

Nessas investigações anteriores, discutiu-se, além de outros aspectos, o papel da mídia na divulgação dos fatos envolvendo jovens, professores, diretores e funcionários em situações de conflito e violência, o que potencializa o sentimento coletivo de insegurança, medo e impotência para que unidades de ensino articulem ações coerentes no enfrentamento dessas situações.

De todo modo, quando nos referimos à constituição de situações de conflito que podem degenerar em violência em escolas públicas, a literatura da área apresenta vasto campo de pesquisas e ensaios com diferentes concepções sobre o tema da violência escolar, que podem se referir a comportamentos desviantes; a incivildades; a fenômenos de bullying e cyberbullying; a atitudes de indisciplina, comuns a jovens; a comportamentos infratores (Charlot, 2002; Debarbieux; Blaya, 2002; Melo, 2013; Becker, 2008; Muñoz; Miguel, 2020; Slonje; Smith, 2008; Silva; Assis, 2017).

O estudo ora apresentado – financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no estado de São Paulo, por meio de Bolsa de Pesquisa no Exterior (Fapesp/BPE) – partiu do pressuposto de que unidades escolares são equipamentos sociais que ocupam relevância territorial, sobretudo em regiões vulneráveis, no que tange ao acolhimento de estudantes e comunidades que carregam consigo culturas singulares forjadas em suas origens étnico-raciais, sociais e econômicas.

Apenas para citar alguns elementos desses contextos escolares, não é incomum que escolas públicas configurem espaços potencialmente desafiadores e/ou hostis, para estudantes que até recentemente eram considerados pertencentes a segmentos minoritários. Estudos têm evidenciado, por exemplo, que a expansão de movimentos migratórios, assim como as demandas advindas de movimentos negros, LGBTQIAP+, mulheres, povos indígenas, incidem diretamente no espaço e na dinâmica de escolas públicas. Ademais, esses segmentos podem não carregar as normas da denominada língua culta e dos elementos expressivos dos segmentos mais privilegiados da sociedade onde vivem (Silva; Vilella; Oliveira, 2024; Scott; Prola; Siqueira; Pereira, 2018).

Assim, a heterogeneidade dos estudantes que frequentam escolas públicas – em qualquer situação e comunidade – promove diferenças de expressões linguísticas, de valores e de normas culturais. Como afirmam Cyranka e Pernambuco (2008), a presença de segmentos de estudantes oriundos de diversas situações socioeconômicas e étnico-raciais, incide em variedade

linguística e de atributos culturais, que se reveste de caráter valorativo e estabelece uma hierarquização entre grupos sociais.

Na visão de Silva e Mello (2017), a presença de estudantes imigrantes estimula práticas “preconceituosas e estigmatizantes desenvolvidas geralmente com base [...] na aparência física, características étnicas, modo de falar, sotaque [...], *status* [...] ou simplesmente porque a sociedade vê nos imigrantes algum tipo de ameaça” (p. 293). No estado de São Paulo, por exemplo, alguns estudos evidenciam que alunos/as bolivianos têm sido o foco de bullying e brincadeiras hostis, pois não dominam os padrões culturais no contexto da rede pública paulista (Silva, 2017).

Corroboramos com o pensamento de Dubet (2020), quando esse autor ressalta que tem ocorrido uma ampliação significativa de dinâmicas que incitam estigmatizações, discriminações em escolas públicas e práticas de cyberbullying, envolvendo estudantes que não se enquadram nas “normas ditadas” pela sociedade onde vivem, por serem diferentes: excesso de peso; padrões de beleza; segmentos vulneráveis com padrão socioeconômico muito inferior; homossexuais; transexuais; pessoas com dificuldade de aprendizagem; pessoas de outras raças e religiões.

A evolução do bullying – praticado face a face – para o fenômeno do cyberbullying, ocorreu rapidamente e representa a constituição de um cenário adverso e preocupante, principalmente para crianças e jovens. Este último permanece por tempo indeterminado e não depende da presença das pessoas para ser amplamente divulgado, ancorado em valores corrosivos no que se refere a questões éticas e morais entre agressores e suas vítimas.

Partindo dessas notas iniciais, busca-se compreender, na percepção de atores pertencentes a estruturas de gestão de um Agrupamento composto por sete escolas em Portugal, como se constituem dinâmicas que incitam estigmatizações, discriminações em escolas públicas e práticas de cyberbullying, incentivadas pela participação de estudantes e famílias em redes sociais.

NOÇÕES DE ESTIGMA E DISCRIMINAÇÃO SOCIAL

Conforme discutimos em estudo anterior (Martins; Bravo; Oliveira, 2018), a Universidade de Chicago, fundada em 1892, desenvolveu um conjunto de estudos multidisciplinares designados como “Escola de Chicago”, pois envolvia pesquisas em sociologia, antropologia, psicologia, ciência política, filosofia, economia e arquitetura. O Departamento de Sociologia e Antropologia, unido até 1929, realizou produções seminais na área de ciências humanas e sociais, algumas baseadas em pesquisas etnográficas. Esses estudos legitimaram e consolidaram técnicas utilizadas até hoje: análise de documentos pessoais (cartas e diários); análise de documentos públicos (artigos de jornais; arquivos; fichários; atas; relatórios); trabalho de campo baseado em questionários estruturados e semiestruturados; entrevistas (incluindo autobiografias); estudo de caso; observação participante; painéis de discussão (Haguet, 2005).

Nos primórdios, George Herbert Mead estruturou a concepção de interacionismo simbólico, embora o próprio termo tenha vindo a público apenas em 1937, cunhado por Herbert Blumer, responsável pela sistematização da obra do filósofo pragmatista americano, influenciado pela psicologia social e por

George Simmel (1858-1918), pensador alemão que se preocupou em desenvolver temas originais sobre sexualidade, dinheiro e sociabilidade, com ênfase no relacionamento entre cidade moderna e tradição (Corcuff, 2001).

O termo “trabalho de campo” e as observações participantes passaram a ser utilizados por antropólogos que se contrapunham às pesquisas realizadas em gabinetes fechados e que defendiam a necessidade de buscar “o sentido das coisas para melhor compreender o funcionamento de uma sociedade primitiva”. Na Sociologia, a observação participante passou a ser utilizada como técnica menos convencional e mais adequada para apreender os sentidos das ações de indivíduos e dos grupos elaborados nas interações simbólicas do cotidiano (Haguet, 2005, p. 67).

Em resumo, os estudos pioneiros da Escola de Chicago consolidaram o trabalho de campo, além de incorporarem outras correntes, tais como a fenomenologia, a etnometodologia de Harold Garfinkel e a dramaturgia social de Erving Goffman (1922-1982) – autor canadense que também se valeu da obra de W. I. Thomas e de G. H. Mead, no campo interacionista – tornando-se referência central para estudos realizados em torno da constituição de identidades e estigmas.

Dedicado a analisar os papéis desempenhados por atores sociais, Goffman (1992) construiu modelos de dramatização, sendo que um de seus trabalhos mais conhecidos e utilizados é *A representação do eu na vida cotidiana* (1992). A obra analisa de que forma os atores sociais constroem papéis e imagens em função da reação do Outro diante da ação desempenhada. De acordo com o autor, a estrutura da sociedade faz com que as pessoas aparentem ser o que realmente não são, processo esse que possibilita a construção de máscaras sociais e de desempenhos que facilitam a adaptação ao contexto vigente. Em suas palavras “a interação [...] pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata” (Goffman, 1992, p. 23).

No final da obra, o autor resume os dois papéis que os indivíduos assumem na representação de si próprios: o ator, “um atormentado fabricante de impressões envolvido na tarefa demasiado humana de encenar uma representação [...] e o personagem, uma figura admirável, cujo espírito, força e excelentes qualidades, a representação tinha por finalidade evocar” (p. 230/231).

Outra obra de referência de Goffman é *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (1981), que define o termo como uma distorção entre a identidade do sujeito, e a identidade social construída pelo contexto social, uma caracterização do Outro sobre como a pessoa deve ser. Nessa perspectiva, processos de estigmatização contribuem para consolidar desigualdades socioeconômicas; dificuldades de sujeitos estigmatizados para exercer seus direitos de cidadão e de inserção no mundo trabalho, dentre outros aspectos discriminatórios na vida em sociedade.

O termo “estigma” tem origem no grego “stigmata”, referência a marcas e/ou cicatrizes no corpo, sobretudo oriundas de marcações a ferro nos escravos, nos escalões mais baixos da sociedade grega e de sujeitos que cometiam crimes. Nas religiões, estigma é a denominação das feridas que religiosos ou santos carregam em seus corpos, tal como as chagas de Jesus Cristo.

A estigmatização do estranho (o Outro), vem do olhar que o considera diferente e,

[...] num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (Goffman, 2008, p. 12).

O autor define três tipos de estigmas diferentes entre si. Em primeiro lugar, cita os defeitos físicos. Em segundo, as culpas individuais, dentre elas, “paixões tirânicas [...], crenças falsas ou rígidas, desonestidade, distúrbio mental, vício [...], homossexualismo [...] desemprego, comportamento político radical”. Em terceiro, “estigmas tribais, de nação e religião” (p. 14). Ao se referir ao auto-isolamento de pessoas estigmatizadas que, cada vez mais se afastam do contato presencial nas relações sociais, Goffmann (2008) explica que há uma tendência de que se tornem pessoas confusas, hostis, deprimidas e ansiosas. Em tempos de redes sociais – quando a interação ocorre virtualmente – essas características e sentimentos individuais ganharam o espaço societário em âmbito mundial, extrapolando fronteiras.

Ademais, a convergência midiática alterou, mundialmente, a estrutura das relações sociais por meio de plataformas e redes virtuais, complexificando os processos burocráticos de gestão das políticas públicas e de empresas, o que muda significativamente os processos interativos – não mais face a face – e a consequente intensificação do trabalho cotidiano em organizações privadas ou na educação pública (Lima, 2021).

Recorremos às palavras de Da Ampoli (2023, p. 175) para iluminar o contexto ao qual nos referimos:

[...] na política quântica, a versão do mundo que cada um de nós vê é literalmente invisível aos olhos dos outros [...] Segundo a sabedoria popular, para se entender seria necessário ‘colocar-se no lugar do outro’, mas na realidade dos algoritmos essa operação tornou-se impossível. Cada um marcha dentro de sua própria bolha, no interior da qual certas vozes se fazem ouvir mais do que outras e alguns fatos existem mais do que outros. E nós não temos nenhuma possibilidade de sair disso [...] não são nossas opiniões que nos dividem, mas os fatos em si.

Para a Organização Pan Americana de Saúde – OPAS –, estigma e discriminação são conceitos diferentes, mas que se complementam, sobretudo no cenário contemporâneo. Para a organização, estigma é uma marca que exclui uma pessoa das demais e diminui o seu valor no grupo social onde está inserida, podendo se referir, ainda, aos comportamentos negativos em relação às pessoas com problemas de saúde mental. A discriminação se configura como uma ação

que ameaça uma pessoa ou um grupo de pessoas, e que pode estar baseada na raça, origem nacional ou étnica, cor, religião, sexo, idade ou incapacidade física ou mental.

Indivíduos que sofrem discriminação encontram dificuldades para buscar e manter trabalho, educação, moradia segura, serviços de atenção à saúde, o que provoca impactos na interação social com a própria família, escola, amigos, comunidades do entorno da escola e a sociedade de modo geral, quadro agravado pela perda de proteção social e a ampliação da vulnerabilidade social (Castel, 2005).

Nessa direção, no campo das ciências sociais, o conceito de estigma social está relacionado às características particulares de um grupo de indivíduos que não se enquadra nas normas culturais de uma sociedade, o que acaba redundando em processos discriminatórios e estigmatizantes de doentes mentais, negros, homossexuais, membros de doutrinas religiosas, pessoas de outras raças e etnias, diferentes da sociedade onde vivem, muitas vezes, considerados portadores de condutas desviantes (Becker, 2008; Dubet, 2020).

Nesses termos, um dos aspectos mais desafiadores para unidades escolares públicas é lidar com situações conflitivas provocadas pelo cyberbullying, fenômeno mundial que pode acontecer em qualquer espaço público – condomínio, vizinhança, agremiações –, porém, a literatura aponta que o local onde mais ocorre esse tipo de crime é na escola, lugar onde crianças e jovens passam a maior parte de seu tempo.

No caso específico do continente europeu, o processo migratório se intensificou, redundando em atenção especial para acolher e incluir alunos de outras nacionalidades, línguas e culturas, desafio que no cenário contemporâneo coloca em evidência o cyberbullying e suas decorrências, elementos que põem em xeque a função socializadora da escola, onde estudantes provenientes de outros países s/ou de segmentos mais vulneráveis podem percebê-la como um espaço hostil, pouco afeita a conviver, dialogicamente, com *diferenças e diferentes* (Klabunde; Willekens, 2016).

Porém, diretrizes e medidas para atender estudantes advindos de deslocamentos geoterritoriais, em função de crises humanitárias, nos sistemas, redes e unidades de ensino, não são exatamente uma novidade. No início da década de 1960, nos EUA, ocorreu a campanha de educação compensatória e, alguns anos depois, na Grã-Bretanha, são criadas as Educational Priority Area (1968); na França, em 1981 são definidas as Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP). Nesse lastro, em Portugal, surgem os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em 1996, com reorientações a partir daí.

METODOLOGIA

Realizamos um estudo de caso, seguindo a recomendação de Yin (2015), quando o autor expõe que “usar estudos de caso como método de pesquisa” (p. 3), exige ficar atento ao fato de que estes são generalizáveis em proposições teóricas, não representando uma amostra, pois o método desenha uma generalização analítica. Portanto, compreendemos que estudos de caso possibilitam aprofundamento de análise e generalizações, não advindo deles,



necessariamente, um conhecimento novo, porém, modificado e ampliado, conforme indica também Stake (2011).

Ressalta-se que pesquisas qualitativas não buscam as causas explicativas de um fenômeno, mas a compreensão das complexas relações presentes nas situações sociais estudadas, com especial atenção à análise do contexto particular em sua relação com o contexto mais amplo.

Dentre os procedimentos iniciais, realizamos a análise de fontes documentais oficiais, tomando-se como referência as proposições de Cellard (2012), sobretudo no que se refere ao sentido que o documento faz ao pesquisador em função de seu grau de conhecimento.

Nas demais etapas – que ocorreram simultaneamente – foram realizadas entrevistas compreensivas, que representam um posicionamento ético entre entrevistador/a e entrevistados/as, em busca da horizontalidade necessária durante o desenvolvimento da investigação, pois possibilita a escuta atenta, ancorada na noção de alteridade e do compromisso ético da investigação.

Em contrapondo à ideia de hipóteses preestabelecidas e/ou de categorias apriorísticas, a entrevista compreensiva pode provocar uma ruptura, em que a elaboração teórica final emerge a partir da produção dos dados. Kaufmann (2013) afirma que o campo pode ser o *locus* nascedouro de uma análise singular e aconselha o/a pesquisador/a evitar a demora para acessá-lo.

Também acolhemos a recomendação de Kaufmann (2013), quando o autor afirma que o estilo oral é o elemento central para estabelecer uma conversa horizontal, evitando-se trocas superficiais. Assim, ficamos atentos ao fato de que a melhor pergunta poderia emergir a partir da fala dos entrevistados, pois o contato direto sempre se configura como uma situação excepcional para aprofundar a compreensão do problema. Nessa perspectiva, as entrevistas se enquadraram no que Kaufmann (2013) denomina a pesquisa como um trabalho artesanal, pela criatividade exigida no percurso do estudo e considerando as imprevisibilidades que ocorrem em seu percurso.

Nessa perspectiva, trabalhamos no Agrupamento Verde⁴ que reúne sete escolas na Região Norte de Portugal. A produção de dados foi realizada em conjunto com o diretor, o coordenador do programa Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP), e a professora que ocupa a função de diretora de turma (DT), o que fundamentou a construção artesanal do processo analítico.

Ressalta-se que não realizamos a transcrição integral das falas, considerando-se que a oralidade é mais complexa e permite uma imersão na compreensão do tema proposto. Para isso, elaboramos três fichas que compuseram quadros evolutivos das falas e das expressões gestuais, o que possibilitou a construção, desconstrução e reconstrução dos conteúdos.

ESTUDO DE CASO: ESCOPO LEGAL E NORMATIVO

O programa TEIP surgiu em 1996 como uma iniciativa do governo nacional, tendo por inspiração medidas políticas semelhantes que haviam começado a ser implementadas previamente em França (Zones d'Éducation Prioritaire) e no Reino Unido (Education Action Zones). A característica comum

⁴ Nome fictício.

deste conjunto de medidas de política educativa consiste na procura de rentabilizar instalações, serviços e recursos para o desenvolvimento de estratégias específicas em escolas localizadas em áreas segregadas, com vistas a minimizar efeitos do contexto sócio econômico desfavorecido no que se refere aos resultados escolares dos alunos em escolas localizadas nessas localidades.

Neste sentido, em Portugal as escolas TEIP têm acesso a instrumentos nem sempre disponíveis nas demais escolas públicas, como sejam equipamentos e professores em maior número e ainda o apoio de outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais e mediadores). Uma avaliação qualitativa do programa realizada pelo próprio Ministério da Educação em 2010 evidenciou que, em Portugal, o programa tem efeitos positivos na redução das situações de violência e das taxas de abandono escolar, embora não tivessem reunido indícios de significativas melhorias dos resultados acadêmicos, permanecendo as classificações dos alunos em exames nacionais claramente abaixo da média registrada no país (República Portuguesa/DGE/MEC/PT, 2010).

No que se refere especificamente às situações de conflito nas escolas, a avaliação realizada em 2010, destaca um aumento do número de registros de situações de indisciplina, porém, com uma redução do nível de gravidade dessas ocorrências, o que indica possível ampliação quer da capacidade de identificação e registro de situações de indisciplina quer de resposta a estas situações⁵. Essa avaliação incidiu sobre as duas primeiras fases do programa TEIP, sendo que no ano letivo 2012/13 teve início o terceiro programa. De acordo com o despacho Normativo nº20/2012, publicado em Diário da República em 3 de outubro de 2012,

[...] justifica-se a criação de um terceiro programa TEIP mais concentrado em torno especialmente das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados (República Portuguesa/DGE/MEC/PT, 2012).

No quadro do programa TEIP cada escola elabora o seu próprio Plano de Melhoria no qual se identificam medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade que assegurem a concretização dos objetivos do programa TEIP: promover “a qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos”; “reduzir o abandono, absenteísmo e indisciplina dos alunos”; favorecer a “transição da escola para a vida ativa”; afirmar a “intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere” (Artigo 3º do despacho Normativo nº20/2012).

O Plano de Melhoria deve ser articulado com o Projeto de Intervenção do Diretor de cada escola, apresentado quando o profissional se candidata a esse cargo de direção, eleito pela comunidade escolar, bem como com o Projeto Educativo da Escola (República Portuguesa/DGE/MEC/PT, 2012).

Na elaboração dos planos de melhoria, necessários à concessão de apoio pelo governo central, devem ser ponderados os interesses específicos da

⁵ Informação retirada de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip_em_numeros_outubro_2010.pdf, consultada em 10/12/2024.

comunidade do entorno da escola, bem como contempladas as intervenções de diversos parceiros, associações de pais, os municípios, os centros de saúde e ação social, empresas, associações culturais e desportivas, entre outros. Contudo, a implementação de um novo modelo de gestão e a reorganização da rede — com a criação dos **agrupamentos de escolas** e figura do diretor — teve como objetivo racionalizar recursos e promover maior articulação curricular entre diferentes níveis de ensino (LIMA; SÁ; TORRES, 2020; LIMA; SÁ; TORRES, 2020; MARTINS; MACEDO, 2019; MARTINS; MACEDO, 2020). Essa reestruturação, no entanto, **não extinguiu os TEIP**, pois o programa passou a ser implementado em nível do agrupamento, e não apenas por escola singular.

Os agrupamentos TEIP continuaram a ter acesso a apoios específicos, financiamento adicional e planos de melhoria orientados para combater o insucesso e o abandono escolar, em contextos de maior vulnerabilidade social. Existem escolas que já integravam o programa anteriormente sendo que, no quadro da terceira fase que se iniciou em 2012/13, o Ministério da Educação (por meio da Direção Geral de Educação) convidou outras escolas a participar, tendo por base a análise dos respectivos indicadores de desempenho e das características sociais dos contextos em que estão localizadas (Artigo 6º do despacho Normativo nº20/2012).

Assim, o Programa foi sendo alargado gradativamente: 53 unidades ao norte; 17 ao centro; 51 Lisboa e Vale do Tejo; 28 Alentejo; 16 Algarve. Atualmente, encontra-se em sua quarta geração, de acordo com o Despacho n. 7798/2023, a ser desenvolvido entre 2024/2025. Apresenta, basicamente, os mesmos objetivos anteriores, com diferenças em procedimentos de implementação: destinado a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social, visando garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar, abrangendo um total de até 170 escolas nas cinco regiões geográficas de Portugal Continental.

O Agrupamento estudado é formado, como já referimos, por sete estabelecimentos de educação e ensino, de modo específico: uma escola com 2.º e 3.º ciclos que constitui a sede do Agrupamento; um Jardim de Infância e cinco escolas básicas de 1.º ciclo, três delas com Jardim de Infância. Possui seis Programas de apoio: Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); Equipa Multidisciplinar de Apoio à Escola Inclusiva (EMAEI); Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF); Sala Multifunções; Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI).

A VOZ DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

O diretor tem experiência no magistério desde 1992, mestre em administração educacional, ocupa o cargo nesse agrupamento há oito anos (segundo mandato em 2024). Dentre as motivações para ser e continuar sendo diretor do agrupamento, afirma que houve “Incentivo dos colegas de profissão porque acharam que tinha perfil adequado para a gestão escolar”. De fato, o

diretor demonstra ter tranquilidade para enfrentar os desafios da intensificação de seu trabalho, e, ao que tudo indica, tem uma visão ampla dos problemas não apenas do agrupamento sob sua responsabilidade, mas do contexto político e social que assola o país no cenário atual.

Portugal vem recebendo imigrantes de diversas regiões e países, no contexto de ampliação do movimento de migração mundial, em função de crises políticas e desastres climáticos, perseguições religiosas, problemas étnico-raciais, que provocam fome, sofrimento e trabalho escravo. Os movimentos migratórios contemporâneos têm origem com maior intensidade nos países ou regiões subdesenvolvidas em direção aos países desenvolvidos, visto que as pessoas migram acreditando que abandonarão suas condições de miserabilidade econômica, social ou moral para vivenciar a dignidade e o respeito em “outras terras”.

O Quadro 1 esclarece a presença de imigrantes estudantes das escolas públicas da localidade analisada.

Quadro 1 – Nacionalidade dos estudantes da localidade examinada

Nacionalidade	Nº de alunos	Nacionalidade	Nº de alunos	Nacionalidade	Nº de alunos
Andorra	1	Guatemala	1	Paquistão	13
Angola	29	Guiné-Bissau	2	Perú	2
Argentina	11	Índia	3	Reino Unido	2
Brasil	544	Iran	1	Romênia	5
Cabo Verde	9	Iraque	2	Rússia	10
China	7	Itália	8	São Tomé e Príncipe	1
Colômbia	17	Jordânia	1	Suécia	1
Costa do Marfim	4	Marrocos	2	Suíça	2
Cuba	2	Nepal	4	Tunísia	1
Egipto	1	Nicarágua	4	Turquia	1
Estados Unidos	2	Nigéria	1	Ucrânia	15
Filipinas	1	Noruega	1	Venezuela	7
França	3	Países Baixos	1		

Fonte: <https://www.dge.mec.pt/bullying-e-ciberbullying>.

O Quadro 2 mostra presença significativa de estudantes imigrantes provenientes de diferentes países no Agrupamento estudado.

Quadro 2 - Crianças e alunos de nacionalidade não portuguesa, por ciclos de escolaridade e nacionalidade

Ciclo de escolaridade	Nacionalidade	Total
Pré-Escolar	Angola, Argentina, Brasil, China, Colômbia Costa do Marfim, Estados Unidos, Índia, Irão,	89

	Jordânia, Nicarágua, Rússia, Suécia, Venezuela, Peru.	
1º Ciclo	Angola, Argentina, Brasil, Cabo Verde, China, Colômbia, Costa do Marfim, Cuba, Nicarágua, Paquistão, Rússia, Venezuela, Ucrânia, Itália, França, Nepal, Noruega, São Tomé e Príncipe; Roménia, Filipinas, Guatemala, Marrocos, Suíça, Peru, Turquia.	297
2º Ciclo	Angola, Argentina, Brasil, Cabo Verde, China, Colômbia, Cuba, Nicarágua, Paquistão, Reino Unido, Rússia, Venezuela, Ucrânia, Itália, Egito, França, Países Baixos, Iraque, Nepal, Suíça.	164
3º Ciclo	Andorra, Argentina, Brasil, Cabo Verde, Colômbia, Costa do Marfim, Estados Unidos, Guiné-Bissau, Cuba, Índia, Nicarágua, Paquistão, Reino Unido, Rússia, Ucrânia, Iraque, Nepal, Nigéria, Tunísia.	172
Total AEFS		722 (+/- 42,5%)

Fonte: Relatório Interno de Avaliação. Cedido pelo Agrupamento Verde, 2024/2025.

Como é possível identificar, a localidade examinada tem um número significativo de estudantes estrangeiros, com forte presença do Brasil. Ressalta-se que contingentes de imigrantes portugueses povoaram a América, a África e outros países desenvolvidos do centro europeu, porém, houve uma inversão desse fluxo migratório hoje, quando Portugal recebe imigrantes de ex-colônias e de outros países, sendo o Brasil, um dos principais polos de emigração para lá, nos últimos anos.

O Agrupamento Verde tem 722 alunos estrangeiros, de um total de 1500 alunos, do pré-escolar até o 3º ciclo. São alunos provenientes de 38 nacionalidades, o que representa cerca de 42,5% do total da população estudantil. Esse desafio é potencializado em função das possibilidades e limites do Agrupamento para oferecer um ensino condizente com as necessidades de estudantes que carregam consigo símbolos culturais – língua, hábitos, costumes – alheios à sociedade portuguesa. O diretor afirma que o histórico de diversidade étnica na escola já vem de algum tempo:

O maior problema desta escola [...] era a etnia cigana, um número muito elevado. Neste momento, o número é residual. E, nesse aspeto, há uma forma de trabalhar [...] a senhora hoje passou por dez e não deu conta. E este é o objetivo da escola, é que não haja distinção [...] estão integrados e nós temos o Gabinete de Apoio ao Aluno e às Família. [...] O trabalho maior começa aqui trabalhar com as famílias. Com a ação do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e dos Diretores de Turma (DT) se consegue fazer a integração dos alunos. Não se elimina todos os problemas [...] temos a Equipa de Acolhimento e de Recuperação das Aprendizagens [...] o trabalho principal é com os pais.

O diretor pontua que há problemas de convivência e ausência de tolerância, muito mais entre pais da comunidade brasileira do que entre pais de outras nacionalidades. Infere-se que a incidência de violência em escolas brasileiras, historicamente analisada em estudos da área (Sposito, 1998; Ceccon *et al.*, 2009; Martins; Machado, 2015), configurou uma cultura de medo e de reações cotidianas de pais que enfrentam problemas de diferentes ordens, transferindo essa sensação de impotência para escolas em Portugal, cuja realidade é muito distante e diferente do que ocorre no Brasil. Nas palavras do diretor:

Os pais do Brasil andam sempre alerta... qualquer coisa, aparecem-nos à porta da escola, dizendo 'não sei quem bateu no meu filho'. Conflitos entre miúdos há sempre, e começam quase sempre dessa forma: 'estamos a empurrar, estamos a brincar', dali a cinco minutos mandam um murro a sério ao outro. O outro telefona ao pai e o pai vem para a escola. Telefonam-me, 'estou a ir apresentar queixa contra a escola'.

O diretor complementa:

Os pais criam grupos de WhatsApp... E, às vezes, as pessoas chegam aqui e me dizem, 'quer ver o que me escreveram aqui' [...] E, depois, eu já tive a chegar aqui, três e quatro pais, de uma turma. 'Então, passa-se alguma coisa, algum problema?' 'Não, está tudo bem. Vimos pedir ajuda para resolver os conflitos do WhatsApp'.

A fala do diretor também indica situações de autosegregação entre alunos, e de insultos e humilhações entre pais via WhatsApp, comportamentos que assumem contornos de incivilidade (Melo, 2013) e que, igualmente, podem ser classificados como Flaming, ou seja, "enviar mensagens cheias de ira, grosseiras e vulgares acerca de uma pessoa, para um grupo on-line, ou para essa mesma pessoa, através de e-mail ou de outras mensagens de texto" (Amado; Matos; Pessoa; Jager, 2009, p.309).

No que se refere à formação de grupos entre alunos, o diretor afirma que estudantes de outras nacionalidades, – chineses, russos, etc – se fecham em pequenos grupos, até em função da dificuldade de aprender português. Em contrapartida, alunos brasileiros não querem frequentar classes de português porque acreditam que a língua é a mesma, porém, há expressões idiomáticas que devem ser levadas em consideração.

A fala de uma professora da sala de ciências, que muito gentilmente nos recebeu para explicar como funcionam as aulas, relatou um caso que expressa os problemas advindos das diferenças culturais e linguísticas dos estudantes:

Os alunos apresentaram um trabalho escrito. O trabalho de um estudante de nacionalidade brasileira estava manchado e a professora disse 'o teu trabalho tem um borrão, vais fazer de novo'. No dia a seguir, a mãe do aluno veio à escola, falar com a professora porque o aluno lhe havia dito que a professora lhe tinha chamado de

burrão (Registro retirado de conversa informal com a professora na visita à escola).

A Diretora de Turma (DT) e o Coordenador do TEIP relatam dificuldades ainda maiores de outros alunos estrangeiros no que se refere à língua, pois não sabem o português, mas também não dominam o inglês:

Eles próprios têm alguma dificuldade, muitas das vezes de integração, nós verificamos isso nas escolas do 1º ciclo [...] antes eles aprendiam mais, recebiam um aluno ucraniano, ele tentava logo dar-se com os meninos portugueses e aprendiam mais facilmente o português. Agora nós não estamos a verificar isso, [...] se há um ucraniano e um russo, eles comunicam entre eles. [...] Comunicando uns com os outros, não comunicam em português, eles próprios comunicam com quem os entendem (Entrevista DT).

O coordenador do TEIP indica que o Agrupamento precisa unir esforços para acolher e orientar os pais a se recolocarem socialmente em Portugal, pois não têm, muitas vezes, documentos legais, o que pode potencializar o sentimento de “ser estrangeiro”, sem proteção social. Em suas palavras:

[...] há uma preocupação de tentar perceber que dificuldades essas pessoas têm, questões até às vezes legais, ao nível de documentos, da saúde, de segurança social. Se estas questões não estiverem bem resolvidas isso vai ter influência no bem-estar socioemocional do aluno e no sucesso escolar, sem dúvida [...] essas situações, a gente tenta na medida do possível que também sejam integradas nesta equação do acolhimento (entrevista com Coordenador TEIP).

No que se refere a alunos novos, o diretor do TEIP explica a dinâmica de ingresso, acolhimento e o papel do aluno tutor, responsável por dar as boas-vindas ao novato ingressante:

O gabinete de apoio trabalha com os Diretores de Turma. De uma forma geral, há um aluno que pede uma vaga, se houver vaga é admitido. E há uma entrevista prévia com o pai e com o aluno. Nessa entrevista prévia, respondem uma pequena ficha de acolhimento. Para além daqueles dados normais, sociais, é também visto o percurso que o aluno tem, que ano, se traz documentos relevantes para a escola, algum relatório médico, do centro de saúde ou algum relatório psicológico, algum tipo de dificuldade de aprendizagem, para fazermos um primeiro diagnóstico. Normalmente, essa entrevista é agendada no dia de entrada. Primeiro, para tentar colocar esse aluno, na medida do possível, numa turma que seja a ideal. Onde haja, por exemplo, um aluno que pudesse ser aluno-tutor. Imagine que temos um menino que vem da Ucrânia, e até nós já temos um aluno ucraniano numa turma, que até já fala português e ucraniano [...] se houver vaga nessa turma, a gente coloca porque é logo um aluno de referência, sobretudo para essa grande barreira que

é a língua. Quando eles não falam, se tiver um aluno que é do país dele, fala a mesma língua, ele pode servir de tradutor, mas também serve de acolhimento, não é?

O diretor do TEIP continua explicando a importância de os alunos entenderem qual é o papel deles nesse processo inicial de acolhimento, e como a escola procura estimulá-los:

[...] tenta-se fazer um trabalho prévio da turma, dizer ‘meninos, amanhã, ou daqui a dois dias, vai chegar um colega novo, é importante que ele seja bem recebido, vamos ser simpáticos’, ou seja, tentar motivar [...], que não seja lá um estranho, caído do céu [...] o primeiro contato e a primeira impressão fazem toda a diferença muitas vezes. [...] Esse é um processo que foi sendo afinado e o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família faz isso muito bem, até porque o volume de alunos é tão grande, que depois a prática ajuda, né? Se fosse uma coisa pontual... quase entra numa rotina. Nós quase todos os dias temos pedidos, estamos a falar de 42% de alunos estrangeiros.

Finalmente, o diretor do TEIP assinala incidências que ocorrem no aprendizado dos alunos estrangeiros, em função do fato de não dominarem a língua portuguesa e de muitos deles não falarem também inglês, o que dificulta aos professores ministrar conteúdos que devem ser cumpridos num determinado espaço-tempo:

Na aprendizagem temos dificuldade porque bate na questão dos recursos. Nunca são suficientes e às vezes quando alocamos a uma turma, estamos a tirar de outra. Uma outra coisa que nós criamos, mas que ainda está numa fase incipiente, é aquilo que nós chamamos equipa de acolhimento e de recuperação das aprendizagens [...] são professores que têm no seu horário algumas horas de trabalho de escola, mas que não pertencem à componente letiva, portanto, não estão a dar aulas. Esses professores são alocados para dar algum apoio mais individualizado a esses alunos que vêm de fora, sobretudo com as dificuldades das línguas. Estou a falar do caso de um menino chinês, nós tínhamos uma professora que duas vezes por semana estava com ele. Ele não fala inglês [...] A primeira estratégia foi andar com ele pela escola, para ele conhecer os espaços, perceber onde é a cantina, perceber onde é a reprografia, onde pode tirar as fotocópias.

Em suma, as falas evidenciam que alunos estrangeiros – em busca de inserção numa sociedade que tem hábitos, costumes e práticas cotidianas diferentes do seu país de origem –, pode ocasionar, como pontua Goffman (1992), uma distorção entre a identidade do sujeito, e a identidade social construída em contexto. Identifica-se que apesar de todos os esforços encetados pela equipe escolar (e que não são poucos), ainda há um processo de estigmatização em curso, em função de desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais entre os alunos e suas famílias. Acrescenta-se, também, a questão social

no que tange às dificuldades de pais para procurar seus direitos de sujeito estrangeiro, em busca de novos documentos que lhes imprimam uma identidade social no país onde estão vivendo e lhes permita inserção no mundo trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os dados indicam intensa mobilidade pendular, ligada à evolução de fluxos migratórios e à crescente urbanização do entorno, gerando efeitos complexos no processo de conurbação, o que promove desdobramentos adversos que incidem na dificuldade para efetivar a implementação de políticas sociais integradas com a educação, tendo em vista as peculiaridades de participação da população imigrante que tem mais dificuldades de inserção social e econômica na sociedade local.

No caso do Agrupamento estudado, as justificativas políticas se assemelham e giram em torno da defesa do projeto educativo comum a todas as escolas daquele grupo (item obrigatório para instalação dos agrupamentos); da necessidade de se ter um percurso sequencial e mais articulado dos alunos na passagem dos ciclos; do reforço da capacidade pedagógica das escolas; da racionalização dos recursos educativos; das trocas entre diferentes ciclos do ensino básico e pré-escolar. Cada uma das unidades integrantes mantém sua denominação e o agrupamento recebe uma designação diferente, sendo que todas devem pertencer a um mesmo Concelho (as exceções devem ser justificadas pelas autarquias responsáveis).

Os pais podem expressar preferências de matrícula no Agrupamento, levando-se em consideração que Portugal vive dois fenômenos simultaneamente: o decréscimo de população em idade jovem (o que impacta a distribuição de matrículas de formas diferenciadas no espaço territorial) e a ampliação de atendimento de crianças e jovens filhos de imigrantes.

Contudo, a fala da Diretora de Turma (DT) esclarece alguns problemas: ausência de maior suporte financeiro para o desenvolvimento de algumas atividades; necessidade de maior suporte administrativo; falta de pessoal de apoio (número insuficiente de funcionários). Essa dinâmica dificulta ao Agrupamento resolver com mais celeridade questões sociais, econômicas, e de imigração, que ressoam na escola. Conforme citam os/as entrevistados/as, são problemas intensos com estudantes imigrantes de várias nacionalidades, com maior exposição de pais brasileiros. Conforme apontado pela diretora de turma, o fato de ser a mesma língua parece facilitar, mas na realidade, dificulta, porque termos que parecem ser os mesmos, não são.

Entretanto, a maneira como a entrevistada elucida os problemas sociais e econômicos que vêm afetando as relações intramuros escolares, demonstra clareza e domínio de informações sobre a comunidade atendida pelo Agrupamento, pois existe um trabalho coletivo de interiorização dos mecanismos de gestão e de funcionamento da escola.

O espaço físico também merece ser assinalado. No Agrupamento visitado, os espaços físicos são bem distribuídos, limpos, com salas especiais no atendimento a alunos fora do horário das aulas (espaços onde recebem atendimento individual ou em pequenos grupos para problemas de aprendizagem e avaliação); biblioteca organizada. A sala de professores possui

cantina própria, interna; os alunos possuem sua própria cantina também e não utilizam dinheiro para pagamento, pois possuem um cartão no qual são registrados os gastos. Para alunos “assistidos”, esses gastos são subsidiados pelo governo.

Os dados também permitiram identificar que estão se agravando níveis de desigualdade econômica e social de parte da população atendida pelo Agrupamento e que existe uma espécie de escala de pobreza entre os pais, tendo em vista a dificuldade de maior mobilidade social de determinados segmentos de imigrantes. Por exemplo, a fala do diretor do TEIP é esclarecedora no que se refere a conflitos advindos de estigmatizações constituídas sobre pais brasileiros que não detêm, ainda, status de residência permanente ou de emprego formal. Aqueles que já conquistaram essas condições de cidadão, elaboram falas discriminatórias em relação aos Outros. Em outros termos, configura-se um enquadramento (Goffman, 1992), de desigualdades dentro do mesmo grupo - neste caso, formado por pais de uma mesma nacionalidade - no interior de um agrupamento de escolas.

Chamam a atenção os aspectos organizacionais e de gestão pedagógica do agrupamento - o fluxo de informações; a organização de reuniões pedagógicas; a organização de reuniões com alunos e pais; a elaboração de planos, projetos e instrumentos solicitados pelo Ministério da Educação; a manutenção do espaço físico e infraestrutura –bem articulados em todas as 7 unidades da localidade.

Outra questão recorrente nas falas se refere às práticas de cyberbullying. As tecnologias de informação – por meio das redes sociais – possibilitam a todos a divulgação de ofensas a colegas, professores e famílias. Mesmo que a equipe de gestão tente monitorar situações que possam ser vistas como cyberbullying, nem sempre é possível apreender todos os elementos que permeiam as relações dos grupos de jovens que, muitas vezes, parecem apenas se divertir, mas que debocham dos colegas por serem diferentes em vários atributos: linguagem oral e corporal; pertencentes a segmentos vulneráveis; valores culturais diversos dos que permeiam a sociedade portuguesa, etc.

Concordamos com Dubet (2020), quando o autor pontua que vivemos e experimentamos um cenário de desigualdades múltiplas nas políticas escolares, pois estas “focalizam bairros pobres, alunos imigrantes, desistentes, portadores de deficiências físicas” (p. 39). Em suma, no atual cenário tem os deficits de indignação no que se refere a situações de crises humanitárias, climáticas, de condições de vida e trabalho que incidem em processos migratórios cada vez mais intensos, aliados à centralidade das tecnologias digitais, que potencializam comportamentos disruptivos. Nessa mesma perspectiva, podemos afirmar que o escalonamento da pobreza em escolas públicas – como o caso analisado – é multifatorial, considerando que os territórios escolares são a expressão de elementos de desigualdades singulares.

REFERÊNCIAS

AGRUPAMENTO VERDE. **Relatório Interno de Avaliação** – 2024/2025.



- AMADO, João; MATOS, Armanda; PESSOA, Teresa; JAGER, Thomas. Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 5, n. 13, 2009.
- BECKER, Howard Saul. O estudo do desvio: problemas e simpatias. In: _____. **Outsiders**: Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 169-178.
- CASTEL, Robert. **A Insegurança Social**: o que é ser protegido? Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 95 p.
- CECCON, Claudia *et al.* **Conflitos na escola - modos de transformação**: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: Cecip/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**. 8, v. 4, p 432-443, 2002.
- CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça; PERNAMBUCO, Dea Lucia Campos. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. **Instrumento**: Estudos em Pesquisa Educacional. Juiz de Fora, v. 10, p. 17-28, jan./dez. 2008.
- DA EMPOLI, Giuliano. **Os engenheiros do caos**. Editora Vestígio, 2023.
- DEBARBIEUX, Erick; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas Escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.
- DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**: as desigualdades agora se diversificam e se individualizam, e explicam as cóleras, os ressentimentos e as indignações de nossos dias. Editora Vestígio, 2020.
- GOFFMAN, Erwing. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GOFFMAN, Erwing. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, LTC, 4ª edição, 2008.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 10ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

- KLABUNDE, Anna; WILLEKENS, Frans. Decision-Making in Agent-Based Models of Migration: State of the Art and Challenges. **European journal of population - Revue europeenne de demographie**, 32(1), 73-97, 2016.
- LIMA, Licínio Carlos. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação e Sociedade**, 42, 1-16, 2021.
- LIMA, Licínio Carlos; SÁ, Virgínio.; TORRES, Leonor Lima (Orgs.). **Diretores escolares em ação**. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, 34. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2020.
- MARTINS, Angela Maria; BRAVO, Maria Helena; OLIVERIA, Rosimeire Souza. **Relações de convivência, situações de conflito, indisciplina e violência em escolas públicas**: análise de implementação de um programa de governo. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2018. v. 1000. 120p.
- MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane. O que revela a Prova Brasil sobre situações de conflitos em escolas públicas? Cenários delineados pela visão de docentes. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 17. Série 3, 473-487, 2015.
- MARTINS, Angela Maria; ALVES, Mariana Gaio. Situações de conflito e violência em escolas públicas: Aproximações entre Brasil e Portugal. Universidad de Valencia. **Revista de la Sociología de la Educación**, v. 11, p.153-166, 2018.
- MARTINS, Fernanda; MACEDO, Ana Paula. A democracia num 'modelo de gestão' com diretor: o estudo do caso da Escola da Praça. In: Licínio C. Lima, Virgínio Sá & Leonor Torres (Orgs.). **Diretores Escolares em Ação** (pp.191-234). Fundação Manuel Leão, 2020. (ISBN 978-989-8151-58-2).
- MARTINS, Fernanda; MACEDO, Ana Paula. Liderança multifacetada e em contracorrente à erosão da gestão democrática: a ação de um diretor de escola. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e31659, 2019. DOI: 10.15448/2179-8435.2019.1.31659. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/31659>. Acesso em: 9 out. 2025.
- MELO, Maria Benedita Portugal. (Re)pensar a violência escolar à luz das estratégias de intervenção em territórios de intervenção prioritária. In: VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHA, António (Orgs.). **Habitar a escola e as suas margens**: geografias plurais em confronto. Portalegre: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre, 2013, pp. 157-169.

MUÑOZ, Rilva Lopes de Sousa; MIGUEL, Lilian Débora Pascoal. **Estigma e discriminação sociais como fardo oculto no processo saúde-doença**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. 221 p.: il. E-Book.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/campanhas/faca-sua-parte>. Acesso em 21 mar. 2024.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Despacho n. 7798/2023**. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/teip>. Acesso em 12/03/2024. Acesso em 10 dez. 2024.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Despacho Normativo nº20/2012**, publicado em Diário da República em 3 de outubro de 2012. Acesso em 10 dez. 2024.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **DGE/MEC/PT**. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/teip_em_numeros_o_utubro_2010.pdf. Acesso em 10 dez. 2024.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **DGE/MEC/PT**. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/teip>. Acesso em 12 mar. 2024.

SCOTT, Juliano Beck; PROLA, Caroline de Abreu, SIQUEIRA, Aline Cardoso, PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Revista**. v. 24, n.2, 600-615, 2018.

SILVA, Cíntia Santana; VILELA, Elaine Meira; OLIVEIRA, Valéria Cristina. Bullying nas escolas públicas e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico. **Educação e Pesquisa**, n. 50, 2024, p. 1-19.

SILVA, Flaviany Ribeiro Silva; ASSIS, Simone Gonçalves. Caracterização da violência em escolas brasileiras e portuguesas. **Interacções**, v. 13, 45, 1-23, 2017.

SILVA, Sidney Souza. **Do estado plurinacional da Bolívia para o Brasil: um estudo da situação sociolinguística de um grupo de imigrantes bolivianos que vivem na região metropolitana de São Paulo**. Goiânia, 2017, 322p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras-UFG.

SILVA, Sidney Souza; MELLO, Heloísa Augusta Brito. Estigma e preconceito na escola: relatos de imigrantes. **Polifonia, Cuiabá-MT**, v. 25, n. 37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

SLONJE, Robert; SMITH, Peter. Cyberbullying: Another main type of bullying? **Scandinavian Journal of Psychology**, 49(2), 147–154, 2008.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58–75, 1998.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Bookman, 2014.

Como referenciar este artigo:

Martins, Angela Maria; Martins, Maria Fernanda dos Santos; Sehnem, Edmar Lucas Ferreira. Estigmas e discriminações em escolas públicas: um estudo de caso em Portugal. *Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)*, São Carlos, v. 20, n. 01, e696801, 2026. **e-ISSN**: 1982-7199. **DOI**: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v20i1.6968>

Submetido em: 09/10/2025

Aprovado em: 20/01/2026

Publicado em: 19/02/2026

Processamento e editoração: Equipe Editorial da REVEDUC

Revisão: Palavra Prima Revisões

Tradução em inglês: Palavra Prima Revisões

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Apoio à pesquisa no estado de São Paulo (Fapesp) pelo financiamento da Bolsa de Pesquisa no Exterior (Processo n. 16/07220-4).

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO

Agradecemos ao Centro de Investigação em Educação (CiEd), do Instituto de Educação da Uminho, anfitriã do estudo, o que proporcionou condições de trabalho e permanência no território português.