

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

***“Que nunca caíam as pontes entre nós”*: um novo olhar
sobre a mediação intercultural em contexto educativo**

Ana Mafalda Rodrigues Abrantes Mendes de Almeida e Paiva

Doutoramento em Relações Interculturais

Tese orientada pela Professora Doutora Rosa Maria Sequeira

Junho 2023

This work is licensed under CC BY-ND 4.0.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Agradecimentos

No final desta caminhada muitos são aqueles a que tenho de agradecer. Foi um caminho duro de percorrer, com avanços e recuos, e sem o apoio dos que me rodeiam não teria levado este projeto a bom porto.

Antes de mais, pretendo agradecer ao meu marido, que sempre me apoiou na prossecução dos meus projetos, tendo sempre uma palavra de incentivo quando as forças pareciam faltar e que sempre acreditou em mim. A ele e aos nossos filhos, tenho não só que agradecer o apoio dado, mas também a compreensão por todos os momentos em que estive menos presente, a paciência e por nunca me deixarem baixar os braços.

Agradeço aos meus pais, irmã, cunhado e sobrinhos, por todas as palavras de alento, tão importantes para a minha autoestima, impulsionando-me a seguir sempre em frente. Um agradecimento especial à minha irmã, companheira de tantas lutas, que se manteve incondicionalmente ao meu lado, sem questionar ou pressionar.

À minha entidade patronal agradeço o tempo que me permitiram dedicar à escrita e desenvolvimento deste trabalho, assim como o incentivo constante. Um agradecimento muito especial à Dra. Luísa Baptista e ao Dr. Júlio Marques (in memoriam).

Agradeço, também, a todos os docentes que dedicaram algum do seu tempo a responder ao questionário.

Por fim, um agradecimento especial à minha orientadora, Doutora Rosa Sequeira, que sempre se mostrou disponível, me orientou no percurso a seguir e sempre me incentivou, sem a sua orientação não seria possível o correto desenvolvimento deste projeto.

A todos os familiares, colegas e amigos, o meu muito obrigada.

Dedicatória

Ao Rui, à Mariana e ao Francisco, os grandes amores da minha vida.

“Que nunca caiam as pontes entre nós!” (Abrunhosa, 2007)



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.^a série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.^a série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 8 de junho de 2023

Nome completo/Full name: Ana Mafalda Rodrigues Abrantes Mendes de Almeida e Paiva

Assinatura/Signature:

manuscrita ou digital / handwritten or digital

Resumo

Nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela diversidade cultural, a mediação assume grande importância, não só como ferramenta de suporte à resolução de conflitos, mas também na sua função preventiva. Neste contexto, as instituições educativas têm especial relevância, pois replicam a sociedade e incluem uma capacidade transformadora. Desta forma, se a mediação intercultural é necessária na sociedade, também o será em contexto educativo.

Através do presente estudo procurou-se delinear os contornos que a mediação intercultural deve ter em contexto educativo e qual pode ser o papel das direções escolares. Tomou-se como ponto de partida a análise das perceções dos docentes relativamente às necessidades sentidas face à diversidade cultural, à sua preparação para incluir atividades de mediação na sua prática letiva e ao papel que as direções escolares desempenham.

Para a recolha de dados realizou-se um inquérito por questionário a docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Os resultados revelam que os docentes não sentem dificuldade em lidar com a diversidade cultural em contexto escolar, considerando-a uma oportunidade no ensino, mas reconhecem que a sua formação inicial não os preparou devidamente para tal e que necessitam de formação no domínio da mediação intercultural. A mediação é percecionada como uma ferramenta de suporte às relações e ao estabelecimento de diálogo intercultural, capaz de facilitar a gestão da sala de aula, e que poderá integrar o currículo de forma transversal.

A investigação realizada permitiu inferir que a diversidade ainda representa um desafio para as comunidades educativas, considerando-se necessário um plano a nível nacional que promova a introdução da mediação e dos princípios da interculturalidade neste contexto, numa perspetiva de extensão à sociedade em geral.

Palavras-Chave: Interculturalidade, mediação intercultural, educação, relações interculturais, diálogo intercultural.

Abstract

In contemporary societies, characterized by cultural diversity, mediation assumes significant importance, not only as a tool to support conflict resolution but also in its preventive function. In this context, educational institutions have special relevance since they replicate society and include a transformative ability. Thus, if intercultural mediation is necessary in society, the educational context also demands it.

The present study aimed to outline the contours that intercultural mediation should have in educational context and what can be the role of the school board. It was taken as a starting point the analysis of teacher's perceptions regarding their needs when faced with cultural diversity, their preparation to include mediation activities in their teaching practice and the role that school boards play.

Data collection was made through a survey applied to teachers from the 3rd cycle of basic education and high school level. The results show that teachers do not find it difficult to cope with cultural diversity in the school context, considering it a teaching opportunity, but recognize that their initial training did not properly prepare them and the need of training in the intercultural mediation field. Mediation is perceived as a tool to support relationships and the establishment of intercultural dialogue, able to facilitate the classroom management and that can integrate the curriculum in a transversal way.

This research allowed to infer that diversity is still a challenge for educational communities, whereas there is a need for a plan at national level promoting the introduction of mediation and of the interculturality principles in this context, in the perspective of expansion to all society.

Keywords: Interculturality, intercultural mediation, education, intercultural relations, intercultural dialogue.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – O percurso investigativo	4
1.1. Contextualização	5
1.1.1. Documentos reguladores a nível nacional.....	15
1.1.2. Programas e Projetos, nacionais e internacionais.....	24
1.1.3. A investigação	27
1.2. A metodologia	30
1.3. Procedimentos, técnicas e instrumentos de análise	34
Capítulo 2 – Sociedade e diversidade.....	38
2.1. Movimentos migratórios	39
2.2. Identidades e alteridades	50
2.3. A Interculturalidade	56
2.4. A mediação intercultural: modelos de mediação.....	65
2.4.1. A mediação intercultural	65
2.4.2. Modelos de mediação intercultural	70
Capítulo 3 – A mediação intercultural em contexto educativo.....	78
3.1. A escola como espelho da sociedade.....	79
3.2. A mediação intercultural no ensino	86
Capítulo 4 – Estudo empírico	109
4.1. Contexto escolar: os professores e as escolas.....	110
4.2. Retomar o dito	149
4.3. O papel das direções escolares	153
Conclusão	165
Referências.....	177
Anexos	193
Anexo I.....	195
Anexo II.....	203

Índice de Figuras

Figura 1.1.: Relação entre recepção, produção, interação e mediação.	8
---	---

Índice de Gráficos

Gráfico 2.1 - Saldos populacionais de 1960 a 2020.....	40
Gráfico 2.2 - Imigrantes permanentes de 2010 a 2020, por grupo etário.....	42
Gráfico 2.3 - População estrangeira residente por grupo etário de 2010 a 2020..	43
Gráfico 2.4 - População estrangeira com permanência regular de 2010 a 2020 ..	44
Gráfico 2.5 - População estrangeira residente em Portugal de 2010 a 2020.....	45
Gráfico 2.6 - População residente em Portugal por grupo etário	46
Gráfico 3.1 - Alunos de nacionalidade estrangeira, por nível de ensino	80
Gráfico 3.2 - Perceções quanto ao aumento da diversidade cultural	81
Gráfico 3.3 - Alunos estrangeiros por região de origem.....	83
Gráfico 3.4 - Membros da REEI por distrito	96
Gráfico 4.1 - Caracterização da amostra – Sexo	111
Gráfico 4.2 - Caracterização da Amostra – Faixa Etária.....	111
Gráfico 4.3 - Caracterização da amostra – Antiguidade.....	112
Gráfico 4.4 - Caracterização da amostra – Grupos de Recrutamento	113
Gráfico 4.5 - Caracterização da amostra – Distrito em que leciona	114
Gráfico 4.6 - Perceções sobre convivência e diversidade.....	116
Gráfico 4.7 - Gestão da diversidade cultural, por distrito	117
Gráfico 4.8 - Facilidade para lidar com a diversidade cultural.....	118
Gráfico 4.9 - Formação inicial para a docência.....	118
Gráfico 4.10 - Diversidade cultural no ensino: Oportunidade ou Problema?.....	122
Gráfico 4.11 - Prática letiva em contexto multicultural	124
Gráfico 4.12 - Disposição de meios para promoção do diálogo intercultural	125
Gráfico 4.13 - Mediador(a) sociocultural na Escola/AE	126
Gráfico 4.14 - Mediação intercultural e relações interculturais.....	127
Gráfico 4.15 - Mediação intercultural na gestão da sala de aula.....	128
Gráfico 4.16 - Atividades de mediação intercultural na prática letiva	129
Gráfico 4.17 - Atividades de mediação intercultural em todas as disciplinas	130
Gráfico 4.18 - Necessidade de formação na área da mediação intercultural.....	131
Gráfico 4.19 - Inclusão de mediação intercultural em contexto educativo	133
Gráfico 4.20 - Disciplinas a integrar atividades de mediação intercultural	134
Gráfico 4.21 - Direções Escolares e inclusão de mediação intercultural.....	159

Gráfico 4.22 - Direções Escolares e inclusão de mediação intercultural, por distrito
..... 160

Índice de Quadros

Quadro 1.1 – Síntese de documentos reguladores.....	16
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 2.1 - Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidade – Proposta terminológica e conceptual	59
Tabela 3.1 - Dez principais países de origem dos alunos estrangeiros matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário em Portugal.....	83
Tabela 4.1 – Distribuição dos distritos por NUTs	115
Tabela 4.2 – Síntese de aprendizagens essenciais que o aluno deve atingir, na disciplina de Português, no domínio da educação literária.	136

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACM, I.P. – Alto Comissariado para as Migrações, I. P.

AE – Agrupamento de Escolas

AKF – Fundação Aga Khan Portugal

ANQEP – Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

APEDI - Associação de Professores para a educação Intercultural

DGE – Direção Geral da Educação

DGEEC – Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência

FFMS – Fundação Francisco Manuel dos Santos

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MIPEX - Migrant Integration Policy Index

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PEDI - Projeto a Escola na Dimensão Intercultural

PLNM - Português Língua Não Materna

PREDI - Projeto de Educação Intercultural

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural

RESMI - Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural

TEACHmi - Teacher Preparation for Migrant School Inclusion

Introdução

A globalização e os movimentos migratórios transformaram a paisagem das comunidades, que são agora cada vez mais diversas, e permitiram o contacto cada vez mais frequente com diferentes culturas. Ao mesmo tempo que os desafios da vida em sociedade se agigantam, também novas oportunidades se perfilam, o conhecimento do Outro é sempre oportunidade de transformação e crescimento, mas a diferença nem sempre é aceite da melhor forma, ou de imediato, sendo muitas vezes geradora de tensões e conflitos. Assim, face à crescente diversidade das sociedades contemporâneas, a mediação intercultural torna-se uma necessidade que se vem acentuando ao longo dos anos. A criação da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural (RESMI), em 2015, pode ser vista como um reconhecimento desta necessidade, considerando que tem por objetivos “[c]ongregar esforços e interesses para aprofundar as questões do conhecimento e das práticas de mediação intercultural, potenciando sinergias nas áreas da formação, investigação e consultoria dos projetos implementados no terreno pelos parceiros do ACM IP” (RESMI | ACM, 2018).

As instituições educativas espelham as sociedades, mas simultaneamente têm capacidade de nelas operar transformações. Pode-se considerar que a escola e a sociedade estão intrinsecamente relacionadas, na medida em que ambas podem exercer influência uma sobre a outra. Desta forma a mediação intercultural será necessária no contexto educativo, não só para a gestão efetiva das relações diárias na comunidade escolar, mas também como objeto de aprendizagem, que se pode transpor para a vida em sociedade.

As ciências da educação, na análise realizada à relação entre escola e sociedade, colocaram em evidência a forma como “a segunda determina ou condiciona a primeira” (R. Vieira & A. Vieira, 2016b, p. 28), contextualizando a necessidade do mediador no sistema educativo, à luz das relações estabelecidas em contexto escolar que, replicando as da sociedade em geral, são dinâmicas e permeáveis à transformação. Aqui, discute-se a intervenção de uma terceira pessoa nas relações desenvolvidas entre membros da comunidade escolar, o mediador, que

virá facilitar as relações entre diferentes. Haverá necessidade deste “terceiro”? Ou poderá esta intervenção realizar-se de outra forma? No caso de se reconhecer a necessidade dos mediadores, de que modo estes devem ser integrados nas escolas e em que âmbito se deve solicitar a sua participação?

A problemática enunciada determinou a realização deste estudo, através do qual se pretende determinar os contornos que a mediação intercultural deverá tomar em contexto educativo, considerando as necessidades presentes, e discutir o papel que as direções escolares poderão assumir neste domínio. Partindo desta pretensão, tornou-se necessário identificar as necessidades sentidas pela comunidade escolar, em particular pelos docentes, para então se poder discutir um modelo de mediação intercultural a ser posto em prática e o papel das direções escolares neste contexto. A identificação destas necessidades realizou-se através do recurso a um questionário, aplicado a docentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com o objetivo de aferir a forma como estes percecionam a diversidade, com ela se relacionam, e o que consideram ser necessário para que as relações interculturais vivenciadas diariamente sejam facilitadas.

Tendo em conta o percurso definido para o estudo, optou-se por utilizar uma metodologia de investigação mista, fazendo uso de diferentes ferramentas associadas aos métodos qualitativos e quantitativos. A fundamentação teórica e a construção do questionário tiveram por base a leitura e análise de bibliografia pertinente no âmbito do objeto em estudo. O tratamento e análise dos dados recolhidos através do questionário realizaram-se recorrendo principalmente a métodos quantitativos, mas algumas questões permitiram uma análise de conteúdos, característica da metodologia qualitativa.

Este estudo encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo descreve-se o percurso investigativo, fazendo a contextualização da temática em estudo, a descrição da metodologia nele utilizada, assim como a justificação para a sua escolha, e a descrição dos procedimentos, técnicas e instrumentos de análise utilizados.

O segundo capítulo versa sobre a sociedade e a diversidade nela presente, com ênfase na Interculturalidade e na Mediação Intercultural, e nele se realiza o enquadramento teórico, explicitando-se os diversos construtos teóricos associados ao tema. Este capítulo foi elaborado com base na revisão de literatura, que permitiu, não só o enquadramento teórico-conceptual do estudo, mas também a realização de um retrato da sociedade contemporânea, em particular da portuguesa. Neste retrato foi dada especial atenção à população estrangeira residente em Portugal e à sua evolução ao longo dos últimos dez anos, fazendo-se também uma análise dos fluxos migratórios. A descrição da população residente em Portugal e a constatação da crescente diversidade cultural nela presente serviram de ponto de partida para o desenvolvimento dos conceitos base associados à temática em estudo, nomeadamente alteridade, interculturalidade, diálogo intercultural e mediação intercultural. Procedeu-se ainda à apresentação de diferentes modelos de mediação intercultural, que serviram de base à apresentação do modelo proposto.

O capítulo seguinte foca-se na mediação intercultural em contexto educativo. Inicia-se com uma breve caracterização do corpo discente, que frequenta os graus de ensinos básico e secundário em Portugal Continental, dando-se especial atenção à evolução da presença de alunos de nacionalidade estrangeira nos últimos dez anos. Segue-se, no quarto capítulo, a apresentação e análise dos resultados obtidos, realizadas no contexto do enquadramento teórico apresentado e da realidade político-social. Assim, procurou-se elaborar uma análise prévia de legislação e medidas em vigor em contexto educativo, visando a gestão da diversidade, a integração da mediação intercultural em contexto educativo e o papel das direções escolares.

Por fim, na conclusão, apresentam-se as considerações finais realizadas no contexto do enquadramento teórico, assim como as limitações do estudo e as perspetivas que com ele se podem abrir.

Capítulo 1 – O percurso investigativo

1.1. Contextualização

Numa sociedade cada vez mais diversificada e multicultural a mediação intercultural continua a ser um tema atual. Desde sempre o homem viajou e contactou com diferentes povos e culturas, mas a globalização trouxe um novo impulso a estas relações. Presentemente, as deslocações fazem-se de forma mais simples e célere, e as novas tecnologias permitem a comunicação quase imediata com qualquer parte do globo, simultaneamente, os movimentos migratórios continuam a ser uma constante, e desta forma multiplicam-se as relações entre diferentes culturas.

As sociedades contemporâneas são cada vez mais diversas, e este facto implica a necessidade de adaptação por parte dos sujeitos que as constituem e a existência de determinadas competências que facilitem o diálogo intercultural, essencial à convivência saudável. Entre as competências facilitadoras destas relações encontram-se as competências interculturais, que facilitam a adaptação a contextos multiculturais, uma vez que permitem uma gestão efetiva e adequada da interação com os outros, que, de uma forma ou de outra, são diferentes (Spitzberg & Changnon, 2009). De acordo com Spitzberg e Changnon (2009), estas competências são constituídas por um conjunto de atitudes, conhecimentos, compreensão e habilidades que, postos em ação, permitem compreender e respeitar o Outro, ao mesmo tempo que o sujeito se conhece a si mesmo neste processo. Entre as habilidades e ações que fazem parte da competência intercultural, os autores referem a habilidade de atuar como mediador em encontros interculturais e gerir situações de conflito cultural, incluindo a capacidade de traduzir, interpretar e explicar.

A mediação intercultural surge então como uma ferramenta de suporte às relações interculturais. Atendendo à definição inicial de Giménez Romero (1997) a mediação intercultural (*“mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales”* - p. 12) pode-se entender do seguinte modo:

una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. (Giménez Romero, 1997, p. 12)

Apesar desta definição fazer referência à regulação de conflitos estritamente e de muitos estudos irem ao encontro desta vertente, a mediação intercultural, como Giménez Romero (1997) a descreve na mesma obra e as formas como a pretende implementar, vai para além deste âmbito. Pode-se encontrar na mediação uma forma de criar pontes que permitam o diálogo e compreensão intercultural, a mediação preventiva, e é abrangendo este sentido que o conceito será considerado. Comumente, a mediação é associada ao conflito, mas um dos objetivos fundamentais da mediação deverá ser a prevenção. Assim, concordamos com Giménez Romero (2012), que reforça a importância da vertente preventiva da mediação, ao afirmar:

Cuando se logra el acuerdo de las partes estás previniendo, porque eso hace, o que no se separen más las partes, o que no se estigmatice, o bien hace que cuando salga el conflicto, salga la diferencia de posiciones, no quien es la parte buena o la parte mala. Ahí se está previniendo.

Ao referir o diálogo e a comunicação não se pode deixar de considerar a língua e a sua importância nas relações interculturais. Não sendo o conhecimento da língua do Outro, ou de uma língua comum de comunicação, determinante para o estabelecimento de diálogo intercultural, este fator tem grande peso, daí que se dê cada vez mais atenção ao ensino e aprendizagem de línguas. Neste sentido, as instituições educativas ao lado das instituições legislativas, ganham especial relevo no sentido em que é através delas que se podem dotar os indivíduos de

conhecimentos nesta área e criar políticas que suportem a transmissão/obtenção destes conhecimentos.

O Conselho da Europa é uma das instituições que mais se tem destacado na defesa do direito a uma educação inclusiva e de qualidade para todos os cidadãos. Incluído no trabalho desenvolvido por esta instituição encontra-se o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), publicado em 2001. Apesar deste documento, aquando da sua criação, se relacionar principalmente com a aprendizagem de línguas estrangeiras, e a sua aplicação se ter feito maioritariamente nessa área, o seu âmbito pode estender-se para além do ensino de línguas. Na verdade, tal como é defendido por Coste e Cavalli (2015), o modelo apresentado no QECR pode aplicar-se a todas as áreas em que se faça uso da linguagem para comunicar, e tal inclui o campo social e a educação em geral, não apenas o ensino de línguas. Coste e Cavalli, no seu estudo apresentado em 2015, argumentam:

It will be noted that although the CEFR was designed, and has been used, above all in relation to the learning of foreign languages, it presents a model that is just as valid for all other forms of language communication. This is why it can be incorporated as it stands into the model with its broad social and educational scope that is being analysed here. (p. 10)

O QECR, publicado em 2001, tem sido amplamente utilizado no ensino/aprendizagem de línguas, nomeadamente como base comum para a elaboração de currículos académicos, manuais escolares e avaliações. O facto de o documento apresentar uma estrutura de níveis de proficiência tem permitido o seu uso como guia para docentes, estudantes e avaliadores na área das línguas, mas a sua aplicação evidenciou algumas lacunas que vieram a ser colmatadas pelo volume de acompanhamento do QECR lançado em 2018 (Sequeira & Boni, 2019). Apesar de, em 2001, o QECR ter sido pioneiro na introdução da mediação conjuntamente com a interação, para designar outros modos de comunicação não incluídos na receção e produção, reconhecendo desta forma a dimensão social do

uso da língua (North & Piccardo, 2016), estes dois conceitos não foram devidamente desenvolvidos no documento, conforme expresso na Introdução do Complemento do QECR de 2018 (Council of Europe, 2018).

De acordo com North e Piccardo (2016), na conceptualização inicial do QECR a relação entre os quatro modos de comunicação era descrita com base no esquema da Figura 1.1, que se encontrava presente nas versões provisória do QECR de 1996 e 1998, mas que não constava na versão final de 2001. Nesta descrição, a receção e produção incluíam a oralidade e a escrita, resultando nas quatro competências base (ouvir, falar, ler e escrever); a interação envolvia a receção e produção, sendo mais do que a soma das duas, e a mediação incluía, para além da receção e produção, a interação (Council of Europe, 2018; North & Piccardo, 2016).

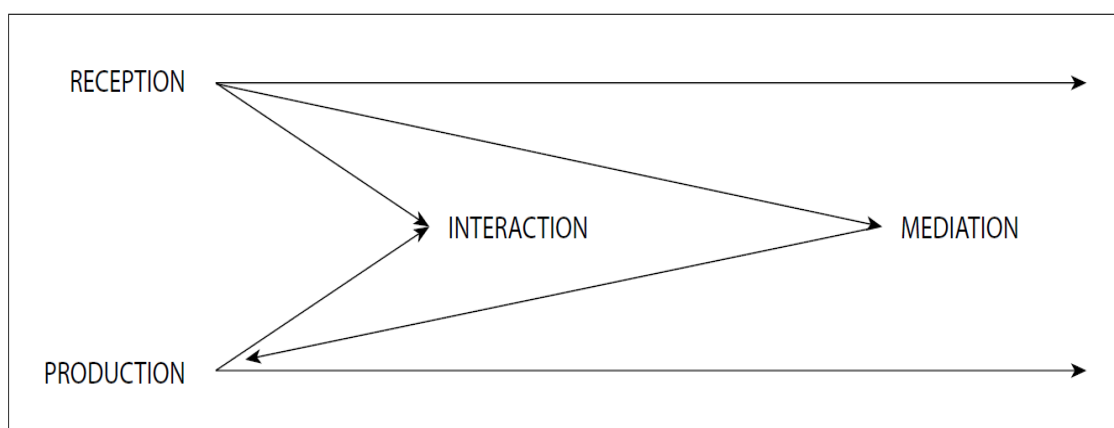


Figura 1.1.: Relação entre receção, produção, interação e mediação.
Fonte: (Council of Europe, 2018, p. 32; North & Piccardo, 2016, p. 9)

No QECR de 2001 o conceito de mediação encontra-se introduzido como se segue:

In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct

access. Mediating language activities – (re)processing an existing text – occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies. (Council of Europe, 2001, p. 14)

Nesta formulação, é atribuída à mediação a função de tornar possível a comunicação entre pessoas que não o conseguem fazer diretamente, por alguma razão. Nas interpretações feitas do QECR, publicado em 2001, o papel da mediação fica aquém do esperado, reduzindo-se apenas à tradução e/ou interpretação de textos, possivelmente devido ao fraco desenvolvimento que o conceito tem no documento em questão. Esta perspetiva altera-se com o Complemento do QECR publicado em setembro de 2017, na sua versão provisória, e na sua versão final em fevereiro de 2018, que ao desenvolver descritores para as atividades de mediação vem trazer um novo protagonismo ao conceito.

Enquanto no QECR, publicado em 2001, (Council of Europe, 2001) a referência à mediação se prendia quase exclusivamente à mediação linguística no volume de acompanhamento, vai-se para além desta área, incluindo também aspetos da mediação na comunicação e na aprendizagem, assim como da mediação social e cultural (Council of Europe, 2018).

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional. (Council of Europe, 2018, p. 103)

A mediação surge, assim, associada à ação do utilizador/aprendente como agente social, que cria pontes e ajuda a construir ou transmitir significado, tanto na própria língua como de uma língua para outra, promovendo a interação. A sua prática exige uma inteligência emocional bem desenvolvida, ou abertura para a desenvolver, para que a empatia pelos pontos de vista e estados emocionais dos outros se encontre presente na situação comunicativa. Acresce, ainda, que na nova perspetiva apresentada pelo volume de acompanhamento do QECR, a comunicação estende-se para além dos modos recetivo e produtivo, passando a englobar também a interação e a mediação (Sequeira & Boni, 2019). Fica, deste modo, reforçada a ligação entre mediação e comunicação, “[m]as a interação comunicativa e a mediação constituem mundos complexos”, cujas teorias “podem remeter para lógicas opostas” (Sequeira & Boni, 2019, p. 403). Apesar da relevância atribuída à mediação neste documento, a forma como esta é apresentada poderá não cobrir tudo o que é necessário para a gestão efetiva de encontros interculturais, uma vez que se encontra centrada, essencialmente, na função resolutive da mediação, não prevendo amplamente a sua função preventiva, igualmente relevante para o estabelecimento de diálogo intercultural.

No documento surge ainda o significado de mediação que se segue:

The term “mediation” is also used to describe a social and cultural process of creating conditions for communication and co-operation, facing and hopefully defusing any delicate situations and tensions that may arise. Cross-linguistic and cross-modal mediation, in particular, inevitably involve social and cultural competence as well as plurilingual competence. (Council of Europe, 2018, p. 106)

As atividades e competências associadas à mediação, conforme expostas neste documento, encontram-se, agora, mais em linha com as da figura do falante intercultural (*intercultural speaker*), proposto por Byram e Zarate em 1994, e que havia sido negligenciada no QECR de 2001 (Byram, 2009b; Sequeira & Boni, 2019). O conceito de falante intercultural, introduzido por Michael Byram nos anos

1990, é associado ao ensino de línguas, e por contraponto ao ideal do falante nativo. O conceito de falante intercultural foi introduzido como:

someone who has an ability to interact with “others”, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations of difference (Byram & Zarate, 1997; see also Kramersch, 1998). Where the otherness which learners meet is that of society with a different language, they clearly need both linguistic competence and intercultural competence. (Byram et al., 2001, p. 5)

Desde o seu surgimento, o conceito de falante intercultural tem sido desenvolvido e utilizado em diversos estudos sobre o ensino de línguas e a competência comunicativa intercultural. A evolução do conceito e a sua interligação ao modelo de competência comunicativa intercultural enfatizam a necessidade de consciência crítica intercultural para uma comunicação intercultural eficaz. Assim, o falante intercultural competente tem de possuir, também, esta característica, que lhe permitirá envolver-se de forma crítica e reflexiva na sua cultura e na dos outros, mostrando capacidade de interpretação, análise e avaliação de fenómenos culturais, nem sempre familiares (Wilkinson, 2012). O falante, com as características enunciadas, não só terá capacidade para comunicar, mas também para atuar como mediador linguístico e cultural, e neste contexto, em 2008, Byram sugere que o termo falante intercultural poderá ser parafraseado por mediador intercultural, mas mantém a tónica no falante dada a importância da linguagem na mediação. Conforme Wilkinson (2012) afirma:

Indeed, in 2008, Byram goes so far as to suggest that ‘the phrase “intercultural speaker” can be paraphrased as an “intercultural mediator”, but maintains that ‘the emphasis on speaker is useful because it reminds us of the importance of language, and the implication that mediation pre-supposes some linguistic competence’ (Byram 2008: 68). It is not possible to mediate or negotiate cultural

boundaries and differences without some knowledge of a shared or common language. (pp. 297-298)

Apesar do conceito de falante ou mediador intercultural apresentado ter sido desenvolvido no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, assim como o QECR, o trabalho realizado para a criação de descritores ilustrativos e um esquema descritivo para a mediação no QECR veio alargar o seu âmbito. North e Piccardo (2016), ao relatarem este trabalho, realizado através de um projeto do Programa de Política Linguística do Conselho da Europa, fazem referência ao facto de que os descritores apresentados no QECR de 2018, para as novas categorias de mediação, possuem relevância para além do ensino de línguas, conduzindo a uma definição de competências de mediação, potencialmente, relevantes para todos os contextos em que se faz uso da linguagem. Deste modo, a abordagem realizada na criação destes descritores afastou-se dos objetivos dos descritores ilustrativos originais, direcionados especificamente para a sala de aula de língua estrangeira/segunda língua (North & Piccardo, 2016). O facto de o modelo apresentado no QECR poder ser utilizado no contexto educativo em geral, associado à crescente diversidade cultural presente nas instituições educativas, relança o interesse sobre a mediação intercultural neste contexto.

As instituições educativas são um dos palcos mais comuns de relações interculturais, dada a grande diversidade das sociedades contemporâneas. Diariamente a comunidade educativa vê-se confrontada com a necessidade de conviver e comunicar na diversidade e na diferença, enquanto se espera que as instituições preparem os jovens para o mundo e a sociedade multicultural que os espera. Posto isto, tem-se assistido nos últimos anos ao desenvolvimento de políticas educativas que colocam o diálogo intercultural numa posição central nos currículos escolares (Bizarro & Braga, 2004). Considerando que o diálogo intercultural é mais do que o uso de uma língua como forma de comunicação, a educação deverá proporcionar a aquisição de competências que permitam o entendimento entre diferentes culturas, e tal implica o conhecimento de si mesmo e do Outro, assim como o respeito pela diferença. Em suma, as instituições

educativas deverão permitir a aquisição de competências interculturais, estando a mediação intercultural diretamente ligada a estas competências.

Neste sentido, os sistemas educativos parecem não estar a atingir os seus objetivos na medida em que, de acordo com a Comissão Europeia, na sua comunicação “*on achieving the European Education Area by 2025*”, proferida a 30 de setembro de 2020, as desigualdades de desempenho entre alunos de diferentes origens socioeconómicas e culturais não estão a diminuir (Comissão Europeia, 2020). Em particular, os alunos originários de meios mais desfavorecidos são os que têm maior representação no insucesso escolar, sendo o insucesso mais notório em alunos de origem migrante (Comissão Europeia, 2020). A Comissão Europeia reconhece a necessidade de alterar esta realidade e o papel que os docentes podem desempenhar neste processo. Esta instituição defende que é necessário apoiar os docentes na gestão da diversidade linguística e cultural, considerando este apoio fundamental para a melhoria da qualidade educativa e do sucesso escolar, nomeadamente para os alunos de origem migrante. Assim, define, entre outros, o seguinte objetivo para a área da educação, a atingir até 2025:

Supporting teachers in managing linguistic and cultural diversity in school is a key element of fostering quality in education, notably by redressing persistent deficiencies in reading literacy. Such an approach also supports increasing education outcomes of pupils and youth with a migrant background. (Comissão Europeia, 2020, p. 6)

Pode-se inferir que uma melhor preparação do corpo docente irá refletir-se na sua prática docente e, conseqüentemente, no sucesso dos alunos. Desta análise conclui-se que ainda persistem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, em contextos marcados pela diversidade, que contribuem para o insucesso escolar. Estas dificuldades prendem-se, não só com barreiras linguísticas, mas também com questões de ordem cultural, e aqui a mediação poderá ter um importante papel. Muitas são as situações em que o aluno não

compreende porque a forma como o conhecimento lhe é transmitido não está adaptada à sua realidade pessoal, parecendo complexo e inatingível, já outras compreende, mas não o sabe expressar da forma esperada, da forma institucionalizada pelo sistema educativo. Na maioria das instituições educativas, ou mesmo em todas

[o]s docentes e estudantes são confrontados com normas culturais, costumes, línguas e valores distintos dos seus, com metodologias comunicacionais e educacionais variadas e diferenciadas ao nível nacional, regional ou internacional, o que exige formação específica e o desenvolvimento de determinadas competências, valores, atitudes e políticas. (Ramos, 2016, p. 12)

Torna-se necessário mediar o conhecimento, mas também as relações, para que se encontrem pontos de entendimento comuns. Em contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, torna-se necessário conhecer e respeitar o Outro na sua diferença, como tal as competências interculturais têm de estar presentes, e na sua ausência serem ensinadas e desenvolvidas.

Interessa assim saber de que forma podem as instituições educativas proporcionar este tipo de aprendizagens e que contornos deve tomar a mediação intercultural neste contexto, sendo estes os objetivos da investigação que se pretende realizar. Pretende-se ainda analisar a preparação dos docentes para transmitir e incluir nos currículos este tipo de competências e aferir que papel podem ter as direções escolares em todo este processo, uma vez que parecem ainda existir algumas falhas neste sentido.

Nas últimas décadas, têm-se realizado diversos esforços no sentido da inclusão da interculturalidade e da mediação em contexto educativo, quer através de regulamentação legal (nacional), quer de projetos e/ou programas exclusivamente dedicados ou relacionados (nacionais e internacionais). Apresenta-se de seguida uma súmula de documentos e programas/projetos, cuja relevância se destaca no

contexto do estudo, assim como alguma da investigação que se tem realizado na área.

1.1.1. Documentos reguladores a nível nacional

Nos finais do século XX assistiu-se a uma alteração do paradigma migratório em Portugal, passando de país de emigração a país de acolhimento. Esta realidade tornou-se mais relevante a partir do final da década de 1970, com a descolonização, seguindo-se outros acontecimentos e fenómenos, a nível nacional e internacional, que têm condicionado a dinâmica dos movimentos migratórios. O crescimento da entrada de migrantes em Portugal teve como consequência o aumento da heterogeneidade sociocultural, que se refletiu, igualmente, nas instituições escolares. Assim, surgiu a necessidade de adaptar a realidade escolar à nova realidade social, procurando formas de inclusão e gestão da diversidade mais efetivas.

Em termos legislativos, pode-se considerar que Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) foi dos primeiros documentos na legislação portuguesa a prever a inclusão da diversidade em contexto educativo, ao alargar a escolaridade básica obrigatória para jovens até aos 15 anos, procurando garantir “os meios e as oportunidades de sucesso educativo para todos os jovens” (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 25). Procurava-se, assim, instituir a “Escola para todos”, propósito que não se cumpriu plenamente, pois a diversidade não foi verdadeiramente incluída na organização e estrutura curricular, que manteve as suas características uniformes. Desde essa data, novas reformas educativas têm sido propostas, nomeadamente ao nível do currículo escolar, assim como em outras áreas com influência no sistema educativo, com o objetivo de criar um sistema educativo verdadeiramente inclusivo e universal. No Quadro 1.1 apresenta-se uma síntese dos documentos reguladores mais relevantes no que concerne a inclusão e gestão da diversidade em contexto escolar.

Quadro 1.1 – Síntese de documentos reguladores

Ano	Documento	Sumário de referências relevantes
1986	Lei Nº 46/86, de 14 de outubro	<p>Lei de Bases do Sistema Educativo Português.</p> <p>Nos seus princípios gerais inclui:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A promoção da democratização do ensino e o direito a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. - O princípio de que o “Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”. - “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões”. <p>Determina que o sistema educativo se organiza de forma a “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.</p> <p>Apresenta como um dos objetivos do ensino básico a criação de “condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.</p>
1988	Decreto-Lei Nº 35/88 de 4 de fevereiro	Definição de escolas de intervenção prioritárias como as que se situam em zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias.
	Portaria Nº 243/88, 19 de abril	Prevê a criação de currículos alternativos para grupos específicos da população, nomeadamente jovens que abandonaram o sistema de educação regular antes de finalizarem a escolaridade obrigatória.
1989	Decreto-Lei Nº 43/89 de 3 de fevereiro	<p>Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.</p> <p>Redimensiona “o perfil de atuação das escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem”.</p>

Ano	Documento	Sumário de referências relevantes
	Decreto-Lei Nº 286/89, de 29 de agosto	Reforma dos Planos Curriculares dos Ensinos Básicos e Secundário. Procura adaptar o sistema educativo às exigências nacionais e internacionais; reforço das estruturas de apoio educativo; margem de autonomia curricular para elaboração de projetos multidisciplinares e estabelecimento de parcerias com instituições comunitárias.
1990	Despacho Nº 141/ME/90, de 1 de setembro	Define o modelo de apoio à organização de atividades de complemento curricular. Reconhece a escola como um pólo privilegiado de desenvolvimento local, como espaço aberto e de interação com a comunidade envolvente.
1991	Despacho Normativo Nº 63/91, de 13 de março	Criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores de convivência da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”.
1992	Despacho Normativo Nº 98-A/92, de 20 de junho	Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. Modelo de avaliação que valoriza a universalidade do ensino e promove o sucesso escolar para todos os alunos. Prevê o desenvolvimento de sistemas de apoio e complemento educativo face à diversidade de situações dos alunos.
1993	Despacho Nº 178-A/ME/93, de 30 de julho	Define modalidades e estratégias gerais de apoio pedagógico, incluindo currículos alternativos, com o objetivo de promover o sucesso escolar de todos os alunos.
1996	Decreto-Lei Nº 3-A/96 de 26 de janeiro	Criação do cargo de Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas – missão de acompanhar a nível interministerial o apoio à integração dos imigrantes. Relevância particular dada à educação na promoção do “respeito mútuo e a compreensão entre pessoas de origens e culturas diferentes”.

Ano	Documento	Sumário de referências relevantes
	<p>Despacho Conjunto Nº 19/ME/MQE/96 de 22 de fevereiro</p>	<p>Regulamenta a medida 2 do PRODEP, relativa à formação contínua de professores e de responsáveis pela administração educacional (FOCO).</p> <p>Ações de formação na área da interculturalidade encontram-se na lista das ações de formação consideradas prioritárias.</p>
	<p>Despacho Nº 22/SEEI/96, de 19 de junho</p>	<p>Aprova medidas de combate à exclusão escolar e define o enquadramento legal para os Currículos Alternativos.</p> <p>Procura dar resposta à heterogeneidade sociocultural da escola, criando condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequadas às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, nomeadamente com insucesso repetido ou com problemas de integração na comunidade escolar.</p>
	<p>Despacho Nº 147 – B/ME/96, de 8 de julho</p>	<p>Enquadramento legal de constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).</p> <p>Promoção do sucesso escolar, combate ao absentismo e ao abandono escolar precoce de crianças e jovens, sobretudo daqueles que se encontram em situação de exclusão social e escolar. Neste grupo encontram-se alunos oriundos de zonas “social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação socioeconómica”, assim como “zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes”.</p> <p>Prevê o recurso a animadores/mediadores na escola.</p>
1997	<p>Despacho Normativo Nº 27/97 de 2 de junho</p>	<p>Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas.</p> <p>Prevê a constituição de agrupamentos de escolas com projetos educativos próprios.</p>
	<p>Despacho Nº 123/97, de 16 de junho</p>	<p>Estabelece respostas educativas diferenciadas para alunos que não concluíram a escolaridade obrigatória, ou que tendo terminado, não pretendam prosseguir para o ensino secundário</p>

Ano	Documento	Sumário de referências relevantes
		<p>e necessitem de formação profissional (1 ano) - desenvolvimento de cursos de educação e formação.</p> <p>Respostas educativas diferenciadas, “ajustadas à diversidade de casos próprios de uma escola caracterizada pela heterogeneidade sócio--cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados”.</p>
	<p>Despacho Nº 4848/97, de 7 de julho</p>	<p>Prevê o desenvolvimento de projetos de gestão flexível dos currículos do ensino básico, como resposta a necessidades específicas dos estabelecimentos de ensino que se proponham a apresentar projetos neste âmbito.</p>
1998	<p>Despacho Conjunto Nº 304/98, de 24 de abril</p>	<p>Reconhecimento da função de mediador cultural para a educação, e do enquadramento da sua atividade no âmbito do programa de tempos livres para jovens e crianças dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar, instituído através do despacho conjunto nº 132-A/ME/MQE/96, de 29 de julho.</p>
	<p>Decreto-Lei Nº 115-A/98, de 4 de maio</p>	<p>Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.</p> <p>Propõe uma “nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.</p>
1999	<p>Despacho Nº 9590/99 (2ª série), de 14 de maio</p>	<p>Atualiza os princípios que regulamentam e orientam os projetos de gestão flexível do currículo, definidos no despacho nº 4848/97, de 7 de julho e enquadrados no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei Nº 115-A/98, de 4 de maio. (Revoga o despacho nº 4848/97, de 7 de julho)</p>
	<p>Despacho Conjunto Nº 942/99, de 3 de novembro</p>	<p>Aprova o “Programa de Educação/Emprego destinado a apoiar o desenvolvimento de atividades de interesse social no sector da educação”.</p>

Ano	Documento	Sumário de referências relevantes
		Considera como atividade de interesse social a “Mediação cultural orientada para a integração social de jovens e crianças pertencentes a grupos de minorias étnicas que frequentem os ensinos básico e secundário e a educação pré-escolar”.
2000	Despacho Conjunto Nº 1165/2000, de 18 de dezembro	Cria grupo de trabalho para realizar levantamento de escolas em que seja necessária a introdução de mediadores culturais durante o respetivo ano letivo (30 dias).
2001	Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de janeiro	Reorganização Curricular do Ensino Básico. Procede à introdução do Português Língua Não Materna no Currículo Nacional do Ensino Básico.
	Despacho Normativo Nº 5/2001, de 1 de fevereiro	Cria o Secretariado Entreculturas. Competências: - “Conceber, lançar e coordenar projetos e programas interministeriais, designadamente no âmbito do sistema educativo, que visem promover os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade”; - Produzir conteúdos de formação multicultural para apoio aos projetos e programas.
	Lei Nº 105/2001, de 31 de agosto	Estabelece o estatuto legal do mediador sociocultural. Prevê o exercício de funções destes profissionais em escolas.
2004	Decreto-Lei Nº 74/2004, de 26 de março	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação. A introdução do Português Língua Não Materna no Currículo Nacional do Ensino Secundário.
2006	Despacho Normativo Nº 7/2006, de 6 de fevereiro	Estabelece “princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares [...] no domínio do ensino da

Ano	Documento	Sumário de referências relevantes
		língua portuguesa como língua não materna”, para o ensino básico.
2007	Resolução do Conselho de Ministros N.º 63-A/2007, 3 de maio	<p>Plano para a Integração dos imigrantes.</p> <p>Identifica um conjunto de 120 medidas, distribuídas por diversas áreas sectoriais verticais e transversais, com o envolvimento de todos os ministérios, com a finalidade da plena integração dos imigrantes na sociedade portuguesa.</p> <p>Na área da educação identificam-se 16 medidas, destacando-se, entre outras: “31 - Formação dos docentes para a interculturalidade”; “33 - Adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes”; “35 - Envolvimento de mediadores socioculturais em contexto escolar”; “36 - Valorizar o papel do professor no acolhimento e integração de alunos descendentes de imigrantes”; “37 - Apetrechamento das escolas com materiais interculturais”; “42 - Aprofundar e encorajar a formação e a investigação no domínio da educação intercultural”.</p>
	Despacho Normativo N.º 30/2007, de 10 de agosto	<p>Estabelece “princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares [...] no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”, para o ensino secundário.</p> <p>Português Língua Não Materna (PLNM) é instituído como disciplina equivalente à disciplina de Português no currículo do ensino secundário.</p>
2008	Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de abril	<p>Estabelece o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.</p> <p>Reconhece a necessidade de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Promoção da abertura das escolas ao exterior e integração nas comunidades locais.</p>

Ano	Documento	Sumário de referências relevantes
		Nos princípios orientadores e objetivos consta a promoção do sucesso escolar e a prevenção do abandono, assim como a promoção da equidade social, através da criação de condições “para a concretização da igualdade de oportunidades para todos”.
	Despacho Normativo Nº 55/2008, de 23 de outubro	Relança o Programa TEIP (TEIP2) O Programa encontra-se ainda hoje ativo. Iniciou-se nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, estendendo-se posteriormente ao restante território.
2010	Resolução do Conselho de Ministros Nº 74/2010, 17 de setembro	II Plano para a Integração dos imigrantes (2010 – 2013). Identificação de 90 medidas, 10 delas na área da Educação, com destaque para: “Medida 23 - Reforço da formação para a interculturalidade na formação contínua de professores”; “Medida 26 - Diversificação das ofertas educativas e formativas”; “Medida 27 - Integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”; “Medida 31 - Apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes em Portugal”.
2011	Despacho Normativo Nº 12/2011	Português Língua Não Materna (PLNM) é instituído como disciplina equivalente à disciplina de Português no currículo do ensino básico.
2014	Decreto Lei Nº 31/2014, de 27 de fevereiro	Criação do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.) Entre as suas atribuições constam a promoção da educação intercultural e inter-religiosa e o desenvolvimento de “programas de inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e grupos étnicos, tendo em vista, entre outros objetivos, a inclusão escolar e a educação”.

Ano	Documento	Sumário de referências relevantes
2017	Despacho Nº 5908/2017, de 5 de julho	Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017 -2018. Reconhece a diferenciação pedagógica como ferramenta para garantir melhores aprendizagens em contextos específicos e face às necessidades de diferentes alunos.
2018	Decreto-Lei Nº 55/2018, de 6 de julho	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Em linha com a “concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. Prevê “que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”, o que inclui a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, “com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade”.
2021	Despacho Nº 6605-A/2021, 6 de julho	Define os “referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa”, com o objetivo de melhorar a “qualidade das aprendizagens e a inclusão, garantindo-se o acesso ao currículo a todos os alunos”.
2022	Despacho Nº 2044/2022, de 16 de fevereiro	“Estabelece normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português”.

Pode-se verificar que desde a publicação da LBSE, em 1986, a legislação tem procurado acompanhar a evolução da realidade escolar, nomeadamente no que diz respeito à inclusão e gestão da diversidade. Apesar da referência direta à mediação ser reduzida, consideramos que esta não se exclui completamente,

uma vez que a defesa de uma escola inclusiva e que garanta o acesso ao currículo a todos os alunos, assim como igualdade de oportunidades na obtenção do sucesso educativo, poderá incluir a mediação no conjunto de ferramentas a disponibilizar para atingir estes fins.

1.1.2. Programas e Projetos, nacionais e internacionais

Para além das medidas e disposições legais instituídas ao longo dos últimos anos, também se tem assistido ao surgimento de diversos programas e projetos, tanto a nível nacional como internacional, alguns deles sobre a alçada direta do Estado.

A nível nacional, destacam-se os seguintes projetos e programas:

- Projeto a Escola na Dimensão Intercultural (PEDI) – iniciativa da Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (DGEBS), vigorou entre 1990 e 1993. Segundo a chefe da Divisão de Orientação Educativa da DGEBS (citada por Leite, 1997), o projeto surgiu dada a necessidade de “criar condições pedagógicas que permitam o desenvolvimento e a sistematização de práticas construtivas de educação que favoreçam o reconhecimento por parte dos agentes educativos da riqueza de um contexto escolar multicultural” (p.363). Procurava-se dar resposta à diversidade cultural presente nas escolas e à falta de formação dos professores nesta área, tendo-se criado alguns materiais educativos, para o 1º ciclo do Ensino Básico, que incluíam temáticas relacionadas com a multiculturalidade.
- Projeto de Educação Intercultural (PREDI) – Instituído através do Despacho nº 170/ME/93, de 6 de agosto, vigorou entre 1993 e 1997, sob a responsabilidade do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural. O projeto apresentava entre os seus objetivos gerais:
 - a) Incentivar uma educação intercultural que permita desenvolver atitudes de maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa;

- b) Dinamizar a relação entre a escola, as famílias e as comunidades locais;
- c) Incrementar a igualdade no acesso e usufruto dos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- d) Considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações servidas pelas escolas abrangidas neste projeto;
[...]
- g) Promover a qualificação do pessoal docente e não docente no âmbito da educação intercultural; (Despacho n.º 170/ME/93, 1993)

O PREDI desenvolveu-se em 30 escolas do ensino básico (do 1º e 2º ciclos), situadas em zonas residenciais com “grande concentração de alunos de etnias e culturas diversas” e “elevada percentagem de insucesso escolar”.

- Projeto pelas minorias (1998) - integrado no programa Cidades Digitais, que permitia “o acesso dos jovens de comunidades imigrantes às novas tecnologias da informação, articulando também a comunicação entre as associações lusófonas, através de um espaço específico na Internet” (Silva, 2002, p. 213).
- Programa Escolhas - criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro, para o período de 2001 a 2003. Criado, inicialmente, com o objetivo de atuar na prevenção da criminalidade e inserção de crianças e jovens em risco. Foi reconfigurado em 2004 de forma a promover “a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente, de crianças e jovens descendentes de migrantes e ciganos/as, visando a igualdade, a não discriminação e o reforço da coesão social” (Alto Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.) / Programa Escolhas, n.d.). A Resolução do Conselho de Ministros nº 4/2001, que aprovou o programa, determinava a mediação social como uma das suas áreas

estratégicas de intervenção e incluía a formação de “mediadores jovens urbanos”. O programa encontra-se hoje na 8ª Geração, apresentando entre os seus objetivos a promoção da “integração social, a igualdade de oportunidades na educação e no emprego, o combate à discriminação social, a participação cívica e o reforço da coesão social” (ACM, I.P., 2020, p. 1).

- O Programa Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), “iniciativa do ACM, I.P. promovida conjuntamente com a Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e a Fundação Aga Khan Portugal” (ACM, I.P., 2020). O programa piloto foi lançado em outubro de 2016, com a duração de três anos, tendo-se iniciado um novo ciclo do Programa em 2020, por mais três anos. A REEI é constituída por Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas, públicas e privadas, da qual fazem parte 47 membros para o triénio 2020-2023, que corresponde à segunda edição do programa.

A atividade da Rede centra-se na partilha de práticas e de recursos; na aprendizagem colaborativa; na reflexão conjunta sobre os princípios e os valores da Educação Intercultural e da Diversidade; bem como na transformação dos estabelecimentos de educação e de ensino em 3 dimensões ou pilares: a Cultura organizacional, o Currículo e a Comunidade. (ACM, I.P., 2020)

Neste projeto são definidas Áreas De Intervenção e Propostas de Ação para cada um dos pilares, incluindo-se a mediação no pilar Cultura organizacional como ferramenta de acolhimento e comunicação, contemplando a dinamização de um gabinete de mediação (ACM, I.P., Direção-Geral da Educação (DGE), Fundação Aga Khan Portugal (AKF), 2020)

A nível internacional, programas como o Erasmus+, entre outros, têm permitido desenvolver alguns projetos, como é o caso do TEACHmi (*Teacher Preparation for Migrant School Inclusion*).

O Projeto TEACHmi visa construir ferramentas eficazes, material didático e diretrizes não só para professores com turmas multiculturais, mas também para líderes escolares e partes interessadas, a fim de facilitar a integração de estudantes com origem migrante nas escolas, tornando o ambiente escolar mais inclusivo. (Pelouro de Comunicação e Imagem do NEPCESS/AAC, 2021)

Conclui-se que a gestão da diversidade em contexto educativo continua a ser uma preocupação, não só, dos sucessivos Governos, mas também, de outros organismos e instituições. Assim, para além das medidas legislativas que vêm sendo implementadas ao longo dos anos, também diversos projetos e programas se têm desenvolvido, alguns já extintos e de curta duração, mas outros mantêm-se ativos na atualidade, o que demonstra que ainda há desafios a superar nesta área.

1.1.3. A investigação

A mediação não é uma temática nova, mas é cada vez mais atual, e o seu estudo necessita ser desenvolvido na medida em que as sociedades estão em constante mutação, e o que ontem era verdade hoje pode já não o ser, e a mediação terá contornos diferentes dependendo do público envolvido e das ferramentas disponíveis.

Apesar de já existirem alguns estudos, em Portugal, sobre a mediação em contexto educativo, muitos focam-se em disciplinas específicas, em particular no ensino de línguas, ou na mediação como ferramenta de resolução de conflitos.

Nas diversas publicações de R. Vieira e A. Vieira (1999 a 2022) estes fazem referência à função transformadora da mediação intercultural, que também se pode encontrar em Bush e Folger (1996), e discutem o papel mediador da escola, defendendo que esta tem que procurar vias de tradução intercultural. Patrícia Simões (2016), sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Vieira (IPL), ilustra esta procura de vias de tradução intercultural através do estudo de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) de um Agrupamento de Escolas

TEIP do distrito de Leiria. Permitindo o estudo concluir que “o GAAF pode, efetivamente, constituir-se como um campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural entre alunos, famílias, escola e comunidade” (Simões, 2016, p. vi).

Na senda da função mediadora da linguagem podem-se encontrar algumas dissertações de mestrado, no universo português, em que se discute a relação da aprendizagem da língua, materna ou segunda língua, com a mediação intercultural. Entre estes trabalhos encontra-se a investigação de Thalita Dittmaier (2015), sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Sequeira, em que a mediação intercultural é estudada no contexto particular do ensino de Português, língua estrangeira, na Alemanha. Neste trabalho defende-se o ensino-aprendizagem da língua como facilitador da aprendizagem da cultura e das relações entre as diferentes culturas, evidenciando o papel do professor – mediador. Também sob a responsabilidade da mesma orientadora, Sílvia Cardoso (2017) conduziu investigação sobre a participação dos professores de línguas, especificamente o de português, na inclusão das crianças refugiadas, fazendo referência no seu estudo à função mediadora da língua e do professor.

Podem ainda encontrar-se outras dissertações de mestrado e relatórios de projeto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, subordinadas à temática da mediação intercultural fruto da existência de um Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social nesta instituição. Apesar de existirem em número significativo, muitos destes estudos e projetos foram desenvolvidos em contextos diversos do educativo ou dizem respeito a outros grupos específicos da população.

Ainda na realidade nacional, a pesquisa bibliográfica permitiu encontrar alguns relatórios de estágio do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área de especialização em Educação Intercultural em que é abordada a temática da Mediação Intercultural. De realçar o relatório de Ana Almeida (2012), sob a orientação da Doutora Ana Paula Caetano, em que surge a imagem do aluno como mediador. Neste trabalho a autora “apresenta e reflete sobre o processo de criação e desenvolvimento de um Gabinete de Mediação numa escola da área

metropolitana de Lisboa, onde foi diagnosticada a existência de conflitos” (Almeida, 2012, p. III) potenciados pelas diferenças etárias e culturais dos alunos. Neste caso particular optou-se pelo desenvolvimento de competências de mediação nos alunos mais velhos através de formação, com o objetivo de que estes participem na prevenção e resolução dos conflitos existentes na escola.

Apesar de a grande maioria dos relatórios, dissertações e teses encontrados nos repositórios nacionais corresponderem à realidade específica de determinadas escolas ou projetos, são leituras importantes na medida que oferecem uma visão sobre a realidade socioeducativa portuguesa e sobre medidas e formas de intervenção promotoras da mediação intercultural, postas em prática até à data, assim como os resultados destas. No seu conjunto poderão auxiliar a criação de uma abordagem mais ampla da temática, concordante com os objetivos da investigação apresentada. Neste estudo pretende-se dar uma visão abrangente da mediação intercultural em contexto educativo, e em particular, identificar qual poderá ser a função das direções escolares na implementação da mediação intercultural nas instituições que dirigem, sobretudo na sua dimensão preventiva.

1.2. A metodologia

A metodologia a seguir numa investigação encontra-se intrinsecamente relacionada com o paradigma investigativo selecionado pelo investigador, respeitando a adequabilidade ao fenómeno a estudar. Pode-se definir paradigma de investigação como o conjunto de assunções, orientações filosóficas, teorias e regras aceites pelos membros de uma comunidade de investigadores (Fonh W. Creswell & J. David Creswell, 2018; Coutinho, 2014; Given, 2008). Este conceito terá surgido pela primeira vez através do historiador Thomas Kuhn, na sua obra *The Structure of Scientific Revolution*, em 1962, que definiu paradigma “como sendo, em primeiro lugar, o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, como um modelo para o “que” e o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social” (Coutinho, 2014, p. 1 (Cap.1)).

A adoção de um determinado paradigma é determinada pela visão que o investigador tem sobre o mundo, e o fenómeno que pretende estudar, e determina a forma como a investigação será conduzida e os métodos a utilizar. De acordo com Coutinho (2014) são três os “grandes” paradigmas investigativos nas Ciências Sociais e Humanas: o positivista, o interpretativo e o sociocrítico. Já Jonh W. Creswell e J. David Creswell (2018) e Mertens (2005) acrescentam um quarto paradigma a esta lista: o pragmatismo.

O paradigma positivista, também conhecido por quantitativo, foi dos primeiros a ser tradicionalmente adotado na investigação em Ciências Sociais, tendo-se seguido o pós-positivismo. Este procura replicar o modelo das ciências naturais na investigação em ciências sociais, seguindo uma filosofia determinística, “hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 195), defendendo o uso de métodos quantitativos.

O paradigma interpretativo, também designado por paradigma construtivista, ou ainda qualitativo, tem por base a fenomenologia, criada pelo filósofo Edmund Husserl (Mertens, 2005) e defende a construção do conhecimento através da ação, e a compreensão da realidade através do ponto de vista de quem a vive.

Este paradigma “postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 195), estando associado ao uso de métodos qualitativos.

Tal como o positivismo e o pós-positivismo, também o paradigma interpretativo foi comumente adotado pela comunidade investigativa em ciências sociais, mas também foi alvo de críticas. Mesmo permitindo uma visão mais holística da realidade, para alguns investigadores o paradigma interpretativo ainda exclui alguns grupos e/ou indivíduos da sociedade e, tal como o positivismo e pós-positivismo, não tem explicitamente por objetivo “modificar o mundo rumo à liberdade, justiça e democracia” (Coutinho, 2014, p. 14 (Cap.1)), assim, e como resposta a esta contestação, surgiu o paradigma sociocrítico ou transformativo. Apesar de diferir pelo seu carácter interventivo, o paradigma transformativo assemelha-se ao paradigma qualitativo ao nível metodológico (Coutinho, 2014).

Por fim, o Pragmatismo é a corrente filosófica associada ao uso simultâneo de métodos quantitativos e qualitativos (Teddlie & Tashakkori, 2009). Como filosofia o pragmatismo nasceu ainda no século XIX, William James terá sido o primeiro a utilizar a denominação numa das suas obras, mas atribuiu a criação do conceito a Peirce por volta de 1870 (Given, 2008). De acordo com a *SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, o pragmatismo centra-se na natureza da verdade, e esta encontra-se no que funciona e no contexto da situação atual. “*The central notion of pragmatism focuses on the nature of truth. In its simplest explanation, pragmatism holds that truth is found in what works, and that truth is relative to the current situation*” (Given, 2008).

O pragmatismo permite assim uma combinação de métodos e técnicas de investigação, colocando o ênfase no fenómeno a ser estudado, nas questões que sobre ele se podem colocar e nos resultados. Na corrente pragmática, o caminho que fornecer melhor compreensão do fenómeno será o que se deve seguir, podendo este compreender métodos quantitativos, qualitativos ou ambos.

Considera-se que a mediação intercultural como conceito em mutação não pode ser estudado de forma estática ou de uma única perspetiva. Na investigação proposta pretende-se, por um lado, ter uma visão holística do fenómeno, típica do paradigma qualitativo, mas para propor um possível modelo de mediação que funcione em contexto escolar torna-se necessária a generalização das necessidades, possível através do raciocínio hipotético-dedutivo característico do paradigma quantitativo. Portanto, considera-se que a corrente filosófica mais adequada à investigação proposta é o pragmatismo, e a metodologia a seguir a mista. Assim, faz-se uso de diferentes ferramentas, associadas aos métodos qualitativos e aos métodos quantitativos, nomeadamente a análise documental e o inquérito por questionário (Anexo I). Desta forma, optou-se por uma triangulação metodológica uma vez que se faz uso de diferentes métodos no estudo da temática apresentada.

Tendo em vista a fundamentação teórica do estudo e a construção do questionário realizou-se uma leitura e análise documental, que incluíram legislação e outra bibliografia pertinente na área de investigação.

O questionário foi aplicado a elementos do corpo docente de instituições educativas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, do território nacional, com o objetivo de aferir quais as necessidades em termos de mediação intercultural em contexto escolar, e que formas esta deverá/poderá tomar, assim como discutir o papel que as direções escolares assumem, ou podem assumir, relativamente à introdução da mediação intercultural em contexto educativo. Este foi realizado e os dados recolhidos tratados, recorrendo maioritariamente a métodos quantitativos, tendo sido realizada igualmente uma análise de conteúdo, seguindo a metodologia qualitativa, de algumas das questões de resposta aberta dada a sua relevância para a compreensão da temática.

O itinerário traçado, após a análise bibliográfica, inicia-se com métodos quantitativos passando depois aos qualitativos. De acordo com Jonh W. Creswell (2015) este tipo de investigação tem um “*explanatory sequential design*”, neste tipo de esquema utilizam-se inicialmente métodos quantitativos e seguidamente qualitativos para permitir uma compreensão em maior profundidade dos

resultados quantitativos e da temática em estudo. Algo que Jonh W. Creswell (2015) enfatiza é que para se considerar que uma investigação segue uma metodologia mista nesta tem que haver uma integração da informação recolhida através dos diferentes métodos, atingindo-se a compreensão da temática em estudo através da junção dos pontos fortes de ambas as abordagens e esta é a pretensão desta investigação.

Tal como já foi referido, a mediação intercultural não se pode considerar uma temática recente, mas a constante evolução da sociedade faz com que o conceito se reconstrua e redefina, tornando o seu estudo sempre atual. A investigação torna-se relevante considerando o seu contexto, em particular o social, histórico e político, indo mais uma vez ao encontro dos princípios do pragmatismo (Jonh W. Creswell & J. David Creswell, 2018; Jonh W. Creswell, 2007). O objetivo desta investigação não é o de provar uma verdade universal quanto ao modelo de mediação intercultural a seguir, mas sim o de propor um modelo que se adequa à realidade atual e ao contexto em estudo.

1.3. Procedimentos, técnicas e instrumentos de análise

Como referido na secção anterior, o ponto de partida para a investigação foi a pesquisa documental. Esta permitiu, não só fundamentar teoricamente o estudo, mas também foi a base para a construção do inquérito.

A pesquisa documental compreendeu várias fontes relevantes, incluindo para além de bibliografia específica na área de investigação, outros documentos, dos quais se destacam, relatórios do observatório das migrações e outra documentação disponível através do Alto Comissariado para as Migrações, relatórios e dados estatísticos disponíveis na PORDATA e também legislação relevante a nível nacional e da União Europeia.

Através da leitura e análise documental, foi possível proceder à identificação de questões relevantes para a temática, e de possíveis lacunas nas investigações realizadas até à data. A pesquisa documental também permitiu reconhecer medidas já previstas na legislação relativamente à gestão da diversidade cultural, quer para a sociedade em geral, quer em contexto educativo, assim como realizar uma breve caracterização da população nacional, nomeadamente quanto à diversidade cultural presente. Foi, ainda, a génese da reflexão sobre possíveis caminhos a seguir para a promoção da interculturalidade, na sociedade em geral, e em contexto educativo, em particular.

Com base nesta pesquisa, foi possível construir o inquérito que tinha por objetivo, não só caracterizar a realidade escolar no que concerne a mediação intercultural, ao nível do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, mas generalizar conclusões relativamente às necessidades, para desta forma se propor um eventual modelo de mediação funcional em contexto escolar. Assim, a amostra teve que ser selecionada de forma aleatória e ser representativa da população em análise, neste caso os docentes do 3º ciclo do ensino básico e os do ensino secundário de Portugal Continental.

À data da realização do inquérito apenas se encontravam disponíveis os dados relativos ao número de docentes do ano de 2019 ou anteriores e foi com base

nessa informação que se trabalhou. Considerando o número total de docentes deste nível de ensino em Portugal no ano de 2019, 76735 docentes (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2020), concluiu-se que seria ideal inquirir uma amostra de pelo menos 383 docentes, para um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 5% (SurveyMonkey, 1999 - 2021), mas um número superior de respostas seria sempre mais conveniente, pois permitiria uma maior fiabilidade das generalizações realizadas, aumentando o nível de confiança e diminuindo a margem de erro. O questionário foi construído na plataforma Google Formulários, e a ligação para o mesmo foi enviada através de correio eletrónico para as Escolas/Agrupamentos de Escolas públicas, de Portugal Continental, com o pedido para distribuição interna pelos docentes, tendo a informação relativa aos contactos oficiais das Escolas/AE sido obtida através do sítio internet do Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.. Desta forma foi possível garantir a aleatoriedade na seleção da amostra, assim como a representatividade de diversas regiões de Portugal continental.

Antes de proceder ao envio do questionário foram necessários alguns procedimentos preliminares, como o teste piloto e o pedido de autorização ao MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar). O questionário foi testado por um docente do grupo 300 com o intuito de verificar a adequação do mesmo em termos das questões realizadas, tempo despendido no seu preenchimento e recolher informações quanto à necessidade de alterações. Foram sugeridas algumas alterações, que foram introduzidas, tendo o docente concordado com a adequação das questões e tempo despendido.

Quanto ao registo na plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, necessário sempre que se aplica um questionário em meio escolar, este mostrou-se moroso e trouxe alguns constrangimentos ao desenvolvimento da investigação. O registo de entidade, que precede o registo do inquérito, foi pedido ainda em 2019, mas devido a problemas técnicos só em março de 2020 se efetivou o registo e o pedido para realização do inquérito pôde ser realizada. A autorização para a aplicação do inquérito foi concedida pela Direção Geral de Educação no final do mês de abril de 2020, na condição de realizar a sua

aplicação após o início do ano letivo 2020 – 2021, devido à situação pandémica que se vivia no país nessa altura, o que se mostrou incompatível com a data inicialmente prevista para a sua finalização. Assim, foi necessário proceder a um novo pedido de autorização para que o prazo de aplicação fosse estendido, tendo a mesma sido concedida em outubro de 2020. De acordo com o registo de inquérito realizado junto da Direção Geral de Educação este poderia ser aplicado até 31 de março de 2021, encontrando-se o inquérito registado na plataforma MIME com o número 0721700002.

A ligação para o inquérito foi então enviada através de correio eletrónico para as direções das Escolas/AE com 3º ciclo e/ou ensino secundário, com inclusão de nota explicativa relativa à investigação em curso e o pedido para que fosse distribuído pelos docentes da Escola/AE. A recolha de respostas manteve-se aberta até 31 de março de 2021 e após essa data as respostas foram extraídas da plataforma *Google Forms* para posterior tratamento e análise. No total 608 docentes acederam ao inquérito, mas apenas 527 respostas foram consideradas válidas, valor acima da dimensão da amostra mínima requerida para um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 5%. Dos 608 docentes que acederam ao inquérito, dez selecionaram não aceitar participar no estudo e 71 docentes indicaram lecionar num nível de ensino que não correspondia ao nível em estudo, ou não indicaram nível, tornando a sua resposta não elegível. Dado o considerável número de respostas válidas e a representatividade das diferentes regiões do país, tornou-se possível estabelecer generalizações e realizar extrapolações relativamente à temática em estudo.

As respostas recolhidas foram tratadas estatisticamente seguindo uma metodologia quantitativa, ressaltando-se as questões 19 e 20 do questionário que por conterem a possibilidade de resposta aberta e dado o seu teor, mereceram igualmente uma análise de conteúdo de carácter qualitativo. As primeiras cinco questões do questionário são questões de identificação, que não identificando os inquiridos nominalmente, permitem fazer uma caracterização geral dos mesmos enquadrada na temática em estudo. A análise destas questões permitiu realizar

uma caracterização dos respondentes quanto ao sexo, faixa etária, antiguidade, grupo(s) de recrutamento e distrito em que lecionam.

Finda a caracterização da amostra, a segunda parte do questionário é composta por questões de informação, através das quais se obtiveram dados relativamente aos factos, perceções e opiniões dos inquiridos quanto à diversidade cultural na escola, a forma como esta é gerida, e a sua preparação para lidar com esta realidade (Carmo & Ferreira, 2008).

Capítulo 2 – Sociedade e diversidade

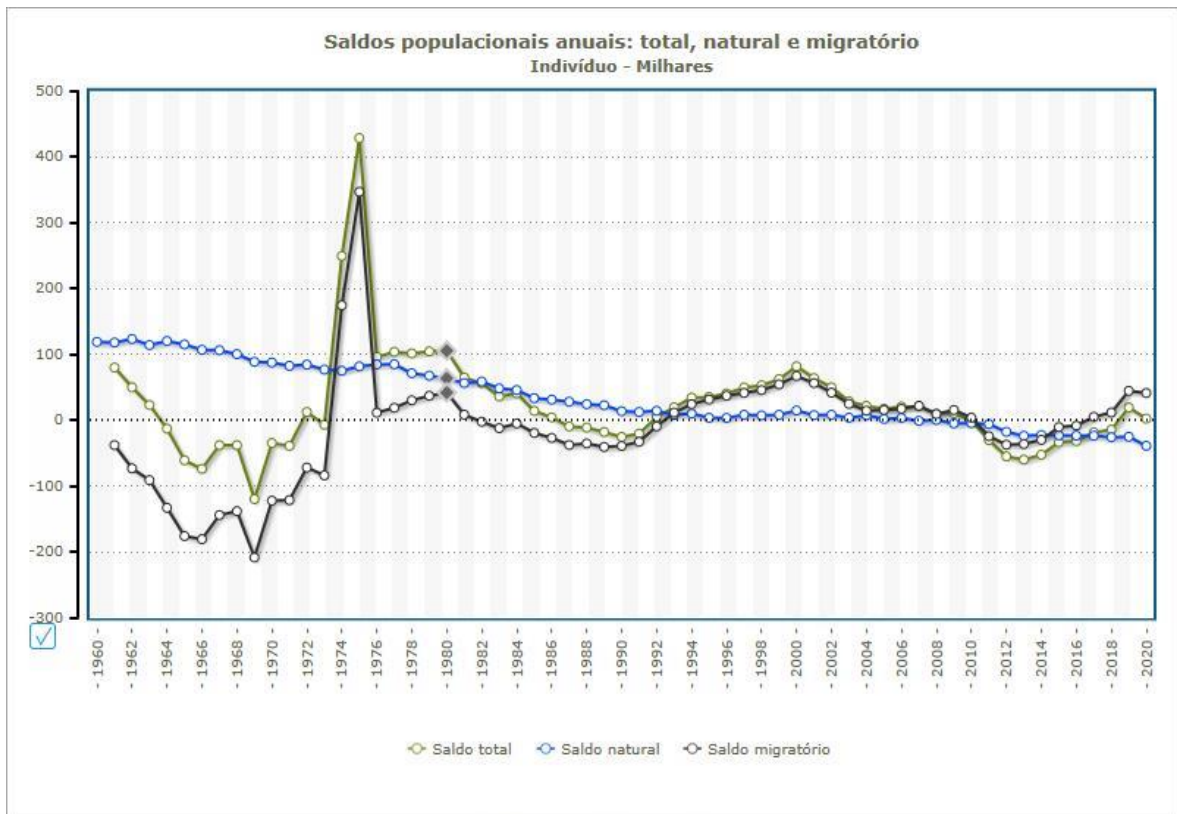
2.1. Movimentos migratórios

A sociedade contemporânea é cada vez mais diversificada, entre os movimentos migratórios e as facilidades de comunicação, o cruzamento entre diferentes realidades culturais é cada vez mais comum. A globalização provocou mudanças, não só a nível económico, mas também a outros níveis, incluindo alterações substanciais nas estruturas tradicionais das sociedades, que se tornaram mais diversas e multiculturais.

Portugal não se exclui desta realidade, sendo igualmente permeável aos efeitos dos movimentos migratórios e da globalização. Durante várias décadas, Portugal foi um país essencialmente de emigração, assistindo-se a saldos migratórios negativos durante vários anos, com valores muito expressivos entre 1964 e 1971. Esta tendência sofreu uma inversão em meados da década de 70, do século passado, atingindo o seu pico em 1975. Este facto deveu-se, essencialmente, ao processo de descolonização, que implicou o repatriamento de muitos portugueses que habitavam as ex-colónias portuguesas e, assim, “Portugal passou de país de emigração a país de acolhimento” (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 7).

Nos anos que se seguiram, o saldo migratório foi sofrendo flutuações, mantendo-se maioritariamente em território positivo, passando por breves períodos em que o seu valor se encontrou abaixo de zero, como aconteceu de 1982 a 1992 e, mais recentemente, entre 2011 e 2016, mas nunca se voltaram a assistir a valores da ordem dos verificados entre 1962 e 1973 (Gráfico 2.1). Um dos fatores que pesou nesta alteração do paradigma migratório português foi a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, que trouxe consigo a livre circulação de pessoas e bens entre estados-membros e um menor controlo a nível fronteiriço. Também as alterações geopolíticas a nível mundial, na origem de algumas das crises migratórias a que se têm assistido, têm influenciado o número de entradas em Portugal, tendo este aumentado em detrimento do número de saídas.

Gráfico 2.1



2.1. Saldos populacionais de 1960 a 2020
Fonte: Pordata (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021)

Por outro lado, as alterações no quadro legislativo nacional que regulamenta a entrada, permanência e saída de estrangeiros do território nacional, foram sofrendo alterações que influenciaram as sinergias dos fluxos migratórios, em especial na última década. Segundo Oliveira (2020), os anos 2018 e 2019

evidenciam um reforço das entradas e da permanência de estrangeiros residentes em Portugal, alcançando valores inéditos no país (quase meio milhão de estrangeiros residentes em 2018, perto de +60 mil residentes face ao ano anterior, e quase seiscentos mil em 2019 ou +110 mil residentes face ao ano anterior), confirmando-se a inversão da tendência, de redução das entradas e das permanências de estrangeiros em Portugal, associada nos

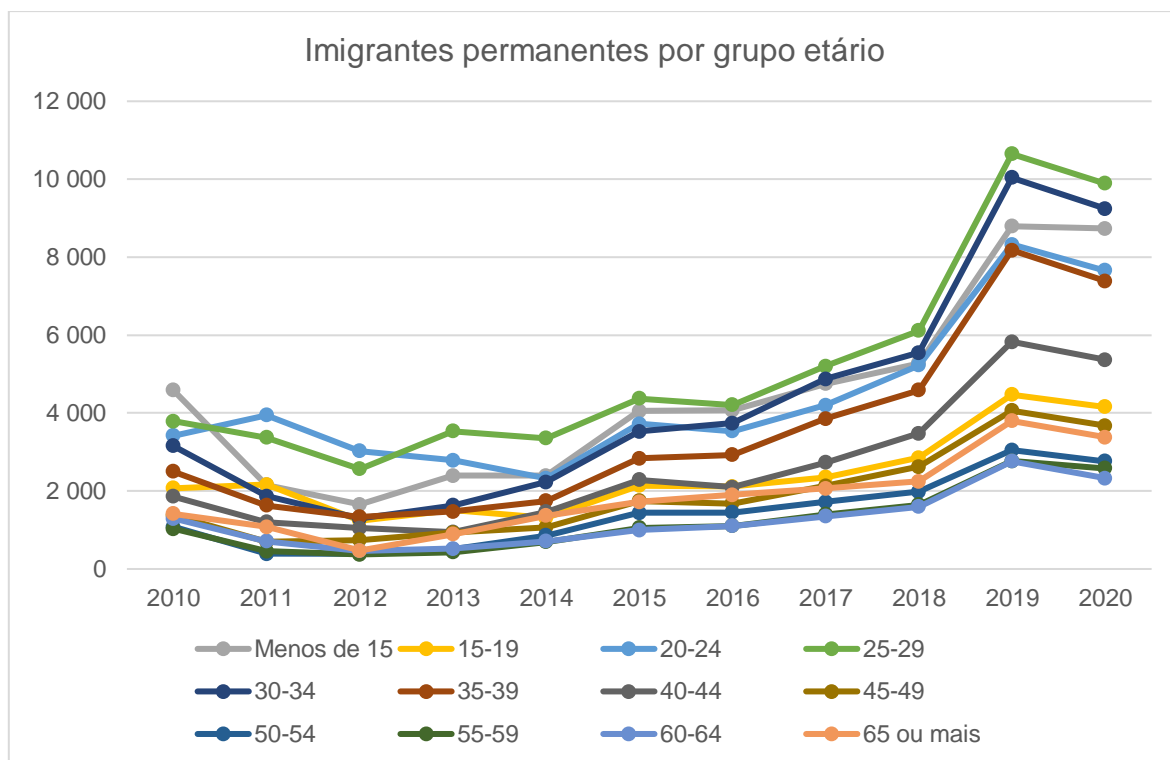
primeiros anos desta década aos efeitos da crise económica e financeira que afetou o país. (p. 32)

Registou-se, nestes anos, um aumento significativo “da população estrangeira residente, atingindo valores inéditos acima de meio milhão” (Oliveira, 2020, p. 32).

Estas alterações legais trouxeram alterações não só no saldo migratório nacional, mas também no perfil dos imigrantes. Se, inicialmente, os imigrantes entravam no país essencialmente para desenvolver atividade por conta de outrem (as entradas eram feitas mediante a realização de contrato de trabalho, ou promessa de contrato) ou para reunião familiar, com as alterações legislativas verificou-se um aumento de entradas de migrantes para desenvolver atividade independente e investigação, assim como de estudantes e reformados (Oliveira, 2020, pp. 31-33).

Nos últimos anos desta última década têm-se verificado um aumento do número de entradas de migrantes em Portugal, sendo este crescimento mais acentuado a partir de 2016. Esta tendência de crescimento é transversal a todos os grupos etários, mas pode-se verificar que, em certos anos, houve um aumento mais expressivo em alguns grupos etários, nomeadamente no ano de 2019, em que os grupos etários dos 25-29, 30-34, 35-39 e 60-64 registaram taxas de crescimento acima dos 70%, relativamente ao ano anterior. No ano de 2020, registou-se um ligeiro decréscimo no número de entradas de imigrantes permanentes em Portugal, menos 8% do que no ano anterior, mantendo-se as tendências por grupo etário quase inalteradas (Gráfico 2.2) (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021).

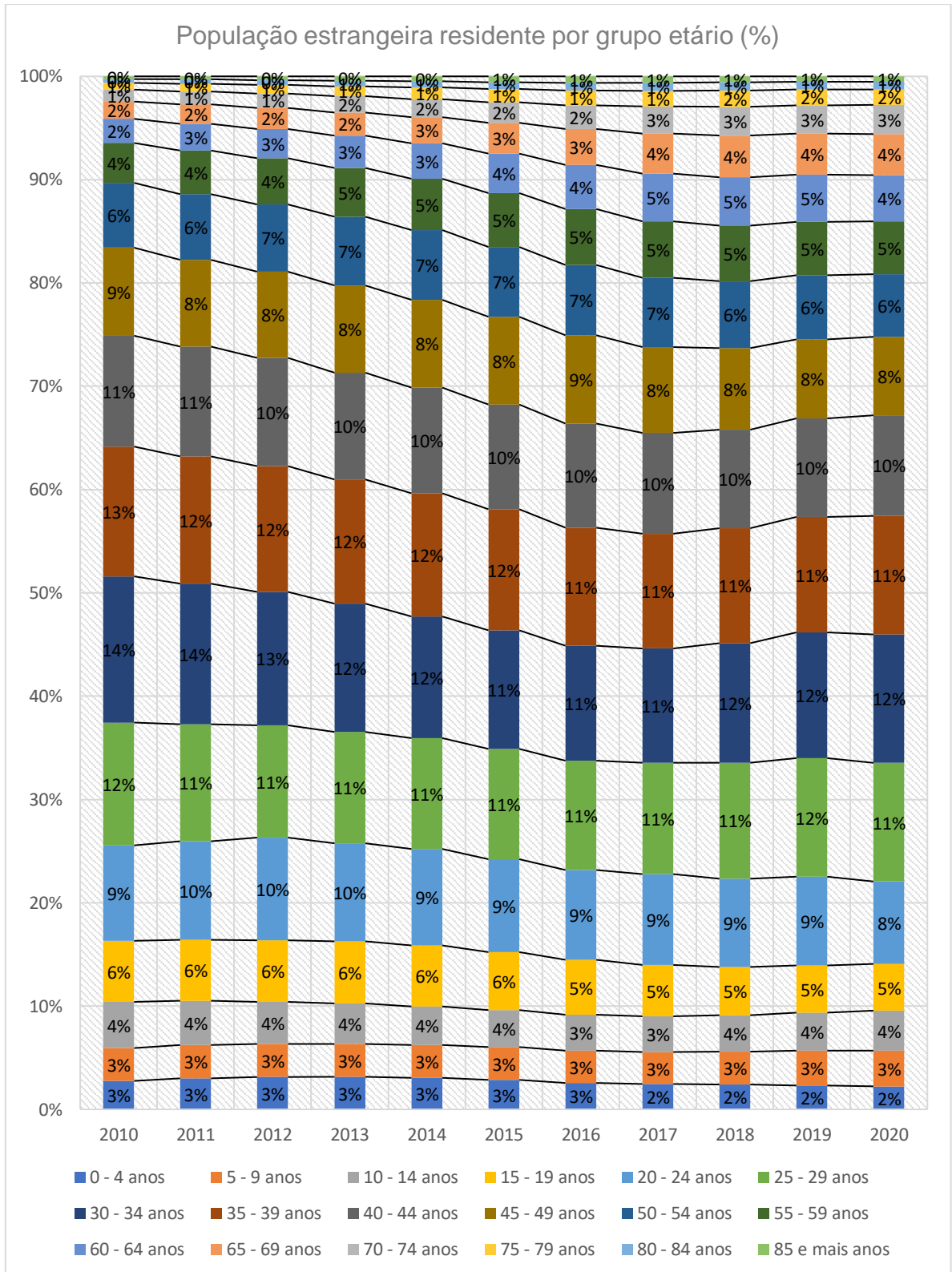
Gráfico 2.2



2.2. Imigrantes permanentes de 2010 a 2020, por grupo etário
Fonte: Tratamento de dados recolhidos em Pordata (FFMS, 2021)

As tendências verificadas relativamente à distribuição por faixa etária dos migrantes que entram em Portugal repercutem-se na distribuição por grupo etário da população estrangeira com residência regular em Portugal, sendo os grupos etários entre os 25 anos e os 44 anos aqueles com maior representação. Entre 2010 e 2020, a representação de cada um dos grupos etários entre os 25 e os 44 anos situou-se sempre em valores iguais ou superiores a 10%, mas verificou-se um ligeiro decréscimo ao longo dos anos. Em 2010, estes grupos no seu conjunto representavam 49% da população estrangeira residente em Portugal, enquanto em 2020 este valor se situava em 45%. Contrariamente, os grupos acima dos 60 anos verificaram um ligeiro aumento na sua representatividade, que de 6% em 2010 passaram a representar 14% do total em 2020 (Gráfico 2.3).

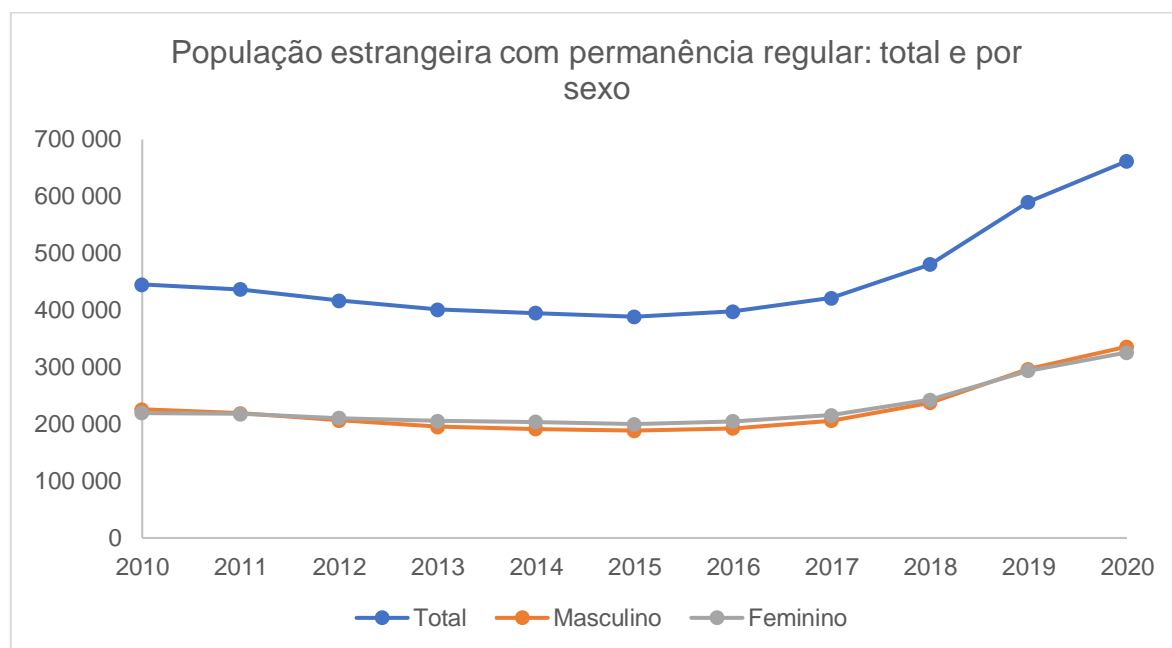
Gráfico 2.3



2.3. População estrangeira residente por grupo etário de 2010 a 2020
 Fonte: Tratamento de dados recolhidos em INE (Instituto Nacional de Estatística, 2021)

Na última década, a população estrangeira com residência regular em Portugal registou um aumento de cerca de 49%, passando de 445 262 em 2010 para 662 095 em 2020. Apesar deste crescimento, entre 2011 e 2015 verificou-se um decréscimo nos números, retomando-se a tendência crescente a partir de 2016 (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021). Também a percentagem de residentes estrangeiros relativamente à população total acompanhou esta tendência, passando de 4,2% em 2010 para 6,4% em 2020 (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021). Quanto à divisão por sexo desta população, os valores encontram-se muito equilibrados, registando-se uma grande proximidade entre elementos do sexo masculino e feminino (Gráfico 2.4) (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021).

Gráfico 2.4

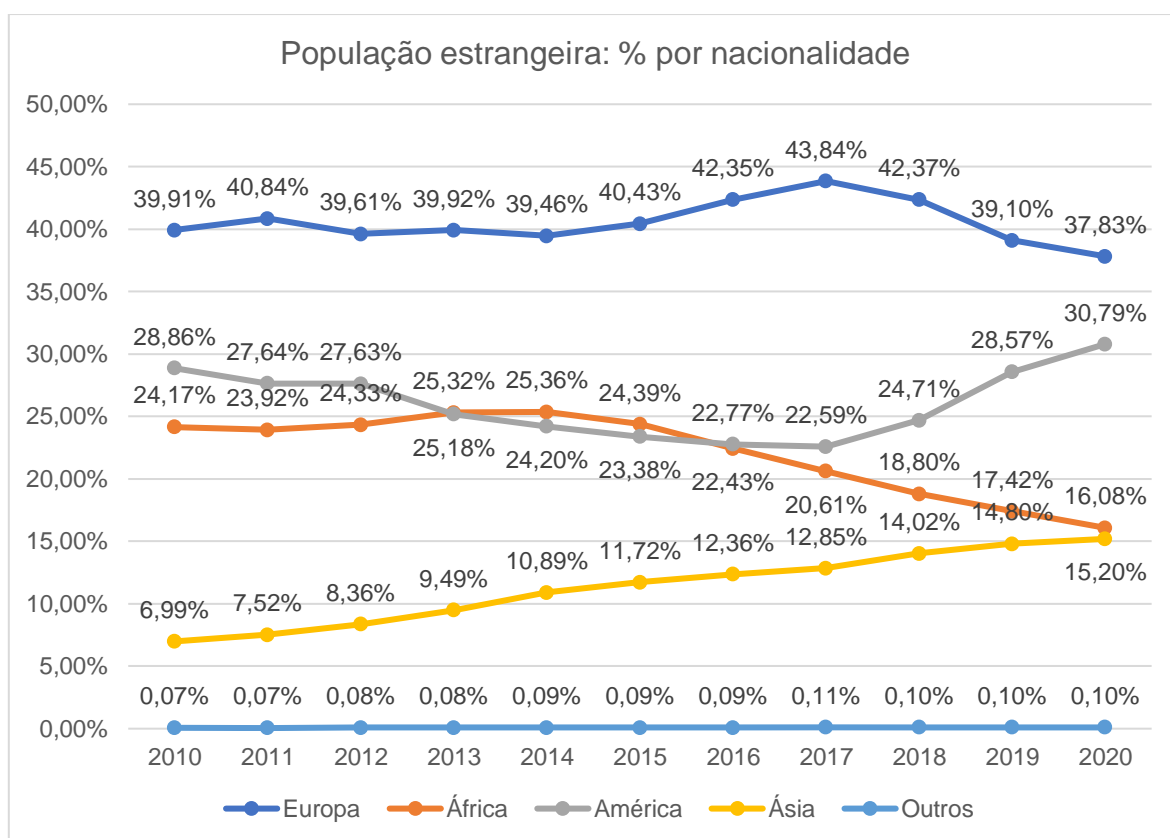


2.4. População estrangeira com permanência regular de 2010 a 2020
 Fonte: Tratamento de dados recolhidos em Pordata (FFMS, 2021)

Quanto às nacionalidades de origem da população estrangeira residente em Portugal, na última década, destacam-se os originários de países da Europa, cuja proporção relativamente ao total sempre registou valores acima dos 35%, com especial relevância para os originários da Ucrânia, Roménia, Reino Unido, Espanha, França, Itália e Moldávia (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021). Os nacionais da América e de África seguem-se aos europeus, tendo-se

registado flutuações ligeiras na sua presença em Portugal, a percentagem de nacionais destas regiões, em relação ao total de estrangeiros residentes, variou entre os 20% e os 30%, de 2010 a 2017. A partir de 2017 e até 2020 registou-se um decréscimo de nacionais de origem africana e um crescimento dos nacionais de origem americana, tendo contribuído para este crescimento, em grande parte, os originários do Brasil, que sempre representaram grande parte dos estrangeiros originários da América. Uma outra região que representa uma fatia significativa da população estrangeira residente em Portugal é a Ásia, com a China a dar o maior contributo para estes valores (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021).

Gráfico 2.5

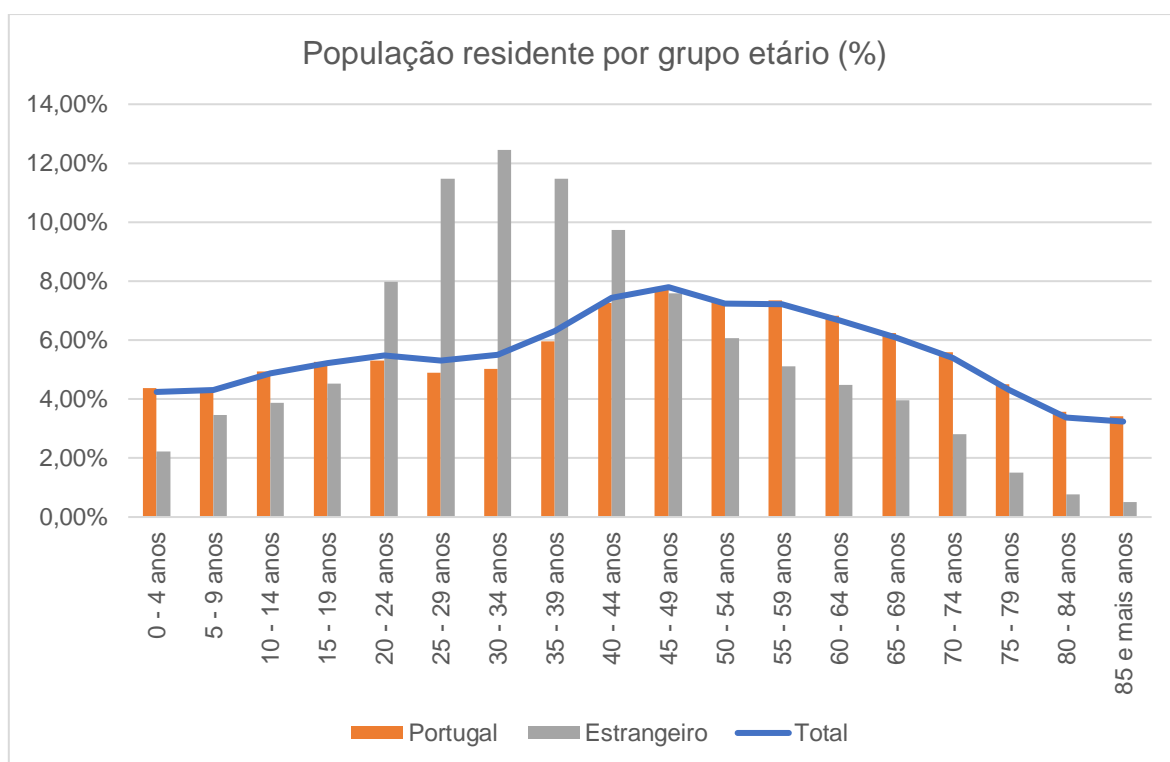


2.5. População estrangeira residente em Portugal de 2010 a 2020
 Fonte: Tratamento de dados recolhidos em Pordata (FFMS, 2021)

Assim, em 2020, a população estrangeira com permanência regular em Portugal era de 662 095 pessoas, representando 6,4% da população total, 336 123 do sexo masculino e 325 972 do sexo feminino. Quanto às nacionalidades de origem, 37,8% eram originários de países europeus, seguidos da América, com 30,8%, África, com 16,1% e Ásia, com 15,2%, havendo ainda outras

nacionalidades diversas que representam 0,1% do total (Gráfico 2.5). De destacar a população originária do Brasil, que representava cerca de 28% do total da população estrangeira residente em Portugal em 2020. Relativamente à distribuição por grupos etários, a população estrangeira residente em Portugal apresenta diferenças significativas comparativamente à população de origem portuguesa, registando-se uma maior representatividade dos grupos etários entre os 20 e os 40 anos (cerca de 50% no total destes grupos) enquanto esta última é mais envelhecida, com maior representatividade dos grupos etários entre os 40 e os 69 anos (Gráfico 2.6) (Instituto Nacional de Estatística, 2021).

Gráfico 2.6



2.6. População residente em Portugal por grupo etário

Fonte: Tratamento de dados recolhidos em INE (Instituto Nacional de Estatística, 2021)

Apesar da notória diferença na distribuição por grupos etários da população estrangeira residente, sendo esta uma população menos envelhecida, a representatividade desta população no total da população residente em Portugal não é suficiente, neste momento, para mitigar por completo o envelhecimento demográfico, que se tem vindo a acentuar nas últimas décadas (Oliveira, 2020; 2021).

Desde o ano 2000 que o número de idosos ultrapassou o número de jovens em Portugal. As alterações na composição etária da população residente em Portugal, em consequência da descida da natalidade, do aumento da esperança média de vida e do aumento da emigração (especialmente entre 2011 e 2014), nomeadamente com saídas de população em idade fértil e ativa, têm contribuído não apenas para o efetivo decréscimo da população do país, como também para o agravamento do envelhecimento demográfico português. Projeções do INE (2019) estimam que até 2080 o país irá perder população residente, passando dos atuais 10,3 milhões para 7,9 milhões de residentes, ficando abaixo dos 10 milhões de residentes já em 2033 (Oliveira, 2021, p. 64).

Face ao exposto, o aumento da entrada de imigrantes em Portugal terá um impacto positivo na demografia nacional. Estas entradas, não só influenciam diretamente o número de residentes no país, mas também têm impacto no saldo natural, devido ao seu contributo para a natalidade, e na distribuição etária da população, cujo envelhecimento será menos acentuado. De referir, que “em 2020 as mulheres de nacionalidade estrangeira foram responsáveis por 13,5% do total dos nascidos-vivos em Portugal” (Oliveira, 2021, p. 372), valor bastante elevado considerando que a população estrangeira residente em Portugal representava 6,4% do total, nesse ano.

A descrição da população residente em Portugal realizada permite verificar o contributo dos movimentos migratórios para o aumento da diversidade cultural ao longo dos anos, o que necessariamente contribuiu para mudanças na sociedade. Estas mudanças nem sempre são percebidas de forma positiva, e ainda subsistem muitos estereótipos e crenças que dificultam o relacionamento interpessoal. Os que chegam nem sempre se sentem bem recebidos, e os que recebem parecem sentir-se, muitas vezes, “ameaçados” pelos que chegam.

A discriminação, o racismo e a xenofobia continuam a existir nas sociedades, sendo a sua existência uma preocupação para muitos países, nomeadamente, em grande parte dos países que fazem parte da União Europeia.

No Eurobarómetro Especial 469 (2018) acerca da integração dos imigrantes na União Europeia mostra-se que em todos os Estados-membros da UE28 uma maioria de respondentes vê a discriminação dos imigrantes como um obstáculo à sua integração [...]. Portugal surge no grupo de países acima da média europeia, com 65% dos inquiridos a considerar a discriminação um grande obstáculo à integração dos imigrantes. (Oliveira, 2021, p. 293)

No seguimento do reconhecimento do entrave que a discriminação provoca na integração dos imigrantes na sociedade, a Comissão Europeia, no ano de 2020, definiu o Plano de Ação da UE contra o racismo 2020-2025, com o intuito de combater o racismo e a discriminação na União Europeia, e “construir uma verdadeira União da igualdade” (Comissão Europeia, Secretariado-Geral, 2020). Este plano veio incentivar os Estados-Membros a desenvolver políticas e estratégias no sentido de diminuir a discriminação e promover a integração de todos.

Em Portugal, em 2021, foi também aprovado o primeiro Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 – Portugal contra o racismo (PNCRD 2021-2025), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2021, de 28 de julho de 2021, tendo como principal objetivo a promoção da igualdade, o combate do racismo e da discriminação racial, nos termos do artigo 1º da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Oliveira C. R., 2021, p. 294).

A informação presente nos relatórios estatísticos – Indicadores de integração de imigrantes, de 2020 e de 2021 permite ainda inferir que, de uma forma geral, a

população portuguesa tornou-se mais aberta à aceitação de imigrantes de etnias diferentes. Tal inferência tem por base a leitura dos resultados do Inquérito Social Europeu (ESS 2002-2018), no qual Portugal mostra uma evolução positiva na resposta à questão “em que medida acha que o país deve deixar que pessoas de raça ou grupo étnico diferente da maioria venham viver cá?”, passando de 2,1 entre 2002 e 2012, para 2,9 em 2018, numa escala de 1 a 4, em que 1 representa “não deixar vir ninguém” e 4 “deixar entrar muitas pessoas” (Oliveira, 2020; 2021).

Apesar da perceção cada vez mais positiva relativamente à entrada e permanência no país de imigrantes, a convivência com pessoas de origens etnoculturais diversas nem sempre se realiza com a fluidez esperada, e fenómenos de discriminação, racismo e xenofobia persistem na sociedade portuguesa. O convívio com o Outro apresenta, frequentemente, dificuldades, e quando este Outro apresenta características muito diversas das presentes na maioria, estas dificuldades agudizam-se, podendo muitas vezes impossibilitar a convivência.

2.2. Identidades e alteridades

A definição de “Eu” facilmente se encontra em qualquer dicionário, remete-nos para o pronome pessoal associado à primeira pessoa do singular, ou o nome masculino que designa “a minha pessoa”, ou “o ente consciente” (Porto Editora, 2003-2021). Estas definições generalistas tornam-se muito redutoras, especialmente quando olhamos para toda a riqueza que “a minha pessoa” enceta. O Eu define a pessoa e, como tal, a sua identidade.

Vários ramos das ciências têm-se debruçado sobre o estudo da identidade e da sua formação, sendo esta uma discussão que se continua a desenvolver. Vários são os estudiosos que defendem que a identidade se forma na relação com o(s) outro(s), e como tal não é imutável ao longo da vida do indivíduo, mas algo que se desenvolve.

The self is something which has a development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within the process. (Mead, 1934, p. 135)

Derivando a identidade da interação com os outros, esta pode-se considerar um construto social, do qual a componente cultural faz parte, sendo a identidade cultural parte integrante do Eu. Segundo a perspectiva de Hall, a identidade cultural refere-se aos aspetos da identidade do indivíduo que resultam do “‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.” (Hall, 2006, p. 1). No passado, estes aspetos eram transmitidos dentro de uma comunidade de geração em geração, através de relatos orais e escritos, muitas vezes fantasiados, e eram estes que mantinham a unidade da nação. Atualmente, a informação, assim como as pessoas de uma forma geral, circulam facilmente, e os contactos com diferentes culturas multiplicam-se. Esta multiplicidade de contactos, e a diversidade de culturas a que o indivíduo é exposto torna-o mais rico, mas, simultaneamente pode significar uma dificuldade acrescida na

formação da identidade, que se pode tornar mais fluida e variável, uma vez que o sentimento de pertença se “perde” entre a variedade de culturas à disposição do indivíduo (Bauman, 2012; Hall, 1997, 2006).

“[À] medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais nos poderíamos identificar – ao menos temporariamente” (Hall, 2006, p. 13). Desta confrontação podem resultar diferentes consequências. O indivíduo pode perder por completo a sua identidade original, através da adaptação a uma das identidades disponíveis, fundindo-se com esta, ou adquirir apenas alguns elementos, ou ainda fechar-se completamente sem qualquer abertura a influências externas. Esta realidade é muito comum em contextos migratórios pois, frequentemente, o migrante ao sentir-se rejeitado pela cultura de acolhimento opta por se fundir com ela, ou, alternativamente, vive isolado e refugiado na sua cultura de origem.

Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chama de "Tradição", tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou "puras"; e essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (seguindo Homi Bhabha) chama de "Tradução". (Hall, 2006, p. 24)

De acordo com Hall (2006), estes indivíduos “traduzidos” fazem parte das culturas híbridas nascidas na “modernidade tardia”, e ao mesmo tempo que muitos defendem que as identidades híbridas são as que melhor se adaptam à realidade atual, muitos movimentos nacionalistas e fundamentalistas tem-se reforçado nas últimas décadas, recusando a diferença que veem no Outro.

Muitos destes movimentos nacionalistas e fundamentalistas terão as suas raízes na antiguidade, se se recuar ao tempo das descobertas e do colonialismo pode-se

encontrar parte da sua génese. No contexto do colonialismo terá surgido a noção de Outro, caracterizado pela sua inferioridade “em relação ao saber e poder ocidentais e, por isso, disponível para ser usado e apropriado” (Santos et al., 2004, p. 8), o “subalterno”, como Bebiano (2014) define. Incluía-se neste conceito de Outro, ou “subalterno”, a mulher e o indígena, e até mesmo a natureza. A natureza surge incluída neste conceito como o objeto de estudo das ciências naturais, que se procurou conhecer para dominar. No caso do indígena e da mulher, a sua inclusão no conceito deriva da organização patriarcal e racial dos agentes da colonização, que eram, em geral, originários da Europa Ocidental e, maioritariamente, do sexo masculino, heterossexuais (ou assim se assumiam, pois, essa era a norma), brancos e cristãos (Mignolo, 2010).

O fim do colonialismo parece não ter trazido consigo o fim desta estratificação racial e cultural. Se inicialmente os modelos dos colonizadores eram reproduzidos pelos colonizados, devido às relações de subordinação subjacentes ao colonialismo, após a descolonização, e sob o mote de “vencer o subdesenvolvimento”, assistiu-se à mesma tendência, em grande parte, devido às imposições das agências internacionais que “patrocinam” o desenvolvimento destes países.

Se em algumas situações a influência do colonialismo passado pode estar presente nesta recusa do Outro, do “diferente”, este não será o único fator determinante, poderá mesmo ser algo inerente à condição humana. De uma forma geral, o indivíduo é avesso à mudança, e “O que não conhecemos torna-se estranho gerando distância e, por vezes, hostilidade.” (Bracons, 2018, p. 11). Apesar desta rejeição do Outro estar muitas vezes presente nas interações, é inegável a participação do Outro, e a influência da interação com este, na formação da identidade do indivíduo, tal como a filosofia Ubuntu defende: uma pessoa, é pessoa devido aos outros (“*a person is a person because of others*” (OECD, 2018, p. 19)).

Considerando que a identidade se constrói na relação com o Outro, e apesar da cultura nacional ter grande influência sobre a identidade cultural, o determinismo da cultura nacional de origem parece diminuir à medida que os contactos com

outras culturas se multiplicam. Tal como Rich defende não é o facto de nascer num determinado local, com um determinado sexo e raça, que definem o ser, todas as barreiras de localização incluindo as do corpo se podem quebrar (Macedo, 2002). “Os processos de identificação são cada vez mais apreendidos não a partir de uma perspetiva ontológica, mas de um ponto de vista de um sujeito face ao seu desejo.” (Mbembe, 2011).

Ao longo da vida, o sujeito tem oportunidade de se (trans)formar e de (re)construir a sua identidade, integrando o “novo no já possuído” (R. Vieira & A. Vieira, 2021, p. 184), assistindo-se a um processo de mestiçagem. O conceito de mestiço, podendo ser controverso, do ponto de vista identitário, remete para a natureza compósita das identidades.

Esta natureza compósita das nossas identidades resulta antes de mais das múltiplas pertenças que nos definem, pois cada um de nós não se estrutura apenas a partir de um laço mas de muitos laços que se cruzam, que se mestiçam, nos diferentes grupos e comunidades de que nos sentimos filhos, membros ou cúmplices. E é a consciência desta identidade compósita que nos permite ter uma relação rica e plural connosco e também com os outros em vez de uma relação tribal apenas a partir de uma das nossas pertenças. (André, 2012, p. 50)

Associado ao conceito de mestiçagem encontra-se, também, a construção dinâmica da identidade, realizada a partir dos encontros e das relações com os outros. A identidade não é estática, encontrando-se sujeita a confrontos e contradições, negociando-se entre o sujeito e o Outro, incluindo, desta forma, uma componente dialógica (André, 2012; R. Vieira & A. Vieira, 2021). Considera-se, desta forma, que este conceito se inclui nos princípios do interculturalismo, por oposição ao

multiculturalismo que simplesmente tolera as diferenças culturais coexistentes num espaço, mas sem promover o diálogo da convivência que leva à mestiçagem e à assunção de um novo paradigma que rompe com a ideia de pureza para mostrar que todas as culturas são dinâmicas, compósitas e mestiças. (R. Vieira & A. Vieira, 2021, p. 186)

Na atualidade, várias correntes defendem que a identidade do “sujeito pós-moderno” (Hall, 2006) é algo móvel, em constante formação e transformação, sob a influência dos sistemas ou grupos em que este se insere. Neste processo, o sentimento de pertença tem um importante papel, a pertença a uma classe, raça, género e nação, participa na formação da identidade, assim como a localização na sua dimensão local, nacional e global (Cogo & Riegel, 2016). Baseando-se na teoria de Stuart Hall, Cogo e Riegel acrescentam que é “na relação com o Outro que as identidades se inscrevem na ordem dos discursos, se (re)constroem através de representações que se produzem em narrativas sobre quem somos em relação a esse Outro” (Cogo & Riegel, 2016, p. 29)

Esta ideia da identidade como uma narrativa é também defendida por Yuval-Davis (2006), que define identidades como histórias que se contam ao próprio e aos outros acerca do que somos, e não somos. “*Identities are narratives, stories people tell themselves and others about who they are (and who they are not)*” (Yuval-Davis, 2006, p. 202). Assim, a identidade pode ser vista como uma narrativa que se conta ao Outro, a partir da perspetiva do Outro, ou seja, uma representação do Eu em relação ao Outro. O Outro passa, desta forma, a ter extrema importância na definição do Eu e a alteridade ganha relevância.

A alteridade é ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem. Percebe-se, nessa linha de raciocínio que os conceitos de identidade e alteridade apresentam uma estreita ligação, ou seja, existe uma relação de reciprocidade.

Assim, do mesmo modo que a noção da alteridade se constitui só a partir de um marcado “eu”, a mera presença do outro diferente de mim possibilita o pensar sobre as condições desta minha identidade. (Sparemberger & Rangel, 2013, p. 249)

Não se pode perder de vista que, vivendo em sociedade, o Outro está sempre presente, e, com mais ou menos semelhanças, é sempre diferente. Se este Outro é tão importante na construção do Eu, para que a identidade se defina de forma pacífica, o indivíduo tem de o reconhecer na sua diferença. A tolerância não será suficiente, o indivíduo terá que abraçar a alteridade, o que “implica a compreensão das particularidades de cada um, a capacidade de abertura às diferentes culturas e opções de vida e à sua interação e cruzamento entendidas, estas, como fonte de enriquecimento e respeito humano” (Bracons, 2018, p. 14).

2.3. A Interculturalidade

A paz é mais do que a ausência da guerra, é vivermos juntos com as diferenças uns dos outros – de género, etnia, língua, religião e cultura – ao mesmo tempo que alimentamos o respeito universal pela justiça e os Direitos Humanos em que essa mesma coexistência se baseia. Assim, a paz está permanentemente em construção e necessita da participação de todos, tratando-se de uma escolha que engloba um diálogo sincero com os outros indivíduos e comunidades. (Ministério dos Negócios Estrangeiros, n.d)

Pode-se considerar que uma das grandes questões da atualidade é a paz e a sua manutenção. Na aceção da Comissão Nacional da UNESCO, acima citada, a paz tem como uma das suas premissas saber viver com a diferença, e tal mostra-se essencial atendendo à diversidade cada vez mais presente nas sociedades. Atentando em todos os conflitos que se despoletam, quase diariamente, nos mais diversos locais do planeta, pode-se concluir que não será algo simples e que a humanidade ainda tem um longo caminho a percorrer. Torna-se, assim, urgente saber lidar com a diversidade. Várias têm sido as tentativas de contribuir para uma boa gestão da convivência com a diversidade, com a criação de legislação dedicada ao acolhimento e integração de migrantes, quer a nível nacional, quer comunitário, assim como a intervenção de associações humanitárias, mas urge uma mudança a nível individual que extravase para a sociedade em geral. Desta forma, a diversidade do ponto de vista étnico e cultural das sociedades contemporâneas, marcadas pela pluralidade, torna-se um desafio.

Durante séculos, o colonialismo marcou a forma de lidar com a diversidade, originando dois modelos distintos de relação entre as culturas dos colonizadores e dos colonos, numa perspetiva de cultura dominadora sobre cultura dominada. As duas perspetivas, conforme apresentadas por Marques (2003), são:

a assimilação, transformando o colonizado em reprodução tão fiel quanto possível do colonizador, ou numa outra opção, separando de uma forma marcada as duas realidades socioculturais, preservando a “pureza” da cultura colonizadora, evitando qualquer “contaminação”. Esta dualidade vai-se reproduzir sucessivamente, ainda que por outras razões, até aos modelos mais recentes. (pp. 3-4)

No século XX, o fim do colonialismo e a globalização trouxeram um novo olhar sobre a forma de gerir a convivência entre diferentes culturas. A multiculturalidade surge associada a esta problemática, tendo sido a forma mais utilizada para gerir a diversidade a partir dos anos 1970, em diversos países desenvolvidos, com maior preponderância na Austrália, Canadá e Suécia (ACM, I.P., 2018). O multiculturalismo tem por base o reconhecimento da diferença e da individualidade de cada cultura, podendo este ser vivido de diferentes formas.

Segundo Candau (2014) o multiculturalismo pode-se definir segundo três perspetivas: “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade” (p. 37).

O multiculturalismo assimilacionista e o diferencialista têm sido as duas perspetivas mais desenvolvidas, em especial a primeira que, reconhecendo a diferença, advoga a integração de todos na sociedade e na cultura hegemónica. Contrariamente, o multiculturalismo diferencialista, reconhece e enfatiza a diferença, promovendo-a, mas votando a sua expressão a contextos e espaços próprios (Candau, 2014). Apesar de mais desenvolvidas, e grandemente adotadas pelas sociedades contemporâneas, estas duas perspetivas têm demonstrado algumas imperfeições, estando na génese de alguns conflitos. Como alternativa a estas perspetivas, surgiu a interculturalidade, que promove a “interação sociocultural entre diferentes grupos de uma sociedade, com debate sobre diferenças e desigualdades” (Lamego & Santos, 2018, p. 113).

Giménez Romero (2003) também apresenta a perspectiva intercultural como sucessória à perspectiva multicultural, tendo ambas por base o pluralismo cultural. Segundo o autor,

la perspectiva intercultural está surgiendo básicamente tras la constatación de los límites, fracasos y errores en el campo del multiculturalismo, lo cual no debe ocultar los méritos y aportaciones de la perspectiva multiculturalista (véase sobre esto, por ejemplo, Giménez, 2002). Por ello, y porque ambos planteamientos tienen en común los pilares del edificio propuesto desde el pluralismo cultura (valoración positiva de la diversidad, crítica de las propuestas de pérdida o resta cultural, igualdad y no discriminación por razones de diferenciación etnocultural de las personas, respeto al diferente, etc) es por lo que consideramos más ajustado – y clarificador – ver el multiculturalismo y la interculturalidade como concreciones sucesivas del paradigma pluralista. (pp. 3-4)

Na definição dos conceitos, Giménez Romero (2003) distingue ainda entre o plano dos factos e o plano normativo, apresentando um esquema com uma proposta terminológica e conceptual no qual ilustra as relações entre os dois conceitos.

Tabela 2.1 - Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidade – Proposta terminológica e conceptual

<p>Plano Fático</p> <p>o de los Hechos</p> <p>LO QUE ES</p>	<p>MULTICULTURALIDAD</p> <p>= diversidade cultural, lingüística, religiosa....</p>	<p>INTERCULTURALIDAD</p> <p>= relaciones interétnicas, interlinguísticas, interreligiosas.....</p>
<p>Plano Normativo</p> <p>o de las Propuestas sociopolíticas y éticas</p> <p>LO QUE DEBERÍA SER</p>	<p>MULTICULTURALISMO</p> <p>Reconocimiento de la diferencia</p> <p>1.- Principio de Igualdad</p> <p>2.- Principio de Diferencia</p>	<p>INTERCULTURALISMO</p> <p>Convivencia en la diversidad</p> <p>1.- Principio de Igualdad</p> <p>2.- Principio de Diferencia</p> <p>3.- Principio de Interacción Positiva</p>
	<p>Modalidad 1</p>	<p>Modalidad 2</p>
<p>PLURALISMO CULTURAL</p>		

Fonte: (Giménez Romero, Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad, 2003, p. 5)

Nesta concepção, a perspectiva intercultural tem o seu grande foco na interação, mais do que reconhecer a diferença, trata-se de conviver com a diversidade através da aplicação dos princípios de igualdade e diferença, aos quais se adiciona o princípio da interação positiva, que inclui o estabelecimento de diálogo e comunicação efetiva entre indivíduos (Giménez Romero, 2003).

Verificamos que as sociedades têm enfrentado o desafio de viver e conviver com a diversidade cultural de formas diversas, procurando adaptar-se às novas realidades à medida que o tempo passa e as mentalidades se modificam. Da

negação completa do diferente, procura-se cada vez mais um entendimento, feito de tentativa e erro, na constante procura de um convívio salutar. Pode-se considerar o multiculturalismo, nas suas diferentes perspectivas, como uma destas “tentativas”, que se mostrou insuficiente, dadas as suas limitações no campo das inter-relações, permitindo a criação de novas formas de lidar com a diversidade.

Bracons (2018, pp. 11-12) intitula a interculturalidade como “o projeto mais recente” de entre as formas de lidar com a diversidade. Segundo a autora, a conceção de interculturalidade requer a promoção do “diálogo intercultural”, assim como de “inter-relações interculturais” e a valorização das “diferenças, nas suas mais variadas maneiras”, indo ao encontro dos princípios da alteridade. A interculturalidade implica a abertura ao reconhecimento, compreensão e aceitação do Outro como indivíduo digno de respeito, sem que isso implique o abandono do Eu e da cultura de origem. Os princípios da interculturalidade pressupõem o estabelecimento de relações de complementaridade entre diferentes culturas, permitindo que cada cultura se afirme na sua individualidade enquanto se abre às outras, verificando-se, assim, um “reconhecimento do pluralismo cultural” (Bracons, 2018, p. 45).

Estas relações de complementaridade pressupõem a existência de comunicação, e de um verdadeiro diálogo intercultural, no qual o indivíduo se predispõe a aprender com o Outro, dando origem a uma cultura comum e universal. Assim,

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. (Candau, 2014, p. 38)

Considerando os desafios advindos da marcada diversidade das sociedades atuais, a interculturalidade parece ser a resposta à gestão pacífica das relações

entre os diferentes indivíduos, e nesta perspetiva o desenvolvimento do diálogo intercultural é fulcral.

O Conselho da Europa no *White Paper on Intercultural Dialogue* (2008) define diálogo intercultural

as a process that comprises an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage, on the basis of mutual understanding and respect. It requires the freedom and ability to express oneself, as well as the willingness and capacity to listen to the views of others. Intercultural dialogue contributes to political, social, cultural and economic integration and the cohesion of culturally diverse societies. It fosters equality, human dignity and a sense of common purpose. It aims to develop a deeper understanding of diverse world views and practices, to increase co-operation and participation (or the freedom to make choices), to allow personal growth and transformation, and to promote tolerance and respect for the other. (p. 17)

O diálogo intercultural assim definido é mais do que a simples conversação entre indivíduos de diferentes origens e, apesar de considerado essencial, o Conselho da Europa (2008) reconhece que o seu âmbito pode ser limitado e que este não é a cura para todos os males, nem a resposta a todas as questões. *“Intercultural dialogue is not a cure for all evils and an answer to all questions, and one has to recognise that its scope can be limited”* (Council of Europe, 2008, p. 17). Para que este diálogo aconteça todas as partes têm de estar predispostas a estabelecê-lo, o que nem sempre acontece, registando-se quebras na comunicação. De igual modo, de acordo com as teorias da mediação, esta só resulta se as partes estiverem predispostas a estabelecer um acordo.

Uma das premissas necessárias a uma comunicação efetiva entre indivíduos de culturas diversas é a existência de uma linguagem de comunicação comum. Tendo em conta a diversidade cultural cada vez mais presente nas sociedades e nas relações que se estabelecem no dia-a-dia, quer em contexto pessoal quer laboral, a aprendizagem de línguas reveste-se de grande relevância. “A aprendizagem de línguas é vista como o acesso necessário ao reconhecimento dos outros” (Sequeira, 2012, p. 305), podendo considerar-se como facilitadora da compreensão e da integração dos indivíduos nas sociedades, pois é através da linguagem que o indivíduo se representa. Hall (1994; 2006) é um dos defensores da importância do uso da linguagem na representação do indivíduo, argumentando que só através desta tal é possível, sendo esta representação, e as palavras nela utilizadas, a expressão da interpretação da língua e da visão do Outro relativamente à realidade que o rodeia.

De acordo com Hall (2006)

Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

Além disso, os significados das palavras não são fixos, numa relação um-a-um com os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua. O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua. Nós sabemos o que é a "noite" porque ela não é o "dia". Observe-se a analogia que existe aqui entre língua e identidade. Eu sei quem "eu" sou em relação com "o outro" (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser. (p. 10)

Assim, a linguagem define-se na cultura do indivíduo, e é através dos princípios culturais que a sua interpretação se realiza. A palavra só adquire o seu sentido quando é interpretada, podendo esta interpretação ser diferente de emissor para

recetor, o que muitas vezes dificulta o diálogo e impede a comunicação. De facto, “A comunicação intercultural não é fácil, já que culturas diferentes implicam linguagens e formas diversas de ver o mundo” (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 21), e para que a comunicação seja efetiva torna-se necessária a existência de competências nesta área, particularmente na área da comunicação intercultural. Segundo Oliveira e Sequeira (2012)

A competência comunicativa intercultural não é uma competência que possibilita o diálogo com um estrangeiro, mas com a alteridade. Trata-se de uma capacidade que nos permite colocarmo-nos no lugar do Outro, cooperarmos, concebermos outra realidade e, assim, enriquecermo-nos na nossa identidade. (pp. 22-23)

Torna-se necessário que o indivíduo possua, não só a capacidade de ouvir e de dialogar, mas também de compreender e aceitar a visão do Outro, sem abandonar o seu ponto de vista, mas descentrando-se do seu Eu. Desta forma, o indivíduo possuidor deste tipo de competências encontrar-se-á mais bem preparado para estabelecer um relacionamento salutar com o Outro, e com o seu próprio Eu, e numa posição privilegiada no que concerne a convivência em contextos multiculturais, característicos das sociedades atuais.

Para o ser humano, em geral, a comunicação e o entendimento nem sempre são fáceis, estando sujeitos a mal-entendidos, que podem degenerar em conflitos, e impedir o estabelecimento de relações. Mesmo quando a língua falada e a origem cultural são comuns, podem surgir barreiras à comunicação, provocadas pelas características individuais de cada um, adicionando a diferença linguística e/ou cultural, o surgimento de barreiras torna-se mais comum. Surge, assim, a necessidade de recorrer a estratégias que permitam derrubar as barreiras da comunicação, e criar pontes de entendimento entre os sujeitos, sendo esta necessidade ainda mais premente em contextos marcados pela diversidade cultural. Entre essas estratégias pode encontrar-se a mediação, em particular a

mediação intercultural, que pode ser utilizada como facilitadora da comunicação entre sujeitos culturalmente distintos (Giménez Romero, 2002).

Considerando que o interculturalismo implica a interação e o estabelecimento de relações positivas, faz sentido fazer uso da mediação como estratégia promotora do diálogo intercultural e das inter-relações que se pretendem criar entre as diferentes partes (Milagre & Rodrigues, 2017). Neste sentido, será necessário compreender o conceito de mediação, e de que forma esta se pode aplicar, em particular na perspectiva do interculturalismo.

2.4. A mediação intercultural: modelos de mediação

2.4.1. A mediação intercultural

A mediação não é uma prática nova, esta sempre existiu, sempre que houve necessidade de resolver conflitos ou diferendos, de estabelecer ligações face à discórdia, a figura do mediador entrou em ação (Six, 1990). Os primeiros registos documentais da prática da mediação remontam à antiguidade, possuindo mais de quatro mil anos e sendo originários da Mesopotâmia (Torremorell, 2008). A mediação pode aparecer ligada à política, ao direito, aos negócios, à família, à educação, à cultura, entre outras áreas, mas resumi-la à negociação ou resolução de conflitos é uma definição muito reducionista (Six, 1990).

Pode-se considerar a mediação como uma “*nomadic notion*” (Lenoir, 1996 citado em North & Piccardo, 2016), pois esta poderá ter diferentes significados, dimensões e conotações, dependendo das pessoas e das áreas de referência (North & Piccardo, 2016). North e Piccardo (2016), passando por algumas teorizações do conceito de mediação, concluem que, independentemente destas, e da forma como é usada, a mediação ocorre quando se realizam pontes e intercâmbios entre diferentes elementos e espaços, nos quais o indivíduo e o social interagem. “*No matter where and how mediation is used and theorized though, it occurs where there is bridging and exchange between different elements and spaces, where the individual and the social interact*” (North & Piccardo, 2016, p. 16).

De facto, a mediação pode assumir diferentes formas, dependendo dos contextos e formas de aplicação. Ao procurar dar uma definição geral de mediação, Six (1990) apresenta quatro formas de mediação:

- *la médiation créatrice: celle qui à pour but de susciter entre des personnes ou des groupes des liens qui n'existaient pas entre eux auparavant, liens qui leur seront bénéfiques aux uns et aux autres ;*

- *la médiation renovatrice : celle qui permet d'améliorer entre des personnes ou des groupes des liens qui existaient entre eux, mais qui étaient distendus ou devenus indifférents ;*
- *la médiation préventive : celle qui devance un conflit en gestation entre des personnes ou des groupes et réussit à éviter qu'il n'éclate ;*
- *la médiation curative : celle qui répond à un conflit existant en aidant les personnes ou les groupes qui y sont engagés à en trouver, eux-mêmes, par eux-mêmes, une solution.*

Ces quatre sorts de médiations sont toutes destinées à établir une communication, inexistante ou perturbée, entre des personnes ou des groupes; la médiation est, par nature, relationnelle. (p. 163)

De acordo com o exposto, a mediação tanto pode atuar no estabelecimento, ou restabelecimento, de novas relações, como na resolução ou prevenção de conflitos. De forma a completar a definição, Six (1990) adiciona o facto de que esta ação é realizada por um terceiro, entre pessoas ou grupos, com o livre consentimento e participação destes últimos, cabendo, igualmente a estes, a decisão final.

A definição apresentada explicita a função preventiva da mediação, não a reduzindo à simples resolução de conflitos, conceção partilhada por Giménez Romero (1997) que, ao referir-se especificamente à mediação intercultural, lhe atribui outras finalidades.

Entendemos la Mediación Intercultural - o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales – como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y

desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. (Giménez Romero, 1997, p. 12)

Também R. Vieira e A. Vieira (2016b) se referem à mediação como “uma estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais” (p. 27), em que “[o] mediador intercultural será um tradutor e facilitador e buscará vias para que a vivência não gere conflitos sociais e possibilite a (con)vivência” (A. Vieira & R. Vieira, 2013). Por outro lado, estes discordam, de certa forma, de Giménez Romero ao considerar que a mediação intercultural não se encontra apenas em contextos de forte multiculturalidade, podendo “atravessar todas as mediações socioculturais (familiar, comunitária, pessoal, laboral, escolar...) se se assumir o intercultural como paradigma que rompe com o culturalismo” (A. Vieira & R. Vieira, 2017, p. 44).

De facto, reconhece-se a necessidade de mediação intercultural em contextos marcados por forte multiculturalidade, como é o caso da “coexistência de pessoas migrantes” (A. Vieira & R. Vieira, 2017, p. 44), mas a sua necessidade está presente para além destes contextos. A referência a contextos de forte multiculturalidade remete para situações em que várias culturas e grupos étnicos se relacionam, e não só nestas situações surgem diferenças de ordem cultural que podem impor a necessidade de mediação. As diferenças e conflitos, não estão presentes unicamente entre grupos, nem unicamente em situações em que a diversidade cultural é significativa.

Por outro lado, como se poderá quantificar “significativo”? Quantos grupos étnicos e culturais terão de estar presentes para que se considere que a multiculturalidade é significativa? Parece-nos mais adequado que a mediação intercultural esteja presente sempre que surja necessidade de criar entendimento entre sujeitos ou grupos e a componente cultural se encontre envolvida. Todo o sujeito é portador de cultura e, considerando que a cultura se constrói na interação social, esta não é estática, estando em constante mutação ao longo da

vida do sujeito, à medida que este se confronta com realidades socioculturais diferentes. Tal como R. Vieira e A. Vieira (2017) afirmam, todos os que

por diversas razões, sofrem processos de mobilidade social, quer ascendente quer descendente, ou atravessam vários contextos socioculturais na trajetória social em função de processos migratórios, de processos de escolarização ou outros, são submetidas a processos de metamorfose cultural e reconstruem, assim, as suas identidades pessoais: reconstrói-se a imagem que o *eu* tem de si e a que oferece aos *outros* (Dubar, 2006). (p.50)

A transformação da identidade está muitas vezes sujeita a conflitos, com o próprio e com os outros, e a mediação representa uma importante ferramenta neste processo. Assim, concorda-se com a perspectiva de que a necessidade de mediação intercultural não se restringe a contextos de multiculturalidade significativa, mas a outros contextos socioculturais, sempre que a transformação do sujeito e das culturas envolvidas esteja presente.

Apesar da prática da mediação remontar à antiguidade, esta ganhou novo sentido no contexto dos desafios presentes nas sociedades contemporâneas, tendo a sua função transformadora adquirido grande importância. Nas diversas publicações de R. Vieira e A. Vieira (2013; 2016b; 2017) encontram-se referências à função transformadora da mediação, que também se pode encontrar em Bush e Folger (2005) e em Torremorell (2008). A mediação, ao propiciar o reconhecimento e a compreensão do Outro, permite transformar as pessoas, criando vias de comunicação alternativas. Neste sentido, pode-se também reconhecer na mediação um processo de comunicação, que tem nesta o seu ponto de partida e a sua finalidade (Six, 1990; Torremorell, 2008).

A reconceptualização da mediação, realizada à luz da comunicação, remete-nos de novo para a questão da língua, e para a importância que o conhecimento de uma língua comum de comunicação pode ter no estabelecimento de relações entre sujeitos. A partilha da língua pode, de facto, ter uma ação mediadora nas

relações, na medida de que se trata de um ponto comum entre as partes, e que, como tal, pode suscitar a comunicação e a aproximação entre elas (Six, 1990). Mas, como já referido, em diversas situações a existência de uma linguagem de comunicação comum não é sinónimo de comunicação efetiva, nem é suficiente para que o diálogo se estabeleça. Assim, poderá assumir-se a existência de uma relação de simbiose entre linguagem, comunicação e mediação, e é nesta relação que o diálogo intercultural poderá ser estabelecido.

O reconhecimento da relação entre língua, comunicação e mediação tem-se tornado cada vez mais relevante e sofrido novas interpretações. Duas obras de referência, neste sentido, são o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (2001) e o seu complemento, lançado em fevereiro de 2018, intitulado *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*, ambos da responsabilidade do Conselho da Europa. Apesar de mais direcionados para a área linguística, a inclusão da mediação nestes documentos enfatiza a sua importância, em especial devido ao destaque que lhe é dado no volume de acompanhamento de 2018.

Estando estes documentos associados ao ensino e aprendizagem de línguas, o papel dos professores de línguas no desenvolvimento de competências facilitadoras de encontros interculturais é reforçado, enfatizando a necessidade de “transformações urgentes nos cursos de professores de línguas estrangeiras, para que estes possam refletir acerca da importância do seu papel na mediação intercultural” (Sequeira & Boni, 2019, p. 405). Segundo Sequeira e Boni (2019), a ação do professor deverá ser, não só, no sentido de desenvolver plenamente a “competência comunicativa intercultural” dos aprendentes, mas também, de transformá-los em “falantes interculturais”, tanto em contexto escolar como fora deste, formando sujeitos preparados para uma “cidadania global”. As questões relacionadas com o papel do docente na mediação intercultural, assim como as relacionadas com a sua formação, que assumem uma importante relevância no escopo deste estudo, serão discutidas nos Capítulos 3 e 4.

2.4.2. Modelos de mediação intercultural

Após a discussão realizada em torno da definição de mediação, e das suas aplicações, torna-se pertinente apresentar os seus principais modelos. Na prática da mediação podem-se encontrar três modelos considerados principais: o Modelo de Harvard, o Modelo Transformativo e o Modelo Circular Narrativo.

O Modelo de Harvard obteve a sua nomenclatura pela sua associação à escola de negociação de Harvard, sendo também frequentemente denominado por Modelo Linear. Este modelo, centrado na resolução de conflitos, foi amplamente desenvolvido por Robert Fisher e William Ury, ambos cofundadores do projeto *Harvard Negotiation Project*, nascido em 1979 (Harvard Law School, 2009). O Modelo é frequentemente associado à negociação, sendo considerado por Giménez Romero (2001) um “método de mediação para a negociação assistida” (p. 3), e por Torremorell (2008) “um método de resolução de conflitos alternativo conduzido por um mediador neutro e imparcial que conduz as partes na negociação de um acordo mutuamente aceitável” (p. 48).

Giménez Romero (2001) descreve o Modelo de Harvard, baseando-se no Método de Fisher-Ury, que assenta em quatro elementos, “as Pessoas, os Interesses, as Opções e os Critérios” (p. 64), e aponta as ideias base consideradas em cada um desses âmbitos:

- **Personas:** *Separar a las personas del problema.*
- **Intereses:** *Centrarse en los intereses, no en las posiciones*
- **Opciones:** *Pasar de las posiciones a las opciones, inventar opciones en beneficio mutuo, trabajar juntos para crear opciones que satisfagan a ambas partes, pasar de las protestas a las propuestas*
- **Criterios:** *Insistir en utilizar criterios objetivos.* (pp. 64-65)

Assim, procura-se a satisfação de ambas as partes de forma objetiva através da aplicação de uma mediação técnica, que apesar de considerar as emoções dos

sujeitos, as objetiva, no sentido de atingir uma solução que satisfaça as necessidades das partes. Procura-se, de forma objetiva e pragmática, a solução para a questão pontual, que afasta, ou coloca em desacordo as partes, sem procurar transformar os indivíduos, o que poderia evitar conflitos futuros.

Em suma, este modelo debruça-se “essencialmente e finalmente, sobre problemas interesses e acordos negociais; aposta, essencialmente, em técnicas para atingir objetivos e produtos idealizados sem olhar, minimamente, à transformação, à prevenção e à revalorização dos protagonistas” (R. Vieira & A. Vieira, 2016b, p. 48).

Por outro lado, o Modelo Transformativo, tal como a sua designação indica, centra-se na transformação. O conflito é transformado em oportunidade de crescimento e aprendizagem, e neste sentido também os sujeitos se transformam, reconhecendo-se e revalorizando-se. Este Modelo foi desenvolvido por Bush e Folger, e nele preconiza-se a melhoria ou transformação das relações humanas, em detrimento da satisfação imediata de uma determinada necessidade através do estabelecimento de um acordo. “[E]stamos ahora ante una metodología que va centrarse en la mejora o transformación de las relaciones humanas y no tanto en la satisfacción de una determinada necesidad mediante el establecimiento de un acuerdo” (Giménez Romero, 2001, p. 73). Aqui assiste-se a uma mudança de paradigma, o foco passa da obtenção de um acordo satisfatório para a transformação da relação entre as partes.

“In the transformative mediation process, parties can recapture their sense of competence and connection, reverse the negative conflict cycle, reestablish a constructive (or at least neutral) interaction, and move forward on a positive footing, with the mediator’s help” (Bush & Folger, 2005, p. 53). Na sua abordagem, Bush e Folger (2005), advogam a possibilidade que o Modelo Transformativo oferece de transformar a espiral negativa do conflito numa espiral positiva de regeneração, através do reconhecimento e da revalorização dos sujeitos, proporcionando uma mudança na interação. De uma forma geral, o ser humano reage negativamente ao conflito, encarando-o como algo que pretende mudar, e sustentado por esta vontade encontra o suporte para atuar de forma

transformadora no conflito, procurando minimizar os seus efeitos negativos, e maximizar as oportunidades de crescimento pessoal que este proporciona.

Neste modelo, a atividade do mediador, mais próxima da arte do que da técnica, centra-se nas pessoas, verdadeiros líderes da situação que se dispõe a explorar. Neste processo ganham tanta importância os pontos coincidentes como os divergentes, uma vez que o objetivo tem a ver com a melhoria pessoal com base na revalorização e no reconhecimento. (Torremorell, 2008, p. 50)

A transformação que se opera terá reflexos, não só a nível pessoal, mas também no campo relacional, assim como nas estruturas sociais e culturais. Os sujeitos ao alterarem a sua postura face ao conflito, ao Outro, e a eles próprios, estarão em melhor posição para analisar as situações comunicativas, e as falhas que nestas ocorrem, evitando-as ou corrigindo-as mais facilmente, impactando nas relações que se estabelecem entre sujeitos. Simultaneamente, o sujeito como parte integrante de uma sociedade e de uma cultura terá impacto nestas, e assim a transformação do sujeito também terá implicações sociais e culturais.

Por fim, apresenta-se o Modelo Circular-Narrativo, que, na tentativa de atingir a conciliação, coloca o ênfase na comunicação, mais propriamente na narrativa de histórias alternativas. Este Modelo, desenvolvido por Sara Cobb e pelos seus discípulos, foca-se tanto no conflito como na solução, tanto na relação como na negociação. No contexto deste Modelo

A comunicação é vista como o elemento que abarca os conteúdos do conflito (componentes verbais ou sistema de comunicação digital) e, por sua vez, as relações (componentes não verbais ou sistema de comunicação analógica). Neste sentido, a corrente circular-narrativa, como já havíamos assinalado, adoptaria uma postura eclética em relação aos modelos de solução de problemas e transformativa. (Torremorell, 2008, p. 51)

Na caracterização deste modelo Giménez Romero (2001, p. 97) aponta quatro elementos fundamentais: “*el aumento da las diferencias, la legitimación de las personas, los cambios de significados y la creación de contextos*”¹. Em situação de conflito, proporcionar o aumento das diferenças potencia a verbalização, e possibilita o surgimento de possibilidades que não haviam sido consideradas, assim, da narrativa da situação de conflito abre-se caminho para a reconstrução de significados, e a criação de uma nova narrativa, a história alternativa, criando-se um lugar legítimo na situação para cada uma das partes (Giménez Romero, 2001).

Neste Modelo a comunicação é um fator central, o processo de mediação tem como ponto de partida as narrações realizadas por cada uma das partes, e como objetivo a reconstrução conjunta de “uma nova história que destabiliza a primeira percepção do conflito” (Torremorell, 2008, p. 51). A tentativa de resolver o conflito, nascido de uma comunicação deficiente, é realizada através da comunicação, e tem como finalidade criar novas formas de comunicação mais eficientes.

Os modelos descritos são considerados os principais modelos da mediação geral. Poderão estes aplicar-se igualmente à mediação intercultural? Se se considerar a mediação intercultural inscrita na mediação geral, tendo como única especificidade o facto de se aplicar a contextos de marcada diversidade cultural, os método e técnicas da mediação geral são aplicáveis, mas se se considerar que este tipo de mediação possui particularidades que a distinguem da mediação geral, esta aplicabilidade não será tão linear, tal como defendem R. Vieira e A. Vieira (2016b).

Tomando em consideração a definição de mediação intercultural de Giménez Romero (1997), os modelos atrás descritos podem ser aplicados, com os necessários ajustamentos, pois aqui estamos face a um caso particular de mediação social aplicada em contextos pluriétnicos ou multiculturais. Neste sentido, Giménez Romero (2001) expõe formas de aplicar os Modelos de

¹ Destaque do autor.

mediação geral, assim como as limitações de alguns, apresentando-se um resumo desta análise de seguida.

- **Modelo de Harvard:** Permite obter soluções diretas e de forma relativamente célere; permite melhorar as relações, na medida em que na prossecução de chegar a um acordo as partes terão de estabelecer contacto; ao centrar-se na satisfação dos interesses das partes, evita a estigmatização étnico-cultural e a culpabilização das, ou de uma, das partes. Estes três aspetos possibilitam a aplicação deste Modelo à mediação intercultural, por outro lado este modelo apresenta como limitações a causalidade linear e a descontextualização do conflito, desvalorizando a sua origem e os elementos subjetivos associados, tais como os sentimentos e as perceções. Conhecer a origem do conflito e todos os fatores envolventes poderá evitar que este se repita, oferecendo uma resolução mais permanente e preventiva.
- **Modelo Transformativo:** Foca-se na relação e na sua transformação, tendo estas componentes grande importância no contexto da mediação intercultural. A identidade étnica e cultural desenvolve-se no campo relacional, e neste sentido a vertente transformadora, ao atuar nas relações existentes, reveste-se de grande relevância. Sendo uma das principais finalidades da mediação intercultural a melhoria das relações interétnicas, muitas vezes marcadas pela discriminação e pelo desconhecimento, compreende-se a inclusão desta função transformadora da mediação no contexto da interculturalidade, no sentido de transformar as relações deficitárias no que se considera que as relações deveriam ser. Também o facto deste Modelo se centrar na revalorização e reconhecimento do outro justifica a sua aplicabilidade em contextos marcados pela diversidade cultural.
- **Modelo Circular-Narrativo:** Coloca o ênfase na comunicação, mais precisamente na narrativa e nas histórias, o que torna a sua aplicabilidade de grande pertinência na mediação intercultural, nomeadamente pela reconhecida relação existente entre as identidades culturais e as narrativas, e pela importância da comunicação no estabelecimento de relações entre

sujeitos culturalmente diversos. A comunicação em contextos de marcada diversidade cultural sofre a influência de uma multiplicidade de fatores cuja causalidade circular, característica do Modelo, abarca. Outro fator a considerar neste modelo é o facto de, a par do conteúdo do conflito, também as relações serem consideradas, e em contexto multicultural o relacional destaca-se. De referir ainda, a variedade de técnicas desenvolvidas no âmbito deste Modelo, que oferecem um leque diversificado de instrumentos e ferramentas aplicáveis à mediação em contextos multiculturais.

Giménez Romero (2010), reconhece a aplicabilidade dos “modelos clássicos de mediação”, atrás enunciados, e da aprendizagem com eles realizada, reconhece “uma maior adequação e utilidade do modelo transformador em mediação intercultural” (p. 25). O autor realça que neste modelo, “[a] valorização do conflito, como factor de desenvolvimento pessoal e social, sublinha o potencial transformador da mediação, através da revalorização (capacitação) e do reconhecimento dos indivíduos, grupos e comunidades, o que é estimulante em contextos multiculturais” (Giménez Romero, 2010, p. 25).

Através da análise realizada, é possível verificar a aplicabilidade dos modelos da mediação geral à mediação intercultural, assim como das técnicas a eles associados, mas se considerarmos que a mediação intercultural deverá ir para além da simples resolução de conflitos, esta deverá ter contornos mais específicos. R. Vieira e A. Vieira (2016b) defendem que a mediação intercultural possui particularidades que a tornam autónoma, nomeadamente

a dimensão preventiva, educativa, transformadora, capacitadora e reabilitadora com vista a uma melhor comunicação, melhor relação, enfim, uma integração intercultural [o simétrico contrário da integração monocultural, tão próxima do assimilacionismo] que fomente a coesão social e promova a autonomia e inserção social das minorias. (p. 49)

Os autores colocam grande ênfase na dimensão preventiva, sem colocar de parte outras técnicas de mediação, necessárias caso a prevenção não surta efeito, e atribuem ao mediador um papel interventor, distinto do papel neutro/imparcial/equidistante presente nas técnicas de mediação geral, que poderá mesmo transpor a perspectiva de “multiparcialidade” advogada por alguns autores.

Entre as funções do mediador intercultural encontram-se, conforme defendido por Giménez Romero em 2014 (citado em R. Vieira & A. Vieira, 2016c, pp. 59-60 e em Sequeira & Boni, 2019, pp. 404-405):

facilitar a comunicação entre pessoas/grupos de culturas distintas; assessorar os agentes sociais na sua relação com os coletivos minoritários em temas de interculturalidade, diversidade cultural (culturas diversas, imigração), e relações intercomunitárias; assessorar pessoas e comunidades minoritárias na sua relação com a sociedade e cultura hegemónicas; promover o acesso a serviços e recursos públicos e privados; construir cidadania e acompanhar ativamente os processos pessoais de integração e inclusão e favorecer a participação social e comunitária.

Neste sentido, o mediador intercultural não pode manter-se à margem, terá de intervir, mostrando capacidade de entrar no mundo cultural de cada um, de escuta ativa e de empatia com todos.

Efetivamente, para facilitar a comunicação, para fomentar a coesão social e promover a autonomia e a inserção social das minorias e dos mais fragilizados, o mediador não pode tomar a parte da cultura hegemónica sob pena de estar a desenvolver um assimilacionismo disfarçado de neutralidade. A autonomização, o empoderamento e a advocacia dos desfavorecidos implicam um mediador intercultural que se demarque da imparcialidade mas também das

simples práticas de assistencialismo e de ajuda humanitária. (A. Vieira & R. Vieira, 2016a, p. 67)

Segundo R. Vieira e A. Vieira (2016b), as funções do mediador intercultural, assim descritas, enquadram-se no contexto da pedagogia social, podendo ser desenvolvidas, não só “em contextos de imigração ou de trabalho com minorias étnicas”, mas podendo estender-se a “qualquer âmbito da intervenção social” (p. 51). Desta forma, a mediação intercultural pode atravessar todas as formas de mediação sociocultural, aplicando-se não exclusivamente a contextos de marcada multiculturalidade. Por oposição, nem toda a mediação sociocultural se poderá considerar intercultural, uma vez que o intercultural “remete, sempre para a ideia do terceiro lugar, terceira pessoa, mestiçagem, cultura(s) dinâmica(s), interculturalidade e (Trans)formação dos sujeitos e culturas envolvidas, ao invés de culturas consideradas fechadas em determinado grupo social” (A. Vieira & R. Vieira, 2016a, p. 69).

A mediação intercultural exige empatia e compreensão mútua, abrindo o caminho para o conhecimento aprofundado do Outro e para a transformação, operada através do diálogo e da interação, desenvolvendo a inclusão intercultural. Desta forma pode-se considerar a mediação intercultural como “uma nova estratégia ou modalidade de intervenção social visando a inclusão intercultural do outro” (Marques et al., 2020, p. 24).

Atentando no contexto educativo, e nos modelos de mediação geral apresentados, debruçamo-nos sobre o modelo transformativo e as suas potencialidades. De facto, este modelo parece ser o que melhor se adequa ao contexto educativo, na medida em que o sistema educativo, por si só, deve incluir esta dimensão transformativa do sujeito. Simultaneamente, parece-nos que a componente comunicativa associada ao modelo circular-narrativo terá grande relevância em contexto educativo, assim será adequada a aplicação de um modelo que, englobando algumas características relevantes dos modelos gerais, se alargue a outras dimensões, tal como defendido para a mediação intercultural.

Capítulo 3 – A mediação intercultural em contexto educativo

3.1. A escola como espelho da sociedade

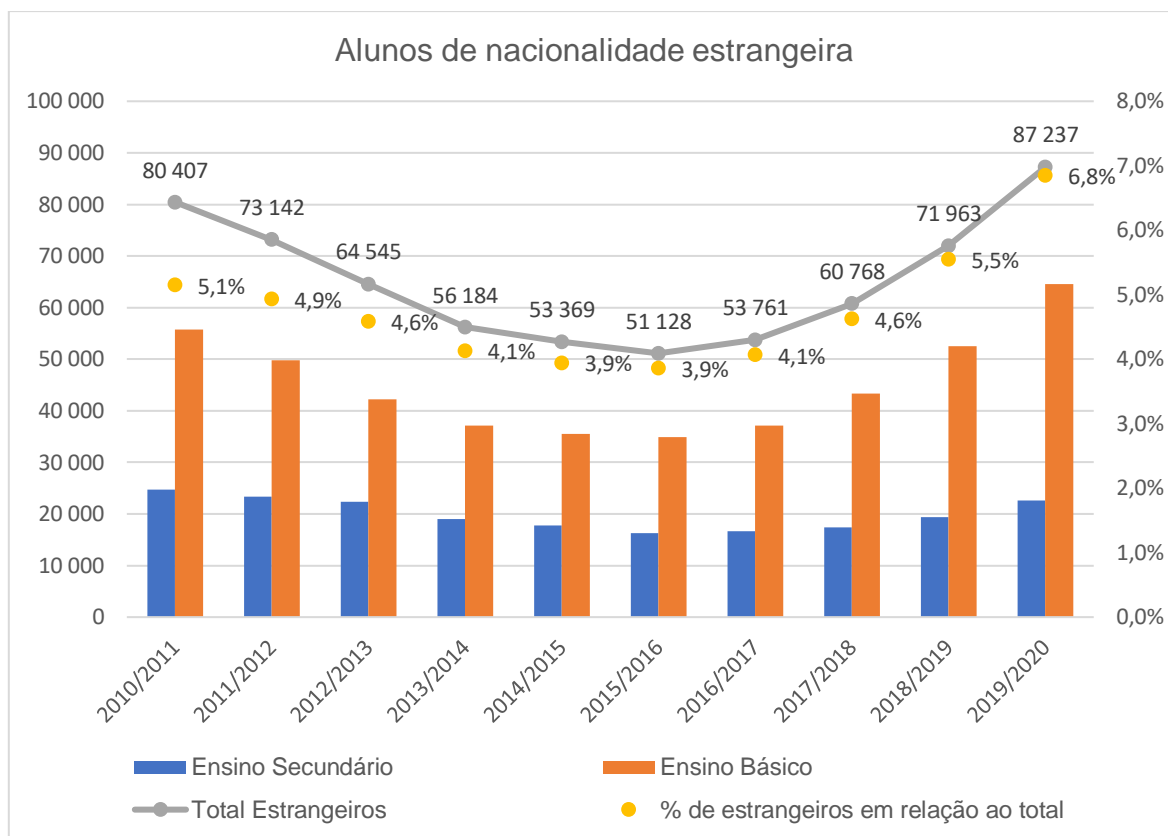
A escola é um microcosmos da sociedade e, como tal, é um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no género, na cultura, na(s) língua(s) e dialetos, na religião, no conhecimento, um espaço de encontro e desencontro que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões, que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do eu e do nós, de alunos e professores. A tensão, a indisciplina, o conflito, os problemas sociais, etc. são, assim, parte substancial da vida e da vida na escola.

(A. Vieira, 2015, p. 7924)

Numa escola que se quer para todos, a presença da diversidade cultural é incontornável, se as sociedades apresentam esta diversidade, ela será espelhada na escola. Atentando no caso português, as flutuações do número de alunos matriculados/inscritos, nos ensinos básico e secundário, de nacionalidade estrangeira² têm acompanhado as flutuações dos fluxos migratórios. Verifica-se que o decréscimo de população estrangeira com residência regular em Portugal que se verificou entre 2011 e 2015 teve um impacto na comunidade escolar, na qual também se verificou uma diminuição do número de alunos de nacionalidade estrangeira. De igual forma, a tendência crescente verificada nesta população a partir de 2016 também resultou no crescimento do número de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário, que atingiu os 87237 matriculados/inscritos no ano letivo 2019/2020, o que representa um aumento de 21% em relação ao ano letivo anterior, sendo este crescimento mais notório no ensino básico.

² De acordo com os dados da DGEEC, disponibilizados através do Perfil do Aluno publicado anualmente, o universo de alunos considerado corresponde às crianças, jovens e adultos matriculados/inscritos nos níveis de ensino considerados, em estabelecimentos de ensino público e privado de Portugal Continental (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021)

Gráfico 3.1



3.1. Alunos de nacionalidade estrangeira, por nível de ensino
 Fonte: DGEEC, cálculos e tratamento de dados da autora

Quanto à importância relativa de alunos estrangeiros matriculados/inscritos no total de alunos matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário, também esta tem seguido as tendências dos valores absolutos de matriculados/inscritos na última década (Gráfico 3.1). No ano letivo de 2010/2011 os alunos estrangeiros representavam 5,1% do total de matriculados/inscritos, representando 6,8% em 2019/2020, registando-se, assim, um acréscimo de 1,7% relativamente ao início da década. A evolução deste valor não foi constante, sofrendo flutuações ao longo da década, entre 2010/2011 e 2014/2015 este valor decresceu, atingindo o valor mínimo de 3,9%, em 2015/2016 o valor manteve-se nos 3,9% tendo começado a ascender até atingir os 6,8% em 2019/2020. Nesta evolução verificou-se sempre uma superioridade dos valores correspondentes aos alunos matriculados/inscritos no ensino básico.

Os dados recolhidos através do questionário são concordantes com esta realidade, na medida em que a perceção dos docentes aponta para um aumento da diversidade cultural na sala de aula ao longo dos últimos 5 anos (Gráfico 3.2). De uma forma geral, os docentes concordam que durante os últimos 5 anos se registou um aumento da diversidade cultural na sala de aula, com 60% a atribuírem uma classificação a este critério superior ou igual a 4, em que “1” seria considerar que a diversidade cultural na sala de aula não tinha aumentado nos últimos cinco anos (“Não, nada”) e “5” que havia aumentado muito. Ainda de referir que nos distritos de Beja, Castelo Branco, Faro, Leiria e Santarém a percentagem de docentes que atribuiu uma pontuação igual ou superior a 4 foi superior a 70%, com uma média de valor atribuído superior ou muito próxima de 4.

Gráfico 3.2



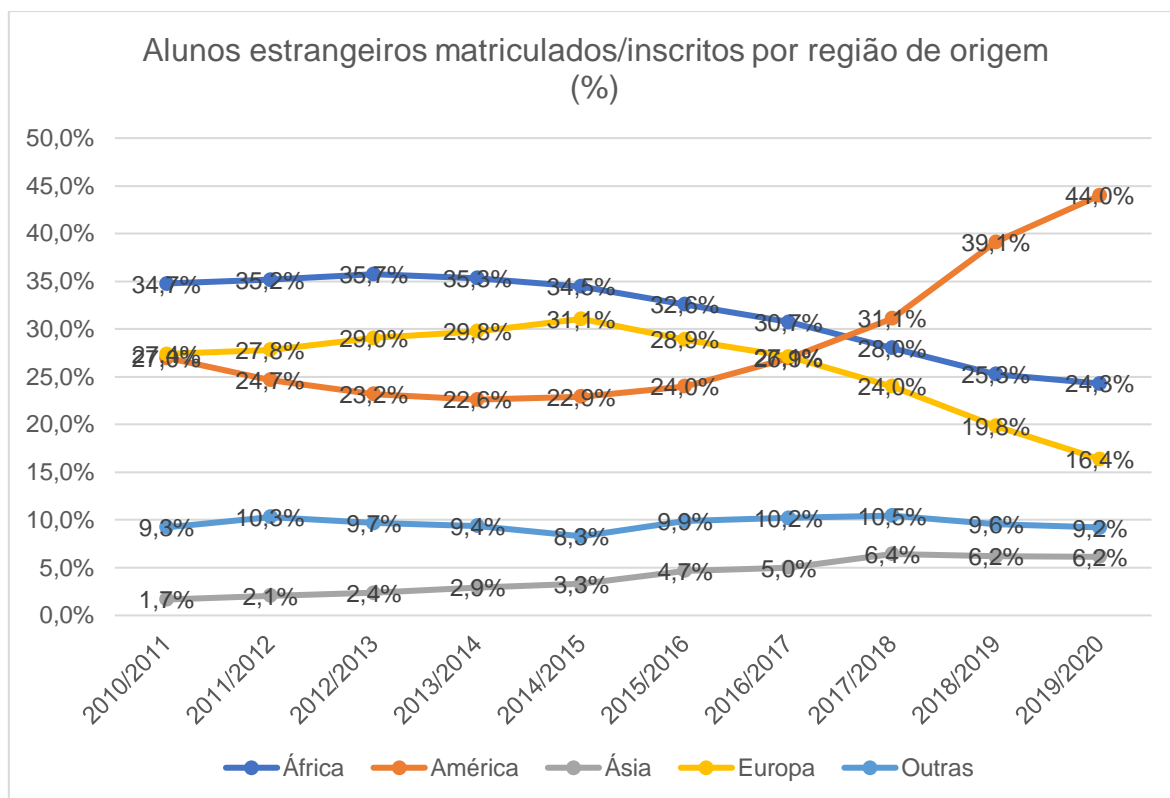
3.2. Perceções quanto ao aumento da diversidade cultural
Fonte: Tratamento estatístico da questão 6 do questionário (Anexo II)

No que diz respeito à distribuição dos alunos estrangeiros, matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário, por região de origem (Gráfico 3.3), esta difere um pouco da distribuição geral, por região de origem, da população estrangeira residente em Portugal na última década. Entre 2010 e 2020, os originários de

países da Europa sempre representaram a maior proporção de estrangeiros residentes em Portugal, mas no que diz respeito aos matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário, os originários desta região, ocupam uma posição central, flutuando entre a segunda e a terceira posição ao longo dos anos, registando-se um decréscimo acentuado a partir de 2015. As regiões de origem dos alunos estrangeiros que ocupam as posições cimeiras são a África e a América (refira-se que o Brasil está incluído na América), com uma maior importância inicial de África, que foi diminuindo até ser superada pela América no ano letivo de 2017/2018, e cujo crescimento se manteve até ao último ano letivo em análise, em que a proporção de alunos originários de países desta região atingiu 44% do total de alunos estrangeiros. A Ásia sempre foi a região que contribuiu com o menor número de alunos estrangeiros matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário, mas tem registado um crescimento constante ao longo dos anos letivos, passando de uma representação de 1,7% do total, no ano letivo 2010/2011, para 6,2% do total, em 2019/2020.

Pese embora a distribuição por grandes regiões de origem dos alunos indique que a região americana apenas passou à posição cimeira no ano letivo de 2017/2018, os nacionais do Brasil, sempre tiveram uma presença mais preponderante em termos absolutos. Entre 2010/2011 e 2019/2020, o Brasil apresentou, continuamente, a primeira posição entre os dez primeiros países de origem dos alunos estrangeiros, seguido por dois países africanos, Cabo Verde e Angola. Entre os países da Europa, destacam-se os países da Europa de Leste, com a Ucrânia a ocupar frequentemente a quarta ou a quinta posição ao longo dos anos, e a Roménia a sexta, mas outros países da Europa, como a França ou a Espanha, sempre se encontraram no grupo dos dez países com mais alunos matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário. Destaque ainda para a China, que até ao ano letivo de 2011/2012 não constava da lista dos dez principais países de origem, surgindo na décima posição em 2012/2013, ascendendo progressivamente, até atingir a sexta posição em 2019/2020.

Gráfico 3.3



3.3. Alunos estrangeiros por região de origem
Fonte: DGEEC, cálculos e tratamento de dados da autora

Tabela 3.1 - Dez principais países de origem dos alunos estrangeiros matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário em Portugal

	2010 / 2011	2011 / 2012	2012 / 2013	2013 / 2014	2014 / 2015	2015 / 2016	2016 / 2017	2017 / 2018	2018 / 2019	2019 / 2020
1º	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil
2º	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Angola	Angola
3º	Angola	Angola	Angola	Angola	Angola	Angola	Angola	Angola	Cabo Verde	Cabo Verde
4º	Ucrânia	Ucrânia	Ucrânia	Ucrânia	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau
5º	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Ucrânia	Ucrânia	Ucrânia	Ucrânia	Ucrânia	São Tomé e Príncipe
6º	França	São Tomé e Príncipe	Roménia	Roménia	Roménia	Roménia	Roménia	Roménia	São Tomé e Príncipe	China
7º	São Tomé e Príncipe	Roménia	São Tomé e Príncipe	São Tomé e Príncipe	São Tomé e Príncipe	São Tomé e Príncipe	São Tomé e Príncipe	São Tomé e Príncipe	China	Ucrânia
8º	Roménia	França	Moldávia	Moldávia	França	China	China	China	França	França
9º	Moldávia	Moldávia	França	China	China	Espanha	Espanha	França	Roménia	Roménia
10º	Alemanha	Espanha	China	França	Espanha	França	França	Espanha	Espanha	Espanha

Fonte: DGEEC, sistematização e tratamento de dados da autora

Neste retrato apenas se faz referência aos alunos de nacionalidade estrangeira que se encontram matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário, mas não se podem negligenciar todos os alunos que adquiriram nacionalidade portuguesa ao longo dos anos e, como tal, já não são contabilizados como estrangeiros. Também estes contribuem para a diversidade cultural presente nas escolas, pois apesar de cidadãos nacionais, como descendentes de imigrantes, apresentam características étnico-culturais diversas.

Na escola, cruzam-se, diariamente, alunos, docentes e não-docentes oriundos das mais diversas nacionalidades, culturas e etnias, e durante grande parte do seu tempo ali desenvolvem as suas relações. Todos estão expostos à diversidade, e com ela têm de viver e conviver. A escola não é um local isolado, nem um mundo à parte, faz parte da comunidade em que se insere e, se fora dos muros da escola, a diferença, a incompreensão, a xenofobia e o racismo existem, estes não permanecem no exterior.

Cada aluno, cada professor, cada funcionário, transporta para a escola o seu Eu, a sua identidade construída na relação com o Outro. Estas identidades, construídas fora da escola, vêm-se “obrigadas” a conviver no seu interior, replicando o que acontece no exterior, e nesta relação têm oportunidade de se recriar. Neste palco relacional que é a escola pode-se ver espelhada a sociedade e a diversidade cultural que lhe é cada vez mais característica, assim como, todas as dificuldades e toda a riqueza inerentes ao convívio nesta diversidade.

Podemos de facto encontrar na escola uma réplica da sociedade, mas as funções da escola poderão ir para além das da sociedade em geral, e, dessa forma, contribuir para uma construção identitária mais apropriada à evolução das sociedades. A escola não pode ser vista como mera transmissora de conhecimentos, ela tem um papel na formação dos seus alunos como seres humanos completos, e a própria legislação portuguesa o reconhece. Segundo o Decreto-Lei nº 75/2008, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário,

[a]s escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. (Decreto-Lei nº 75/2008, 2008)

Assim, a escola pode, e deve, trabalhar no sentido de sanar as diferenças e estreitar relações que permitam o conhecimento do Eu e do Outro, promovendo uma cultura de respeito e compreensão e o desenvolvimento de princípios concordantes com os da interculturalidade.

3.2. A mediação intercultural no ensino

A diversidade cultural e a sua gestão em contexto educativo é algo que continua nas agendas políticas nacionais e da Comunidade Europeia, o que indicia que, apesar de tudo o que já se faz, ainda há muito a fazer.

Em 2015, Coste e Cavalli apresentaram uma análise da realidade escolar à data, realizada no âmbito do trabalho desenvolvido com o objetivo de reposicionar o esquema conceptual do QECR, relativamente à evolução ocorrida, desde a sua publicação em 2001, nas necessidades educativas relacionadas com a(s) língua(s). Esta análise permitiu verificar a presença de pluralidade linguística e cultural em contexto escolar, e também que a adaptação a esta pluralidade nem sempre é evidente, referindo que é importante que a mobilidade dos agentes sociais, a compreensão da alteridade e a inclusão nas comunidades sejam facilitadas por diferentes formas de mediação (*“it is important that the social agent’s mobility, understanding of otherness and inclusion in communities should be facilitated by different forms of mediation”* (Coste & Cavalli, 2015, p. 12)). Ainda neste trabalho, os autores colocam em evidência o papel da escola como instituição impulsionadora de mobilidade social e cultural, e importante agente de mediação nas relações entre sujeitos.

A preocupação com a diversidade cultural, e a sua gestão, em contexto educativo não é recente. Fazendo menção ao caso específico de Portugal, já em 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) se afirma, nos seus princípios organizativos, que o sistema se organiza de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, 1986, p. 3068). Mais legislação, no âmbito da política educativa, se seguiu no sentido de permitir a adaptação do sistema educativo à diversidade presente em contexto educativo, e são diversas as referências na legislação nacional à universalidade da educação, à preparação para a vida em sociedade, com características cada vez mais multiculturais, e à importância da língua neste processo.

A par da legislação, criaram-se documentos com linhas orientadoras, algumas de carácter obrigatório, como é o caso do Documento Orientador - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, elaborado em 2005 pelo Ministério da Educação, seguindo as orientações da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). No documento em questão definiram-se os “princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos dos ensinos básico, secundário e recorrente que têm o Português como língua não materna” (Ministério da Educação, 2008, p. 3), fruto do reconhecimento de que o domínio da língua é essencial ao sucesso escolar, e conseqüentemente à “integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém chegados” (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

O documento determinava, ainda, que:

No quadro de uma política de integração que rejeita a assimilação, a condição de alunos falantes de outra língua ou de outra variante do português não deverá ser encarada, a nível curricular e de práticas escolares, como um problema de difícil resolução, mas criar expectativas positivas, tendo presente que é necessário que a escola seja um espaço facilitador de aprendizagens interculturais activas e democráticas. (Ministério da Educação, 2005, pp. 5-6)

A introdução do Português Língua Não Materna (PLNM) no Currículo Nacional, enquadrada na reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, determinada, no ensino básico pelo Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, e no ensino secundário, pelo Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de março, permitiu alguns avanços na integração e no acesso ao currículo por parte dos alunos que tinham o português como língua não materna, mas não se mostrou suficiente. Nas condições estabelecidas, estes alunos continuavam a frequentar todo o currículo escolar em vigor, incluindo a disciplina de Português, correspondente ao ano escolar em que se encontravam. Apenas no ano letivo 2007-2008, através do Despacho nº 30/2007, de 10 de agosto, o Português Língua Não Materna (PLNM) é instituído como disciplina equivalente à disciplina de Português no currículo do

ensino secundário, e no ensino básico tal acontece a partir de 2012, após a publicação do Despacho normativo nº 12/2011, de 22 de agosto e do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (ACM, I.P., nd; Ministério da Educação, 2008).

O conhecimento da língua do país de residência assume grande importância, não só em contexto educativo, mas também para a vida em sociedade, uma vez que é através dela que se realizam as aprendizagens nas restantes disciplinas, e que se estabelece, mais facilmente, a comunicação com os demais. No entanto, a língua não é a única dificuldade que os alunos enfrentam, apresentando frequentemente dificuldades a nível da integração e do acompanhamento do currículo escolar. O reconhecimento destas dificuldades está patente nos documentos orientadores para Português Língua Não Materna de 2005 e de 2008, nos quais se identificam diferentes necessidades, nomeadamente em relação aos seguintes níveis:

- **linguístico** – resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa e dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados, com consequências tanto para as relações interpessoais e sociais, como para a aprendizagem nas restantes disciplinas;
- **curricular** – resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, podendo constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens;
- **de integração** – resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de acolhimento, acrescendo, por vezes, condições socio-familiares desfavorecidas. (Ministério da Educação, 2008, pp. 3-4)

Ao longo dos anos, a política educativa portuguesa tem procurado dar resposta aos desafios impostos pelas realidades sociais, cada vez mais diversas e

complexas, centrando-se cada vez mais no aluno e nas suas necessidades individuais. Advogando uma escola pública de acesso universal, que promove o sucesso educativo e proporciona igualdade de oportunidades, já desde a instituição da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, o Estado Português reconhece, no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que, apesar das medidas introduzidas até àquela data, estes propósitos não se encontravam plenamente concretizados. Assim, no seguimento da aprovação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), tornou-se necessário dar “às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p. 2928), permitindo uma flexibilidade curricular, dentro de certos limites, e tendo em consideração a matriz curricular-base para o ciclo de ensino em questão. A escola vê-se assim com alguma liberdade para poder dinamizar atividades e projetos de índole transdisciplinar, que podem ser agregados no currículo, de forma a promover as aprendizagens e o desenvolvimento de competências por parte de todos os alunos. Desta forma, não é apenas a aquisição de competências linguísticas que deve ser tida em consideração, mas também a de outras.

Apesar dos esforços legislativos que têm sido realizados, no âmbito da gestão curricular, estes parecem não surtir o efeito desejado, pelo menos não na sua plenitude. Tal pode-se constatar não só pela observação da realidade escolar, mas também por se verificar a necessidade de criar nova legislação, com o intuito de regulamentar, ou reforçar, o que já se encontra instituído. A título de exemplo, a 16 de fevereiro de 2022, foi publicado o Despacho nº 2044/2022, que “estabelece normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português” (Despacho nº 2044/2022, 2022, p. 53), tendo sido emitido com “caráter de urgência” para poder ser posto em prática ainda no ano letivo em curso. O Despacho em questão visa “assegurar, em tempo útil, a todos os potenciais destinatários condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo” (Despacho nº 2044/2022, 2022, p. 53), algo que já era referido em anterior legislação, o que indicia que o que se encontra em prática não é suficiente. A nova legislação vem permitir que os alunos de PLNM de nível de iniciação sejam integrados progressivamente no currículo do respetivo ano de

escolaridade, realizando atividades, que a escola considere adequadas ao seu perfil, “para cumprimento do tempo equivalente ao tempo total previsto da matriz curricular-base” (Despacho nº 2044/2022, 2022, p. 53), definindo-se os tempos mínimos de frequência de disciplinas da matriz curricular-base. Define-se, ainda, como alternativa à integração progressiva no currículo, o desenvolvimento de “outros projetos de intervenção aprovados pela escola, sob parecer favorável da Direção-Geral da Educação (DGE) ou da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), consoante a oferta educativa e formativa frequentada” (Despacho nº 2044/2022, 2022, p. 54). De referir ainda que as atividades e projetos desenvolvidos, apesar de promoverem a integração dos alunos, através da imersão linguística e social, não procuram a heterogeneização e a anulação da cultura de origem dos alunos. Encontra-se expresso no despacho que estes devem:

[...]

d) Valorizar a língua materna e a cultura do aluno;

[...]

f) Valorizar a diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade da comunidade escolar, desenvolvendo o conhecimento da língua e cultura portuguesas e as ligações com os aspetos culturais dos países de origem dos alunos; (Despacho nº 2044/2022, 2022, p. 54)

Parece, desta forma, reforçar-se o respeito pelos princípios da interculturalidade e do diálogo intercultural.

Verifica-se que, de facto, nos últimos anos a preocupação com a adaptação curricular à diversidade cultural presente nas escolas tem sido crescente, mas o currículo escolar não pode ser a única preocupação, pois a integração vai para além das aprendizagens curriculares. Por outro lado, as adaptações curriculares envolvem a participação do corpo docente, nem sempre preparado para as novas

realidades. O Decreto-Lei nº 55/2018 (2018) estabelece nos seus princípios orientadores o “Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (p. 2930). Também no Despacho nº 2044/2022 (2022) se faz menção ao perfil dos docentes a considerar na escolha das disciplinas a frequentar pelos alunos recém-chegados, a par do perfil destes últimos, fazendo referência específica ao domínio de línguas estrangeiras, cujo conhecimento deve permitir a comunicação com os alunos.

Para além do papel da escola ter sido repensado, também o do docente o foi. Os docentes, através da autonomia pedagógica que lhes foi sendo concedida, são responsáveis pela adaptação do currículo às características dos alunos, cada vez mais diversas do ponto de vista étnico e cultural, desempenhando o papel de “mediador entre culturas, de forma a promover o sucesso educativo” (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 8).

As novas exigências impostas à escola e aos docentes, fruto da crescente diversidade cultural, prendem-se, não só com a adaptação dos currículos escolares, e da sua gestão, às novas realidades, mas também com a adaptação das práticas pedagógicas, e da gestão das relações entre os membros da comunidade escolar. Assim, a mediação, em contexto educativo, surge como uma estratégia facilitadora da gestão das aprendizagens e das relações entre os diferentes grupos, tendo em vista a promoção do sucesso escolar e a autonomização dos sujeitos. Tal como A. Vieira e R. Vieira (2017, p. 30) referem, “a educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes”.

Em Portugal, na década de 1990 foi “criada a primeira resposta política de gestão da diversidade” (ACM, I.P., n.d.) em contexto educativo. Em 1991, o Ministério de Educação cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, através do Despacho Normativo 63/91, de 13 de março, que posteriormente foi denominado de Secretariado Entreculturas, tendo estendido a

sua ação a outras áreas para além da educação. Com a criação deste Secretariado, que incluía nos seus objetivos a promoção do combate ao insucesso escolar, e a contribuição para a melhoria das “tensões multiculturais”, surgem, “em Portugal, as práticas de mediação sociopedagógica e de mediação intercultural” (Peres, 2016, p. 66).

O Secretariado Entreculturas tinha como competências a “coordenação, incentivo e promoção de programas e acções que visassem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos etnias e culturas” (ACM, I.P., n.d.), e foi responsável por diversas iniciativas, entre as quais se destaca o Projeto de Educação Intercultural (PREDI). Através do PREDI, que vigorou entre 1993 e 1997, foram implantados programas de educação intercultural num conjunto de escolas, caracterizadas pela frequência de “um grande número de alunos pertencentes a minorias étnicas e com elevado insucesso escolar” (Baganha & Marques, 2001, p. 55), fornecendo informação e formação na área, tendo em vista promover o sucesso escolar, e a integração no sistema educativo, destes alunos. “O lançamento deste programa assinalou o início de uma nova política educativa visando a promoção da consciência dos problemas respeitantes às relações interculturais e à educação multicultural” (Baganha & Marques, 2001, p. 55), e no seu âmbito realizou-se a primeira experiência de introdução de mediadores socioculturais em contexto escolar.

Após a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural outras iniciativas se seguiram, nomeadamente:

- a criação da Associação de Professores para a educação Intercultural (APEDI), em 1993, que tem como objetivo principal a promoção de “programas e ações que visem a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (APEDI, n.d.), atuando essencialmente ao nível da formação de professores.
- a criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, em 1995, atualmente designado Alto Comissariado para as Migrações (ACM), que, desde 2001, tem sobre a sua dependência, em conjunto com Ministério de

Educação, o Secretariado Entreculturas. O Alto Comissariado tem centrado a sua intervenção “na formação em educação intercultural para professores e outros agentes educativos e na produção, edição e divulgação de instrumentos pedagógicos” (ACM, I.P., n.d.; 2020). Destacam-se algumas iniciativas recentes da equipa do ACM, como o Kit Intercultural Escolas, o Selo Escola Intercultural, a Bolsa de Formadores e a Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural (RESMI).

- a constituição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), regulamentada através do Despacho nº 147 – B/ME/96, de 8 de julho de 1996. Os TEIP foram criados com a pretensão de promover o sucesso escolar, combater o absentismo e o abandono escolar precoce de crianças e jovens, “sobretudo daqueles que se encontravam em situação de exclusão social e escolar” (Peres, 2016, p. 67). No Despacho nº 147 - B/ME/96, reconhece-se que

os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação socioeconómica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes. (p. 10719)

O Programa TEIP encontra-se ainda hoje ativo. Inicialmente deu-se prioridade às escolas e agrupamentos de escolas das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, tendo-se estendido posteriormente ao restante território nacional e, atualmente, desenvolve-se em 146 unidades orgânicas distribuídas ao longo de Portugal Continental (DGE, n.d.; Leite M. J., 2013).

- os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), criados em 1996, através de um projeto do Instituto de Apoio à Criança. Os GAAF têm como objetivo principal

[c]ontribuir para o desenvolvimento harmonioso dos adolescentes e jovens nas suas diferentes dimensões: individual, familiar, escolar e social, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social. Prestar um serviço de apoio aos alunos e respetivas famílias, corpo docente e não docente e a toda a comunidade escolar, funcionando em estreita articulação com os serviços e instituições da comunidade envolvente (Instituto de Apoio à Criança (IAC), n.d.).

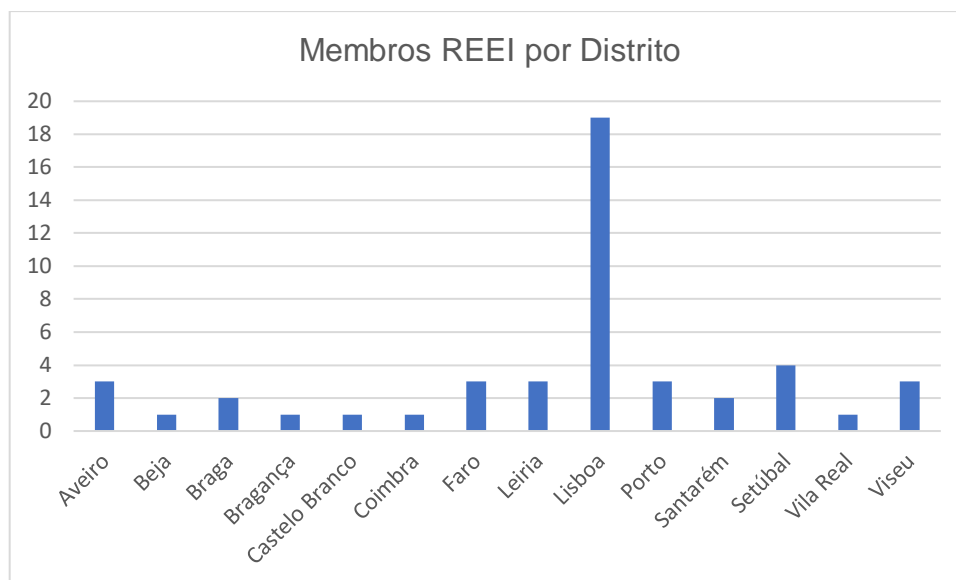
Desde a sua criação que estes Gabinetes se encontram em funcionamento em alguns AE/Escolas não agrupadas, em especial, nos TEIP. Em 2010, registou-se uma tentativa de alargar os GAAF a todos os AE/Escolas não agrupadas, através do Projeto de Lei 193/XI/1, apresentado pelo Grupo Parlamentar do CDS-PP, mas, após parecer e discussão, o mesmo acaba por ser rejeitado em reunião plenária da Assembleia da República, em janeiro de 2011 (Assembleia da República, n.d.).

- o reconhecimento da diversidade linguística, por parte da Assembleia da República, através da consagração na Constituição da República da Língua Gestual Portuguesa, em 1997, e do “Reconhecimento oficial de direitos linguísticos da comunidade mirandesa” em 1999 (Lei nº 7/99 de 29 de janeiro).
- a institucionalização da diversidade religiosa nas escolas públicas, através do Decreto-Lei nº 329/98 de 2 de novembro.
- o Programa Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI), que tem como parceiros promotores o ACM,I.P., a DGE e a AKF.

A rede tem como finalidade promover o acolhimento, a inclusão e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens da educação pré-escolar ao ensino secundário, bem como desenvolver o respeito pelas diferenças e o estabelecimento de relações seguras, saudáveis, pacíficas e democráticas, de interação e aproximação entre alunos/as e outros membros da comunidade educativa. (ACM, I.P., DGE, AKF, 2020, p. 3)

O Programa REEI iniciou-se, como programa piloto, em 2016, e teve uma duração de três anos. Nesta fase inicial, a REEI era constituída por 23 membros, que incluíam Agrupamento de Escolas Públicas e Escolas não Agrupadas, Escolas Profissionais, Escolas de Música e Escolas do Ensino Particular e Cooperativo, perfazendo um total de 126 estabelecimentos de educação e ensino, distribuídos por 8 distritos. Em 2020, iniciou-se um novo ciclo do programa, que termina em 2023, sendo a rede constituída por 47 membros, que correspondem a 279 estabelecimentos de educação e ensino, distribuídos por 14 distritos. Dos membros participantes, atualmente, na REEI, 17 já haviam participado no programa piloto, encontrando-se patente o crescimento do número de membros, assim como de estabelecimentos de educação e ensino, participantes no programa, o que denota uma crescente preocupação com a inclusão da Educação Intercultural no projeto educativo. De referir ainda, que a grande maioria dos membros pertence ao distrito de Lisboa (40%), com uma representação entre 2 e 9% dos restantes distritos, e 17% dos membros são estabelecimentos de ensino e educação privados (ACM, I.P., 2020).

Gráfico 3.4



3.4. Membros da REEI por distrito
Fonte: ACM, I.P, cálculos e tratamento de dados da autora

Para além das apresentadas, outras iniciativas, e diversas medidas de cariz político, têm sido introduzidas em Portugal nas últimas décadas. De acordo com o *Migrant Integration Policy Index (MIPEX) 2020* (Solano & Huddleston, 2020), no qual se procede à avaliação de políticas de integração de diferentes países do mundo, Portugal encontra-se na terceira posição da avaliação global, entre os 52 países considerados.

No MIPEX são consideradas oito áreas de políticas de integração (mobilidade no mercado de trabalho, educação, participação política, acesso à nacionalidade, reunião familiar, saúde, residência permanente e antidiscriminação), que se refletem em três dimensões, consideradas fundamentais pela equipa de pesquisa - os direitos fundamentais, a igualdade de oportunidades e a segurança no futuro. A classificação atribuída a Portugal coloca-o entre os países que adotam uma abordagem abrangente da integração, garantem igualdade de direitos, oportunidades e segurança para imigrantes e cidadãos (Solano & Huddleston, 2020, p. 10), encontrando-se no mesmo grupo que o Canadá, Finlândia, Nova Zelândia, Suécia, Austrália, Bélgica, Brasil, Irlanda e Estados Unidos da América. *“Policies in these countries generally encourage the public to see immigrants as*

their equals, neighbours and potential citizens” (Solano & Huddleston, 2020, p. 10).

No que diz respeito às políticas na área da educação, Portugal encontra-se na 11ª posição no índice MIPEx 2020. De acordo com este estudo, esta continua a ser uma área deficitária nas políticas de integração de grande parte dos países avaliados. *“Most immigrant pupils receive little support in finding the right school or class, or in ‘catching up’ with their peers. Most countries leave it to the general education system to fix (or exacerbate) cultural problems”* (Solano & Huddleston, 2020, p. 26). De uma forma geral, os países com maior número de imigrantes, em idade escolar, são os que possuem legislação mais direcionada para a área da educação, e que oferecem maior apoio aos alunos migrantes, mas nem todos, como é o caso de França ou da Alemanha, entre outros. O nível de ensino em que é mais notória esta falta de apoio é no ensino superior, verificando-se também a ausência de formação de professores na área da educação intercultural e diversidade cultural (apenas oito países, dos 52 considerados, o faz), assim como falta de incentivo à entrada de imigrantes no corpo docente.

Atentando no caso específico de Portugal, e na área da educação, as conclusões apresentadas revelam que se registou um avanço entre 2014 e 2019 (anos observados pelo projeto MIPEx 2020), registando-se uma melhoria no apoio fornecido às escolas e no currículo na área da diversidade cultural, mas esta ainda é uma das áreas com classificação mais baixa (69/100), registando-se apenas na área da saúde uma classificação inferior (65/100) (Solano & Huddleston, 2020). De acordo com o MIPEx 2020,

Portugal’s approach to intercultural education is improving, but still behind the leading Nordics and traditional destination countries. Pupils benefit from equal opportunities in many respects and, since 2016, greater attention to cultural diversity at school. Greater focus is needed on school quality and diversity in higher education, the teaching profession and across the curriculum. (Solano & Huddleston, 2020, p. 201)

Entre os parceiros do MIPEX, encontra-se o Centro de Estudos Geográficos, pertencente ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, que apresenta algumas recomendações em termos de políticas, nomeadamente na área da educação. Solano e Huddleston (2020) apresentam as recomendações deste Centro, com ligação às políticas educativas:

- *Invest in the intercultural competencies of public service providers, in particular educators, to improve access to and quality of services*
- *Improve access to early years education for immigrant and low income families (focusing on bettering quality, language training and development services)*
- *Promote dialogue with and participation of families in education with the goal of reinforcing cultural diversity teaching in schools, improving parental support, and increasing the social inclusion of families*
- *Increase opportunities and the uptake of adult education and training with particular emphasis on providing work experience and professional placements for all skill levels, recovering and improving some good experiences from the past (p. 201)*

Destaque ainda para a informação complementar que se pode encontrar no Website do MIPEX, em particular à que consta no ficheiro de dados - *Policy Indicators Scores (2007-2019) – core set of indicators* (Solano, 2020), no qual se encontram os indicadores avaliados e a sua classificação ao longo dos anos (entre 2007 e 2019). Na área da educação, o indicador que avalia a presença de diversidade cultural na formação docente (*Teacher training to reflect diversity*), é descrito como:

Teacher training and professional development programmes require intercultural education and the appreciation of cultural diversity for all teachers:

- a. *Topic required in pre-service training in order to qualify as a teacher;*
- b. *Topic required in obligatory in-service professional development training.*

(Solano, 2020)

Neste indicador pode ser atribuída uma classificação de “100”, “50” ou “0”, conforme a formação na área referida é obrigatória na formação inicial dos docentes ou na formação em serviço (100 pontos); a formação é amplamente oferecida num dos momentos, como parte da formação inicial ou em serviço (50 pontos); apenas é oferecida esporadicamente ou incluída em projetos (0 pontos).

Portugal só obtém classificação neste indicador a partir de 2009, obtendo “50” pontos, valor que se mantém ao longo dos anos até 2019, indicando que a formação para docentes na área da educação intercultural se encontra disponível, mas não é obrigatória. Os comentários que acompanham as classificações para os anos de 2010 e 2014 reforçam esta afirmação, para o ano de 2010 o autor apresenta o seguinte comentário:

Higher education institutions offer optional courses in Intercultural Education or related for teacher training programmes. All pre-service teacher training includes an area of cultural, social and ethical education. (Bologna Masters in Teaching Education). What I know is that it is not compulsory. There are postgraduate courses and teacher development courses and programmes offered by Higher education institutions and other institutions and associations, but on voluntary participation. Again, it is recommended but individual teachers may or may not attend any of those training programmes. [...] The in-service teachers can continue their training in the areas of Intercultural and Multicultural Education in Public and Private Higher Education Institutions (Masters and PhD). The ACIDI also provides short-term training in intercultural education and citizenship. (Solano, 2020)

De acordo com a observação do autor a situação mantinha-se em 2014, referindo que a participação dos docentes em formação na área da interculturalidade não é obrigatória, nem um requisito oficial, mesmo quando incluída na formação inicial, o que acontece em algumas instituições de ensino superior (Solano, 2020). Este facto poderá influenciar a aplicabilidade de muitas das medidas e políticas existentes, uma vez que a autonomia pedagógica do docente, ao permitir a adequação dos currículos à comunidade escolar, poderá ter um efeito desfasado do pretendido, pois nem todos os docentes estão igualmente preparados para lidar com a diversidade, e não atuarão da mesma forma na sua presença.

Em suma, o papel do docente assume grande importância na prossecução dos objetivos delineados para a escola no âmbito da gestão da diversidade. Assim, a preparação dos docentes é fulcral, verificando-se a necessidade de atualizações a este nível. Esta necessidade já se encontra identificada, sendo referida em diversos trabalhos na área da educação intercultural e da mediação em contexto educativo, nomeadamente por A. Vieira e R. Vieira, entre outros.

No contexto das necessidades educativas atuais o docente tem de adotar uma postura mais proativa e flexível.

O educador já não é um mero ator ou agente do ensino; torna-se, ele próprio, projeto e coautor de projetos: projetos de vida e projetos educativos que se vão construindo, reconstruindo, com saber, arte e engenho, ao longo dos caminhos cujas trajetórias se vão criando também no ato e não mais na certeza antecipada pelo racionalismo científico (Boutinet, 1992). (R. Vieira, 2020, p. 35)

Com efeito, o papel do docente ganha relevo no âmbito da gestão flexível do currículo, considerado um projeto “mais inclusivo e intercultural”, que pode ser “operacionalizado como forma de diminuir a desigualdade e de criar uma pedagogia intercultural na escola das diferenças” (A. Vieira, 2020, p. 29). Neste contexto, A. Vieira (2020), defende a transformação do currículo num etnocurrículo, que possibilite “etnoaprendizagens, através de etnopedagogias

transformadoras das didáticas escolásticas e capazes de incluir todos na escola” (p. 30). Este argumento é também defendido por R. Vieira (2020), que considera a necessidade de abandonar a ideia de currículo “nacional, abstrato” (p. 37), transformando-o num currículo contextualizado e ligado ao *background* cultural dos aprendentes.

Considerando a proposta de A. Vieira e R. Vieira torna-se relevante compreender o conceito de etnocurrículo. De acordo com Macedo (2020) o etnocurrículo define-se como:

o conjunto de saberes específicos e transversais organizados para mediar/compor aprendizagens e a formação das pessoas, a partir dos seus contextos de demandas, dos seus processos de valoração dos saberes, até porque nem toda a aprendizagem é boa; de algum lugar ou perspectiva alguém poderá dizer, por exemplo, “não nos reconhecemos nesse conteúdo curricular, não concordamos com essa interpretação”. Não há racionalidade neutra aqui. [...] Há um poder imenso que atravessa hoje os saberes eleitos como formativos, aliás, sempre foi assim. (pp. 52-53)

Assim, no etnocurrículo os saberes são considerados em contexto, moldados pelas circunstâncias e pelas diversas culturas e exigências locais, pautando-se por pedagogias emancipatórias (Macedo, 2020). O conceito de etnocurrículo apresentado por Macedo tem na sua fundamentação teórica conceptual a etnometodologia, fundada por Harold Garfinkel, desenvolvendo-se com base nos etnométodos (Macedo & Guerra, 2016; Macedo, 2020).

A etnometodologia é uma corrente da sociologia que surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos da América, através de Harold Garfinkel e da sua obra *Studies in Ethnomethodology*, publicada em 1967 (S. Barbosa & J. Barbosa, 2018). Esta teoria social pretende compreender como se edifica a ordem social através das ações quotidianas dos atores sociais. “Para a etnometodologia há,

em toda a ação, raciocínios práticos pelos quais as pessoas edificam e estruturam suas vidas cotidianas e, portanto, produzem suas estratégias de realizações” (Macedo & Guerra, 2016, p. 38). Trata-se de uma perspectiva construcionista, que valoriza o ator social e as suas ações, segundo Garfinkel, seguido por Coulon, os atores sociais não são “idiotas culturais” (Macedo & Guerra, 2016; S. Barbosa & J. Barbosa, 2018). Na sua teorização a etnometodologia, tem por base os métodos e procedimentos utilizados pelos sujeitos para compreender a realidade e atuar de forma a “constituir ordens ‘socioculturais’” (Macedo, 2020, p. 59) – os etnométodos.

Outro aspeto referido por Macedo e Guerra (2016) é a relevância dada à linguagem na etnometodologia. Segundo os autores “a etnometodologia elege a linguagem como um lugar privilegiado da sua pragmática social” (Macedo & Guerra, 2016, p. 39). Acrescentando que a vida social é constituída pela linguagem e vice-versa, reconhecendo-se uma participação da cultura neste processo, uma vez que a língua é interpretada/indexicalizada na cultura de cada um, possibilitando a compreensão das ações. Assim, a linguagem é fundamental para as “*describibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematcidades*” (Macedo, 2020, p. 59), constituintes dos etnométodos. Este é um importante fator na teoria etnoconstitutiva do currículo, desenvolvida por Macedo, e outros investigadores a ele associados (grupo de pesquisa FORMACCE), que se interessam pela forma como os currículos escolares moldam as pessoas, em particular como são atualizados os seus etnométodos e como descrevem, interpretam e sistematizam as suas experiências curriculares, em suma como se realizam as “*com-versações curriculantes*” (Macedo, 2020, p. 59).

A aplicação da etnometodologia aos estudos na área da educação surge igualmente, na década de 1960, nos Estados Unidos da América, praticamente a par da etnometodologia, com os trabalhos de Cicourel e Kitsuse, em 1963, continuando a desenvolver-se a partir de 1970, com autores como Hugo Mehan, Erikson e McDermont (os dois últimos ligados à antropologia) (Coulon, 1988). De acordo com Coulon (1988) nos anos 1970 também surgiram correntes análogas na Alemanha e em Inglaterra, com o surgimento da “nova sociologia da

educação”, mas em França nos finais de 1980 ainda não existia investigação na área.

Por oposição à sociologia da educação, Coulon apresenta os estudos etnometodológicos em educação como:

les études ethnométhodologiques en éducation se proposent de décrire les pratiques par lesquelles les acteurs du système éducatif, enseignants et enseignés, mais aussi décideurs et parents, produisent ces phénomènes réifiés: les normes sur lesquelles l'institution scolaire repose, en particulier la sélection et l'exclusion scolaires, ne sont pas instituées par un ordre diabolique caché; elles sont au contraire produites au jour le jour par les partenaires de l'acte éducatif. (Coulon, 1988, p. 65)

Através dos estudos etnometodológicos da educação é possível verificar como as dinâmicas sociais quotidianas se reproduzem em contexto escolar, repetindo desigualdades sociais, étnicas e culturais nas interações, mas também possibilitam a compreensão dos mecanismos dessas interações, permitindo a sua modificação. Consideramos que a aplicação da etnometodologia aos estudos na área da educação permitiram reconhecer a possibilidade de alterar as metodologias educativas, de forma a incluir os atores sociais que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem, valorizando as suas ações neste contexto.

Para além da etnometodologia, também a abordagem multirreferencial nas Ciências da Educação, criada por Jacques Ardoino, é indicada por Macedo (2020) como base para o trabalho em etnocurrículos, pois “[t]rabalha com as pessoas e não sobre elas, com as diversas referências e sobre elas” (Macedo, 2020, p. 59). De acordo com Jacques Ardoino (1998, citado por S. Barbosa & J. Barbosa, 2018) a abordagem multirreferencial na educação surge:

ligado ao reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade inerentes às práticas educativas interessando tanto ao psicólogo, ao economista, ao

sociólogo, ao filósofo, ao historiador, ao pedagogo e outros, sempre na perspectiva de uma pluralidade de olhares e linguagens, reconhecida como necessária à compreensão da suposta complexidade da educação. (S. Barbosa & J. Barbosa, 2018, p. 241)

Neste cruzamento de teorias desenvolve-se o etnocurrículo, um currículo que incorpora as ações de quem com ele interage, não só os docentes e os alunos, mas toda a comunidade educativa. Um currículo que tem uma vertente dialógica e que se adapta às necessidades das sociedades locais e globais, desenvolvendo-se no respeito pela heterogeneidade de quem aprende e de quem ensina, e considerando o contexto em que o processo se desenrola.

Podem-se encontrar alguns pontos comuns entre o etnocurrículo proposto por Macedo e as propostas de James Banks (1975) relativamente à revisão curricular (nos Estados-Unidos da América) à luz do desenvolvimento dos estudos étnicos. Os estudos étnicos foram introduzidos nos Estados-Unidos da América com o objetivo de incluir as minorias nos currículos escolares, mas a forma como a sua introdução foi conduzida levou à agudização das diferenças e atitudes discriminatórias, e não incluía todos os grupos étnicos presentes no país. Banks (1975) reconheceu o potencial dos estudos étnicos como catalisador para uma reforma geral do currículo, verdadeiramente inclusiva. Os desenvolvimentos dos seus estudos nesta área resultaram no surgimento do conceito de educação multicultural, que tem evoluído ao longo dos anos. Em 2015, Banks define a Educação Multicultural como sendo, para além de uma ideia ou conceito um movimento de reforma educativa.

Multicultural education is also a reform movement that is trying to change the schools and other educational institutions so that students from all social-class, gender, racial, language, and cultural groups will have equal opportunities to learn. Multicultural education involves changes in the total school or educational environment; it is not limited to curricular changes (Banks, 2015; Banks &

Banks, 2004). [...] Multicultural education is also a process whose goals will never be fully realized. (Banks, 2015, p. 3)

A educação multicultural, conforme a perspectiva de Banks, engloba uma transformação do currículo de forma que os alunos reconheçam os conceitos, eventos e teorias através de diferentes pontos de vista culturais, tanto alunos como docentes podem incluir as suas interpretações e perspectivas no processo de ensino/aprendizagem (Banks, 1991).

Surgida na década de 1960 nos Estados Unidos da América, a educação multicultural estendeu-se a outros países, incluindo Portugal, particularmente a partir da década de 1980, com o aumento da imigração e associada ao processo de globalização. Simultaneamente, desenvolve-se o conceito de educação intercultural. Stoer (2001), defende que a educação inter/multicultural se desenvolve como movimento social contrário ao movimento de fragmentação da sociedade, que propõe:

por um lado, a recontextualização dessas funções socializadoras e educativas das escolas e universidades, tendo em conta os níveis local e global, e, por outro lado, a integração dos universos psicológicos e culturais dos alunos e estudantes, das suas subjetividades, na educação escolar e universitária através do bilinguismo cultural tornado possível pela construção de dispositivos de diferenciação pedagógica na base de uma recomposição de saberes (em vez de acumulação [Correia, 1998]), e onde os saberes, sobretudo locais, são (re)valorizados (Stoer e Cortesão, 1999b). (p. 263)

O autor faz também referência à distinção habitualmente feita entre educação multicultural e intercultural, referindo que a primeira foi desenvolvida como modelo educativo para a sociedade multicultural, enquanto a segunda “se tem desenvolvido como processo de interação e integração onde o convívio intercultural prefigura a sociedade baseada no pluralismo cultural” (Stoer, 2001, p.

265), defendendo que estas não se opõem, mas complementam-se e reforçam-se. Argumentando que, “[o] grande desafio para a educação inter/multicultural é tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais” (Stoer, 2001, p. 265).

Nesta transformação o papel do professor tem grande relevância, uma vez que lhe cabe a aplicação de novos modelos pedagógicos e uma prática docente capaz de incluir os princípios da interculturalidade. Pode-se considerar que

o professor é fundamental pois pode ajudar a construir pontes entre os etnossaberes e a cultura legítima do Estado/Nação, contribuindo para a construção de cidadanias plurais, interculturais, ou pode ignorar o passado e tentar construir um saber sobre uma ideia de universalidade da cultura legítima (a ocidental, a cultura dita científica...): a tal construção do oblato que nega e rejeita o seu passado. (R. Vieira & A. Vieira, 2019, p. 35)

Esta capacidade do professor é reconhecida por lei, na medida em que o PAFC, nos seus princípios orientadores (Artigo 3º, alínea u) do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho) reconhece os professores “enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (DGE, 2017). Assim, o trabalho de flexibilização curricular, não depende só da vontade da escola, mas também dos professores, que nem sempre se encontram preparados para tal.

Em suma, a gestão flexível do currículo pode-se apresentar como uma importante ferramenta na adequação do ensino à diversidade cultural dos alunos, e que poderá permitir a criação de uma verdadeira escola para todos, mas que exige uma vontade de mudança e adaptação do corpo docente, e da comunidade educativa em geral, o que pode representar um desafio à sua implementação. Para além das resistências que se poderão encontrar à implementação da gestão flexível do currículo, e que poderão dificultar a sua aplicação generalizada a todas

as escolas do país, a forma como esta se encontra regulamentada no PAFC não responderá a todas as necessidades inerentes à criação de um ensino e de uma escola intercultural, pois esta flexibilidade aplica-se apenas “a 25% da matriz-curricular e convive com os restantes 75% onde predomina a “gramática” com a qual diz pretender romper, pelo que acaba por a reforçar e legitimar” (Machado, 2019, p. 66).

Sem a possibilidade de realizar mudanças significativas ao currículo, terá que se “flexibilizar, curricularmente, de forma que o mesmo currículo possa fazer sentido para cada aluno” (R. Vieira, 2021, p. 18), e assim será necessário mediar o currículo instituído para que possa ser apreendido por todos. A escola, em geral, terá de trabalhar neste sentido, e os docentes, em particular, serão os principais visados, pois podem-se considerar os responsáveis primordiais na gestão e transmissão de conhecimentos curriculares. Neste enquadramento, pode-se encarar o docente como um potencial mediador pedagógico, no sentido em que terá de realizar a ponte entre o aluno e o conhecimento e, face a um grupo de alunos, exige-se a construção de várias pontes, uma vez que se encontra confrontado com uma diversidade de personalidades diferentes. Em contextos de diversidade cultural, essa necessidade poderá ser ainda mais acentuada, exigindo muitas vezes a necessidade de tradução cultural entre o conhecimento instituído no currículo nacional e o *background* cultural sobre o qual cada um aprende.

Em conclusão, verifica-se que as medidas políticas têm procurado acompanhar o aumento da diversidade presente na sociedade portuguesa em geral, e no sistema educativo em particular, mas a sua aplicação no terreno não parece acompanhar as intenções políticas, dadas as dificuldades que ainda hoje se observam em muitas escolas nesta área. Da análise efetuada, pode-se considerar a falta de formação docente, na área da interculturalidade, como uma das causas para a ineficácia das medidas políticas nesta área, mas não será a única. A falta de recursos financeiros e humanos nas instituições de ensino em Portugal também se reflete neste campo, pois muitas das medidas exigem este tipo de recursos para a sua implementação, e sem eles não será possível facultar o apoio necessário a docentes e alunos, impedindo a sua correta concretização.

Para além dos fatores apontados, também questões de ordem social e cultural poderão dificultar a aplicação e o sucesso de medidas políticas, nomeadamente preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade, assim como a falta de envolvimento da comunidade. Para atingir a eficácia das medidas que se vêm propondo, torna-se necessária uma mudança de paradigma na sociedade, só com o contributo e o envolvimento de todos se pode promover uma educação que respeite os valores da interculturalidade.

Capítulo 4 – Estudio empírico

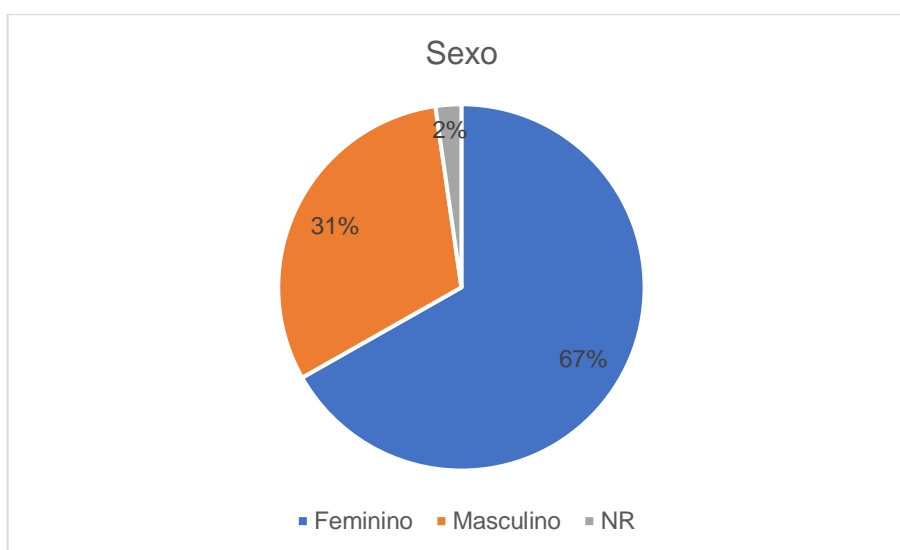
4.1. Contexto escolar: os professores e as escolas

Tendo em conta os objetivos desta investigação, torna-se necessário caracterizar a realidade escolar nacional relativamente à forma como a convivência intercultural é gerida e vivida por aqueles que diariamente se confrontam com esta realidade, e qual o papel que a mediação intercultural tem ou pode ter neste contexto.

Neste estudo optou-se por analisar esta vivência do ponto de vista do docente e ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. O inquérito enviado às Escolas/Agrupamentos de Escolas resultou na recolha de 527 respostas válidas, passíveis de ser tratadas estatisticamente seguindo uma metodologia quantitativa. Ressalvam-se as questões 19 e 20 do questionário que por conterem a possibilidade de resposta aberta e dado o seu teor, mereceram igualmente uma análise de conteúdo de caráter qualitativo.

De entre os respondentes, 352 são do sexo feminino, 163 do sexo masculino e 12 optaram por não responder a esta questão (Gráfico 4.1). A amostra aqui apresentada aproxima-se da realidade nacional em que se verifica uma predominância do sexo feminino na docência, de acordo com a informação constante no sítio da PORDATA, organizada e desenvolvida pela Fundação Francisco Manuel dos Santos (2021), em 2021, 71,7% dos docentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, são do sexo feminino.

Gráfico 4.1

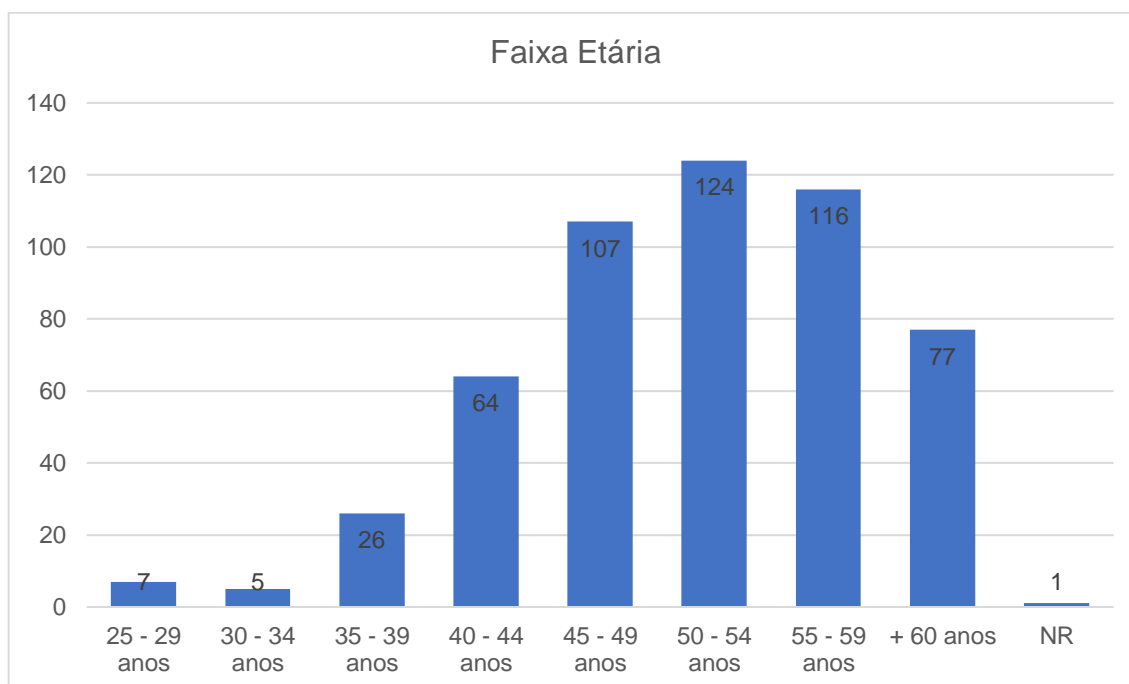


4.1. Caracterização da amostra – Sexo

Fonte: Tratamento estatístico da questão 1 do questionário (Anexo II)

Quanto à idade e antiguidade na carreira docente, a maioria dos respondentes tem mais de 45 anos de idade, com apenas 20% abaixo desta faixa etária (Gráfico 4.2), e 79% lecionam há mais de 20 anos, com 296 docentes com mais de 25 anos de serviço (Gráfico 4.3).

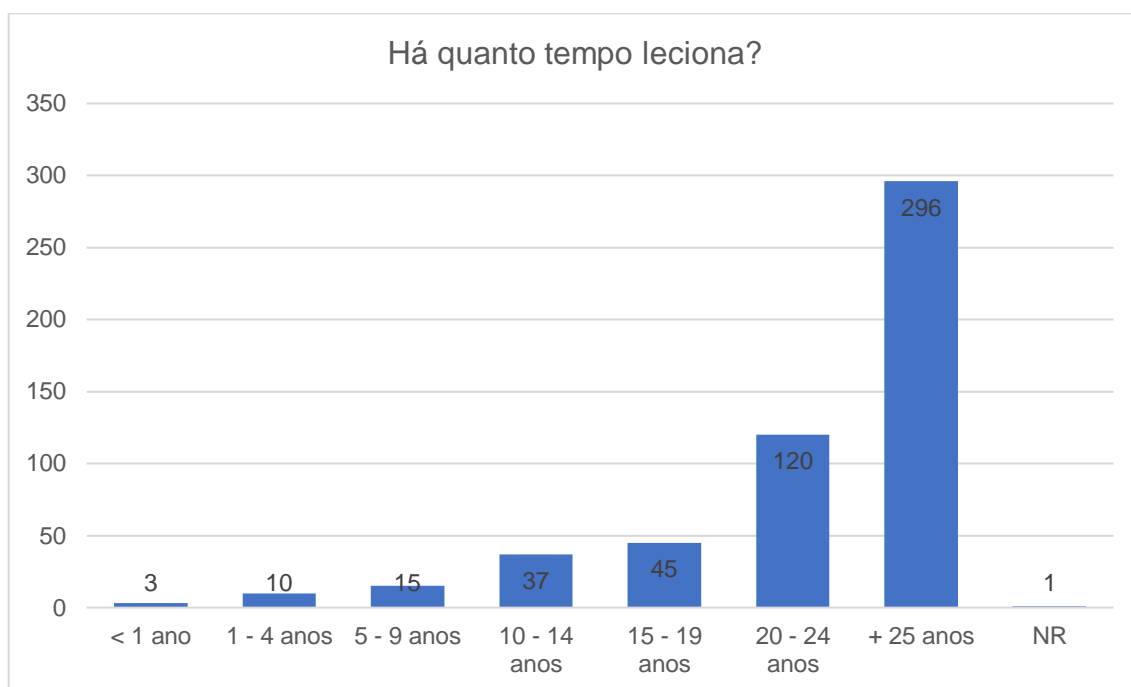
Gráfico 4.2



4.2. Caracterização da Amostra – Faixa Etária

Fonte: Tratamento estatístico da questão 2 do questionário (Anexo II)

Gráfico 4.3



4.3. Caracterização da amostra – Antiguidade

Fonte: Tratamento estatístico da questão 3 do questionário (Anexo II)

Relativamente aos grupos de recrutamento nos quais os docentes lecionam, todos os grupos de recrutamento do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário se encontram representados, surgindo ainda algumas respostas por parte de docentes do ensino profissional e de educação especial (Gráfico 4.4). O grupo 300 – Português, é aquele de onde provêm mais respostas (67), seguindo-se o grupo 620 – Educação Física, com 66 respostas. Com um número de respostas ainda acima dos 30, encontram-se os grupos 520 – Biologia e Geologia (43), 500 – Matemática (40), 400 – História (37), 420 – Geografia (36) e 330 – Inglês (34). Ainda na proximidade dos 30 respondentes, encontram-se os grupos 510 – Física e química (29), 600 – Artes Visuais (28), 910 – Educação Especial (27) e 550 – Informática (26). Todos os restantes grupos de recrutamento apresentam um número de respostas inferior a 20. De destacar que os grupos de recrutamento na área das línguas reúnem no seu conjunto 123 respondentes, 23% do total, o que pode demonstrar uma maior predisposição dos docentes desta área para se debruçarem sobre esta temática.

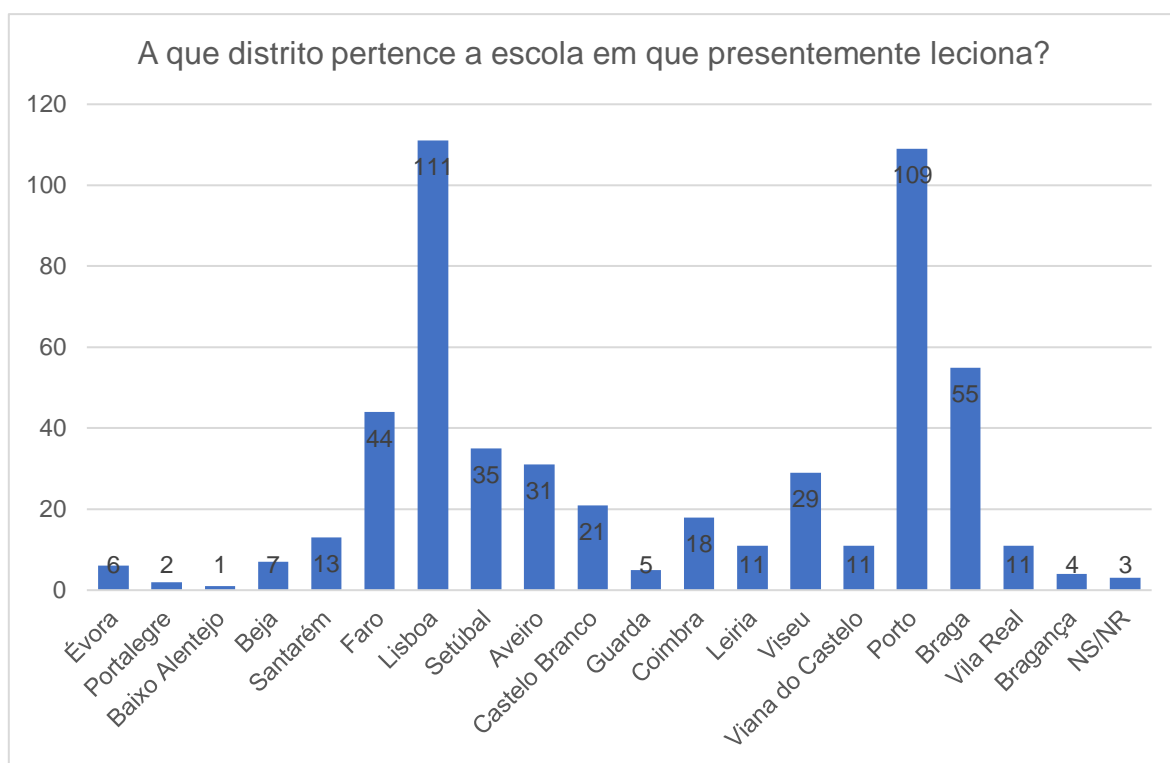
Gráfico 4.4



4.4. Caracterização da amostra – Grupos de Recrutamento
Fonte: Tratamento e da questão 4 do questionário (Anexo II)

Na distribuição por distrito a que pertence a Escola/AE em que os respondentes lecionam (Gráfico 4.5), verifica-se uma maior concentração nos distritos de Lisboa e Porto, com 111 e 109 respondentes respetivamente, seguindo-se Braga (55), Faro (44), Setúbal (35) e Aveiro (31). Os restantes distritos apresentam valores menos expressivos, com um número de respostas inferior a 30.

Gráfico 4.5



4.5. Caracterização da amostra – Distrito em que leciona
Fonte: Tratamento estatístico da questão 5 do questionário (Anexo II)

Quando analisamos a distribuição por NUTS II (Tabela 4.1), verifica-se que o maior número de respostas se concentra a Norte (190), seguido da Área Metropolitana de Lisboa (146), depois o Centro (115), o Algarve (44) e finalmente o Alentejo (29).

Tabela 4.1 – Distribuição dos distritos por NUTS

NUTS II	NUTS III	Distrito	Total Distrito	Total NUTS III	Total NUTS II
Alentejo	Alentejo Central	Évora	6	6	29
	Alto Alentejo	Portalegre	2	2	
	Baixo Alentejo	Baixo Alentejo	1	8	
		Beja	7		
	Lezíria do Tejo	Santarém	13	13	
Algarve	Algarve	Faro	44	44	44
Área Metropolitana de Lisboa	Área Metropolitana de Lisboa	Lisboa	111	146	146
		Setúbal	35		
Centro	Aveiro	Aveiro	31	31	115
	Beira Baixa	Castelo Branco	21	21	
	Beiras e Serra da Estrela	Guarda	5	5	
	Região de Coimbra	Coimbra	18	18	
	Região de Leiria	Leiria	11	11	
	Viseu Dão Lafões	Viseu	29	29	
Norte	Alto Minho	Viana do Castelo	11	11	190
	Área Metropolitana do Porto	Porto	109	109	
	Cávado	Braga	55	55	
	Douro	Vila Real	11	11	
	Terras de Trás-os-Montes	Bragança	4	4	
NS/NR	NS/NR	NS/NR	3	3	3
Total					527

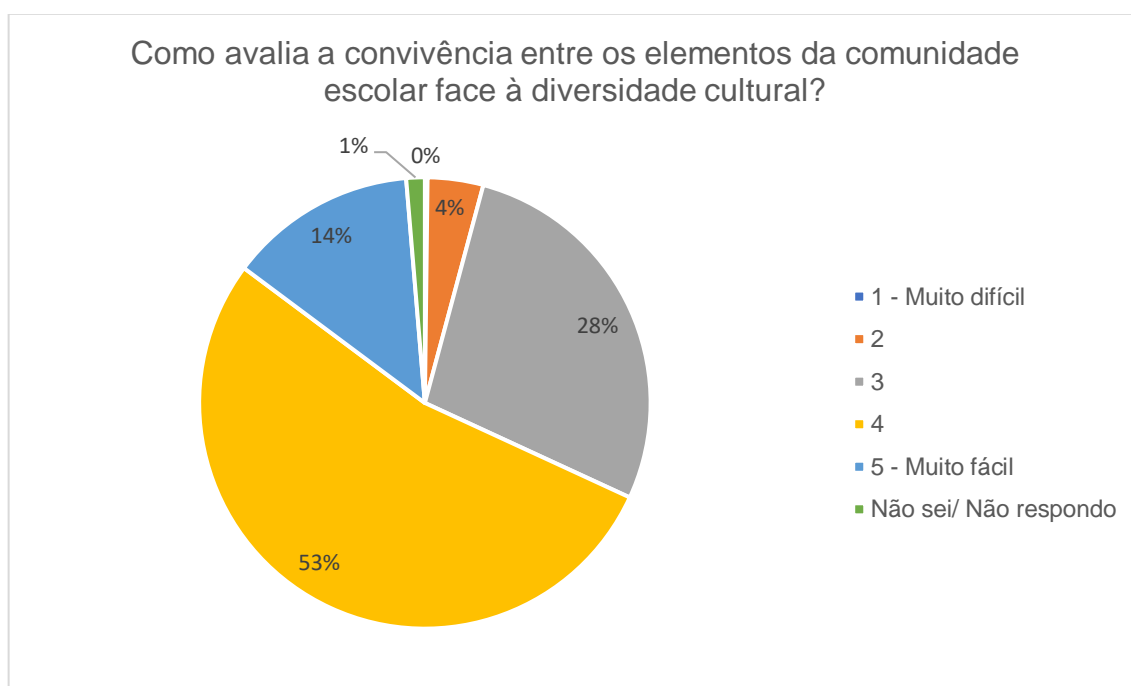
Fonte: Tratamento estatístico da questão 5 do questionário (Anexo II)

Finda a caracterização da amostra, a segunda parte do questionário é composta por questões de informação, através das quais se obtiveram dados relativamente aos factos, perceções e opiniões dos inquiridos quanto à diversidade cultural na escola, a forma como esta é gerida, e a sua preparação para lidar com esta realidade (Carmo & Ferreira, 2008).

De uma forma geral os docentes que responderam ao questionário consideram que a convivência entre os elementos da comunidade escolar face à diversidade cultural não é difícil, uma vez que cerca de 67% atribuíram nesta questão um valor superior ou igual a 4, em que “1” significava uma convivência muito difícil e “5” muito fácil (Gráfico 4.6). Neste ponto, é nos distritos de Coimbra, Évora, Faro, Lisboa e Porto onde se avalia a convivência de forma mais positiva, com 70% ou mais dos docentes a atribuírem pontuações superiores ou iguais a 4, mas em nenhum distrito a média de pontuação ultrapassa os 4 valores. Este facto poderá estar relacionado com uma maior concentração de Escolas/AE TEIP, ou com

contratos de autonomia, nas quais o projeto educativo pode incluir algumas adaptações curriculares, que poderão ser promotoras da convivência intercultural. Como referido anteriormente, Lisboa e Porto foram as primeiras regiões do país onde se criaram TEIP, em virtude dos contextos sociais presentes, assim os estabelecimentos escolares destas regiões terão desenvolvido, ao longo dos anos, estratégias para lidar com esta realidade. Certamente os docentes, assim como a restante comunidade escolar, estarão mais habituados a conviver com a diversidade e mostrarão maior abertura.

Gráfico 4.6

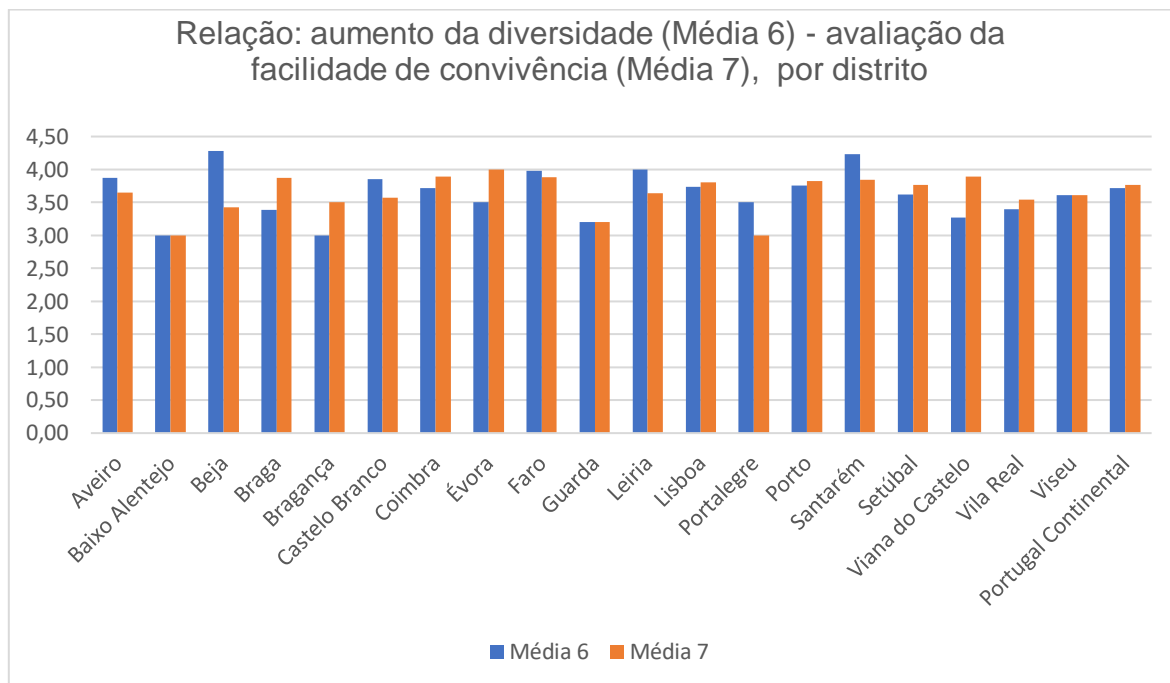


4.6. Percepções sobre convivência e diversidade
Fonte: Tratamento estatístico da questão 7 do questionário (Anexo II)

Analisando as respostas às questões 6 e 7 do questionário por distrito, parece-nos que o aumento da diversidade cultural na sala de aula (questão 6) não significa, necessariamente, uma maior facilidade na convivência entre os elementos da comunidade escolar (questão 7), uma vez que, de uma forma geral, nos distritos onde a percepção do aumento da diversidade cultural é superior a avaliação da facilidade de convivência é inferior e vice-versa (Gráfico 4.7). Apesar de se verificar esta ligeira discrepância quando se faz uma análise por distrito, a

nível nacional (Portugal Continental) a média das classificações destes dois parâmetros converge.

Gráfico 4.7

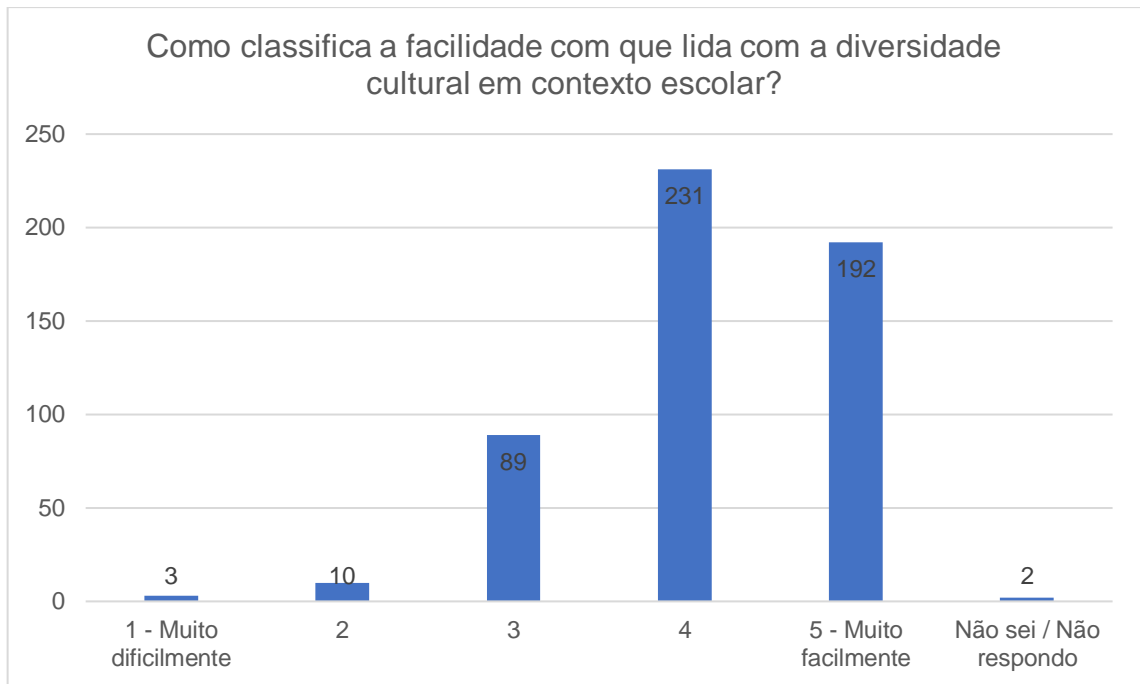


4.7. Gestão da diversidade cultural, por distrito

Fonte: Tratamento estatístico combinado das questões 6 e 7 do questionário (Anexo II)

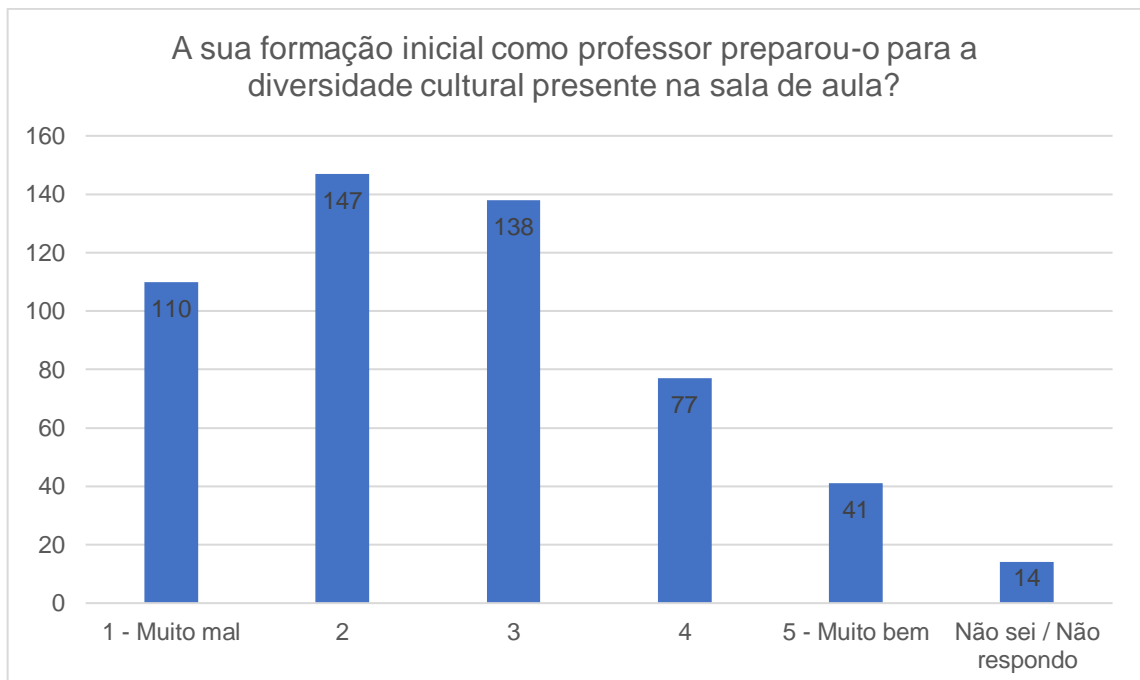
A análise às respostas ao questionário permite concluir que, na perspetiva do docente, não só a convivência entre os elementos da comunidade escolar face à diversidade cultural é fácil, mas também a sua convivência em particular, pois 80% dos docentes atribuem uma classificação igual ou superior a 4 à forma como lida com a diversidade cultural em contexto escolar (Gráfico 4.8), não obstante considerarem que a sua formação inicial não os preparou para tal (49% dos docentes atribuem uma pontuação inferior ou igual a 2 a esta questão e 75% inferior ou igual a 3 (Gráfico 4.9)).

Gráfico 4.8



4.8. Facilidade para lidar com a diversidade cultural
Fonte: Tratamento estatístico da questão 9 do questionário (Anexo II)

Gráfico 4.9



4.9. Formação inicial para a docência
Fonte: Tratamento estatístico da questão 8 do questionário (Anexo II)

A formação dos docentes para a gestão da sala de aula em contextos de diversidade cultural é uma temática que continua em discussão e que parece ainda apresentar algumas lacunas.

Na verdade, na formação inicial é importante desenvolver competências nos futuros professores que lhes facultem conhecimentos não só ao nível científico, mas também pedagógico, possibilitando-lhes o contacto com diferentes realidades culturais. Ao mesmo tempo, é importante valorizar a área da interculturalidade em que se sensibilize os futuros professores a promover o respeito pela diversidade. (Rocha, 2009, p. 2264)

A formação docente é um processo em desenvolvimento e em contínua evolução, dada a necessidade de resposta aos constantes desafios que vão surgindo na sociedade, e aos quais o docente tem de dar resposta no exercício da sua atividade. Resulta deste processo em mutação que nem todos os docentes em exercício tenham usufruído de formação nas mesmas áreas científico-pedagógicas, e que alguns se possam considerar mais bem preparados que outros para as novas realidades presentes em contexto escolar, nomeadamente para a diversidade cultural. Assim, parece-nos pertinente uma análise por faixa etária destas duas questões: a facilidade com que os docentes lidam com a diversidade cultural em contexto escolar e a preparação fornecida na sua formação inicial para a presença desta diversidade.

Se por um lado, é transversal a todas as faixas etárias a consideração de que os docentes lidam com facilidade com a diversidade cultural em contexto escolar, são os docentes mais jovens, abaixo dos 35 anos, que classificam a preparação fornecida pela sua formação inicial de forma mais positiva, com uma média de classificação igual ou superior a 3. Em todas as faixas etárias acima dos 35 anos (inclusive) a média de classificação da preparação fornecida pela formação inicial é inferior a 3, ou seja, estes docentes consideram que a sua formação inicial não os preparou, ou preparou mal para esta realidade.

As respostas dos docentes que responderam ao inquérito encontram-se em concordância com as conclusões do índice MIPEX 2020 (Solano & Huddleston, 2020), que indicam que as instituições de ensino superior, que proporcionam formação docente, não incluem nos seus currículos a formação intercultural, e as que o fazem não a apresentam como obrigatória. Assim, cabe ao docente, ou futuro docente, optar por essa formação, na maioria das vezes de carácter extracurricular, ou após a formação inicial. Dependerá da vontade do docente formar-se nesta área, ou não. Este facto conduz a discrepâncias na formação, e, conseqüentemente, na preparação para gerir a diversidade cultural na sala de aula. Sendo a interculturalidade uma questão cada vez mais discutida e presente, não será de estranhar que sejam os docentes mais jovens a procurar este tipo de formação, e logo a sentirem-se mais bem preparados para a gestão da sala de aula em contextos de diversidade cultural. Por outro lado, o sistema de formação contínua nem sempre se mostra eficaz neste sentido, tal como referido por Pereira (citado em Rocha, 2009, p.2264),

apesar de o discurso multiculturalista ter influenciado fortemente a legislação escolar e as políticas educativas, continua a haver um enorme hiato entre a retórica e a prática. Tal hiato deve-se, sobretudo, a um insuficiente e ineficaz sistema de formação contínua de professores, o qual não tem dado o relevo adequado a uma problemática tão importante e necessária, impedindo ou dificultando o acesso de muitos professores, nomeadamente os mais antigos, a informações, conhecimentos e competências no âmbito da educação multicultural.

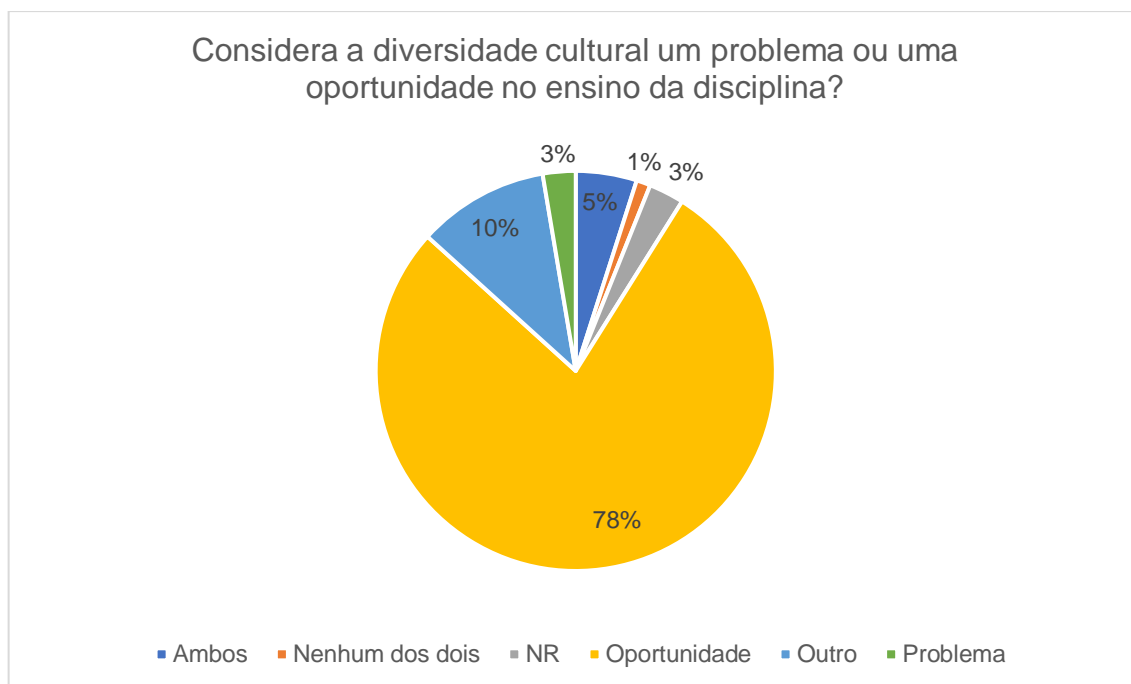
A formação inicial e contínua dos docentes, na área da interculturalidade, reveste-se de grande importância, na medida em que poderá dotar os docentes de ferramentas adequadas a uma melhor gestão da diversidade cultural em sala de aula, considerando-se “uma das possíveis estratégias a adoptar para a

sensibilização dos docentes e procura de justiça social e fomentação de valores de solidariedade, tolerância e respeito pelos outros” (Rocha, 2009, p. 2264).

Apesar da reconhecida falta de formação em questões ligadas à gestão da sala da aula em contextos de diversidade cultural, o que poderia indiciar o surgimento de dificuldades e a existência de situações problemáticas, grande parte dos docentes não considera a diversidade cultural um problema, mas sim uma oportunidade no ensino da disciplina, com 78% dos docentes inquiridos a responderem nesse sentido e apenas 3% a afirmarem, claramente, que é um problema (Gráfico 4.10).

A questão: “Considera a diversidade cultural um problema ou uma oportunidade no ensino da disciplina”, era de resposta aberta, o que conduziu a algumas respostas distintas do que inicialmente se pretendia (“oportunidade” ou “problema”), mas que enriqueceram a análise. Assim, a codificação das respostas conduziu a seis categorias diferentes: “Ambos”, “Nenhum dos dois”, “NR” – Não respondeu, “Oportunidade”, “Outro” e “Problema”. Na categoria “Outro” foram consideradas todas as respostas em que não foi possível determinar claramente se a resposta tendia para uma das outras categorias (por exemplo: “sim”, “não”, “varia...”, “indiferente”, entre outras).

Gráfico 4.10



4.10. Diversidade cultural no ensino: Oportunidade ou Problema?
Fonte: Tratamento estatístico da questão 11 do questionário (Anexo II)

Dos 410 docentes que consideram a diversidade cultural uma oportunidade no ensino da disciplina, alguns justificaram a sua escolha. De entre estes, 34 referem a riqueza que a diversidade cultural em contexto educativo pode trazer, fazendo alusão à possibilidade de conhecer outras culturas através da partilha de experiências e conhecimentos, na primeira pessoa, como uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem e para o crescimento pessoal de docentes e discentes. Por outro lado, dos 14 docentes que consideram a diversidade cultural um problema no ensino da disciplina, apenas dois justificaram, sendo que um deles apontou a língua como barreira e outro a falta de “meios certos”.

Interessa notar que a barreira da língua é referida em algumas das respostas a esta questão, incluídas noutras categorias que não a categoria “Problema”. Na categoria “Outros” encontram-se três respostas que referem dificuldades associadas à barreira da língua, assim como na categoria “Ambos”, seis respostas também fazem menção a esta barreira. No total 10 docentes apontam a barreira da língua como um problema ou dificuldade no ensino da disciplina, num contexto de diversidade cultural, confirmando a necessidade de reforço de

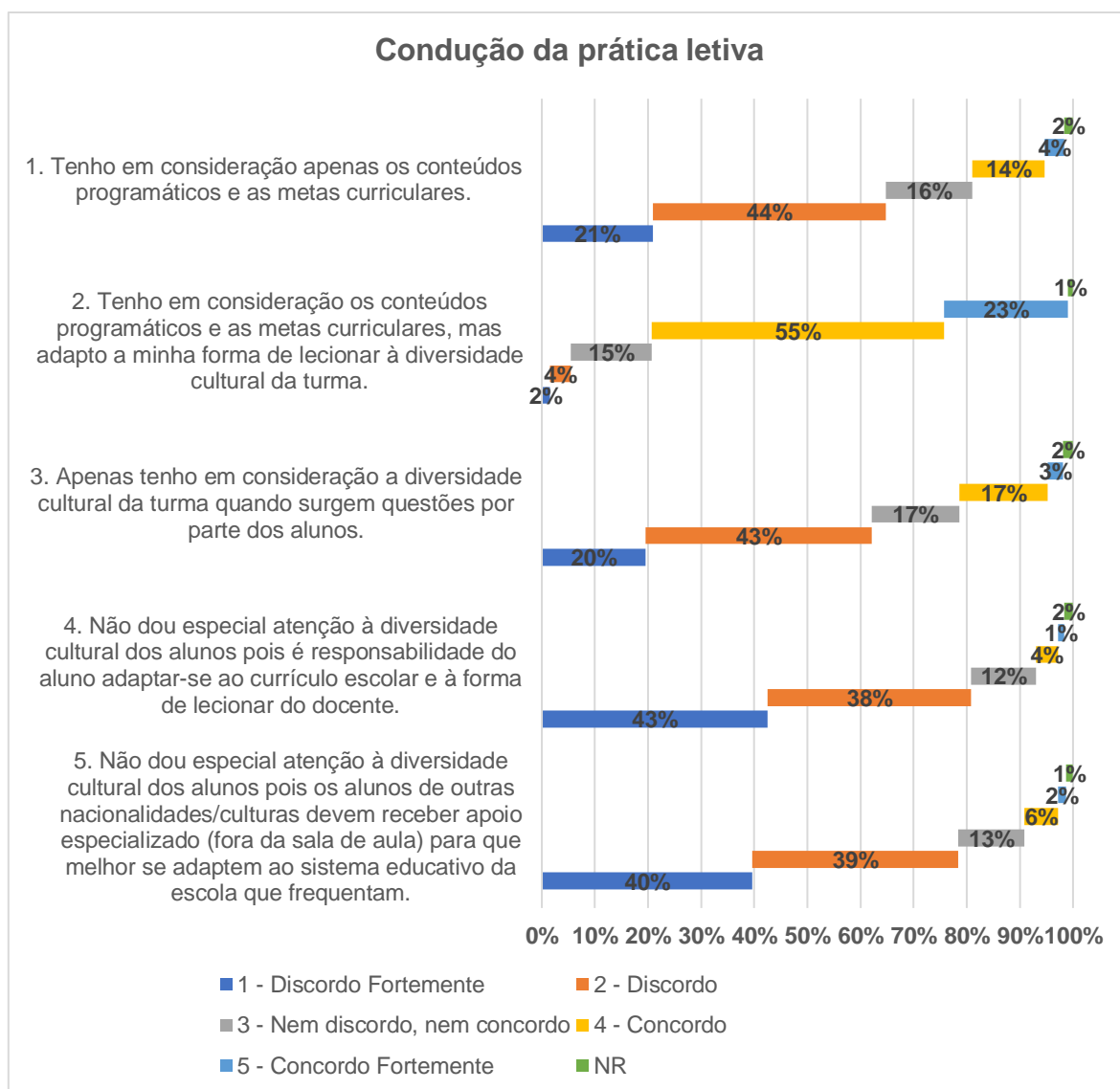
medidas que facilitem a comunicação e a aprendizagem da língua. De facto, só a partir dos anos 2000 se introduziu nos currículos do ensino básico e secundário a disciplina de PLNM, inicialmente a par de todas as disciplinas do currículo, e mais tarde em substituição da disciplina de português.

A legislação mais recente, relativa ao apoio aos alunos cuja língua materna não é o português, apresenta alguns avanços, instituindo uma integração progressiva no currículo do ano escolar correspondente para os alunos de PLNM, de nível iniciação, e a realização de atividades ou desenvolvimento de projetos que facilitem a imersão linguística e social. Terá de se aguardar alguns anos até que se possa verificar e analisar os resultados das medidas instituídas pelo Despacho nº 2044/2022.

No seguimento da análise feita até agora, torna-se pertinente considerar a forma como os docentes conduzem a sua prática letiva em contexto multicultural. Esta análise pode ser feita com base nas respostas à questão 18 do questionário, na qual se pede aos docentes que classifiquem o seu grau de concordância quanto a cinco afirmações relativas à forma como conduzem a sua prática letiva em contexto multicultural. As afirmações propostas, assim como a percentagem de respostas por grau de concordância encontram-se no Gráfico 4.11, e a sua leitura permite afirmar que o julgamento que os docentes fazem da sua prática letiva está em concordância com a classificação atribuída à facilidade com que lidam com a diversidade cultural, e o número de docentes que considera esta diversidade uma oportunidade no ensino da disciplina. Pode-se verificar que 78% dos docentes adaptam a sua forma de lecionar à diversidade cultural da turma, pois concorda ou concorda fortemente com a afirmação: “Tenho em consideração os conteúdos programáticos e as metas curriculares, mas adapto a minha forma de lecionar à diversidade cultural da turma.”. Por outro lado, apenas 18% consideram os conteúdos programáticos e as metas curriculares, e a mesma percentagem apenas considera a diversidade cultural da turma quando surgem questões por parte dos alunos. Destaca-se a reduzida percentagem de docentes que concorda, ou concorda fortemente, com as afirmações que envolvem não dar especial atenção à diversidade cultural dos alunos, 5% na afirmação em que se

considera que “é responsabilidade do aluno adaptar-se ao currículo e à forma de lecionar do docente”, e 8% na afirmação que considera que “os alunos de outras nacionalidades/culturas devem receber apoio especializado (fora da sala de aula) para que melhor se adaptem ao sistema educativo da escola que frequentam”.

Gráfico 4.11



4.11. Prática letiva em contexto multicultural

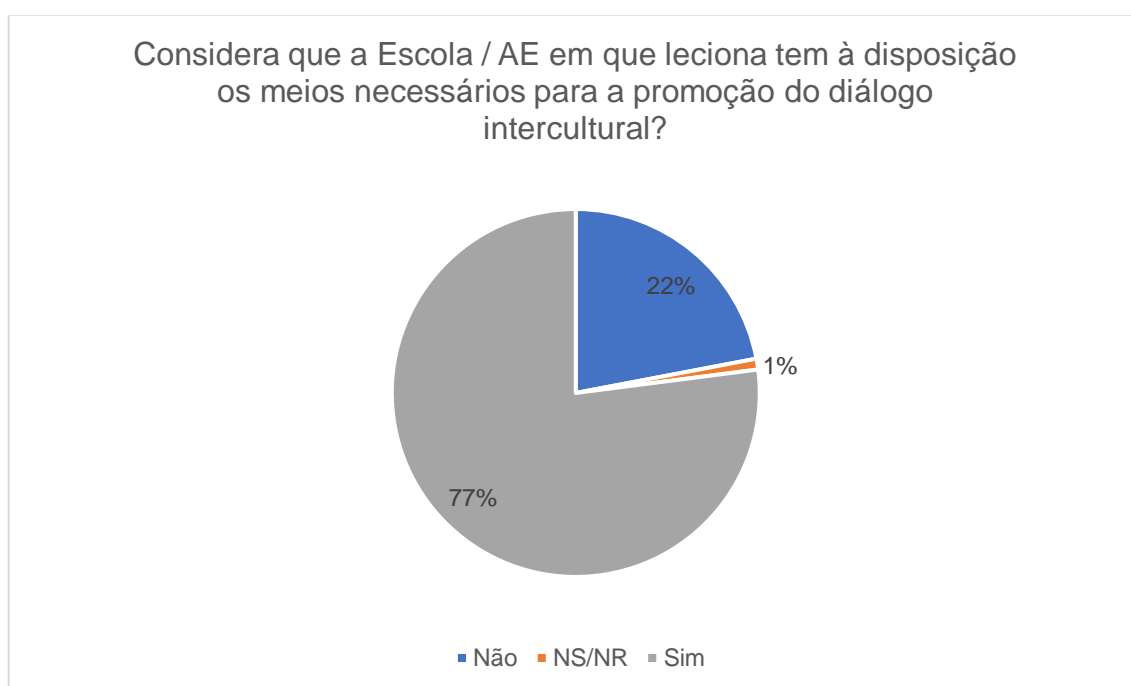
Fonte: Tratamento estatístico da questão 18 do questionário (Anexo II)

Face ao exposto, pode-se concluir que, apesar da afirmada falta de formação para lidar com a diversidade cultural em contexto educativo, os docentes procuram adaptar-se, ajustando a sua forma de lecionar à diversidade da turma. Pode-se considerar esta atitude como positiva, mas simultaneamente poderá ter

consequências negativas, pois não há garantia de que esta seja uma ação concertada entre todos os docentes de uma mesma turma, e o que uns consideram ajustado, poderá contrariar a prática pedagógica de outros, criando incongruências e mal-entendidos. É fundamental que o Conselho de Turma possua uma linha orientadora na forma de gerir a diversidade cultural da turma. Neste sentido, os meios de suporte que cada Escola/AE coloca à disposição da comunidade escolar, poderão ter grande importância, nomeadamente no que diz respeito à promoção do diálogo intercultural.

De uma forma geral os docentes consideram que a Escola/AE em que lecionam tem à disposição os meios necessários para a promoção do diálogo intercultural, com 77% dos docentes a responderem afirmativamente a esta questão (Gráfico 4.12).

Gráfico 4.12

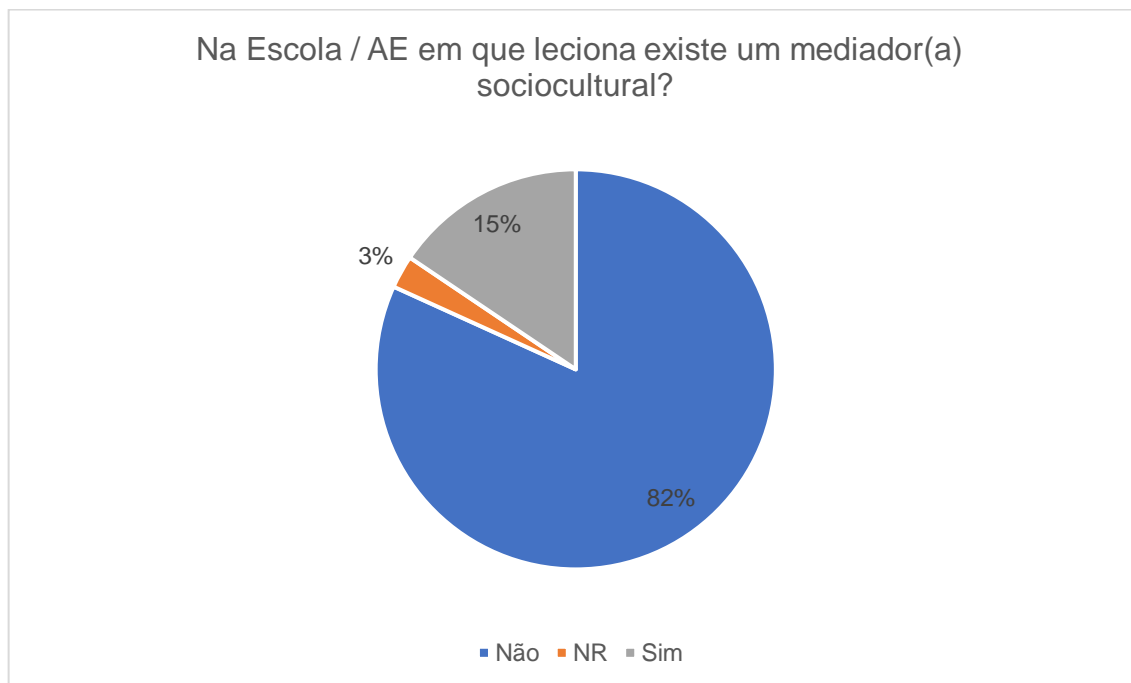


4.12. Disposição de meios para promoção do diálogo intercultural
Fonte: Tratamento estatístico da questão 10 do questionário (Anexo II)

O questionário não nos permite tecer considerações sobre a totalidade dos meios de promoção do diálogo intercultural considerados, apenas quanto à existência de

um mediador(a), que se encontra presente em apenas 15% das Escolas/AE em que os docentes lecionam (Gráfico 4.13).

Gráfico 4.13



4.13. Mediador(a) sociocultural na Escola/AE

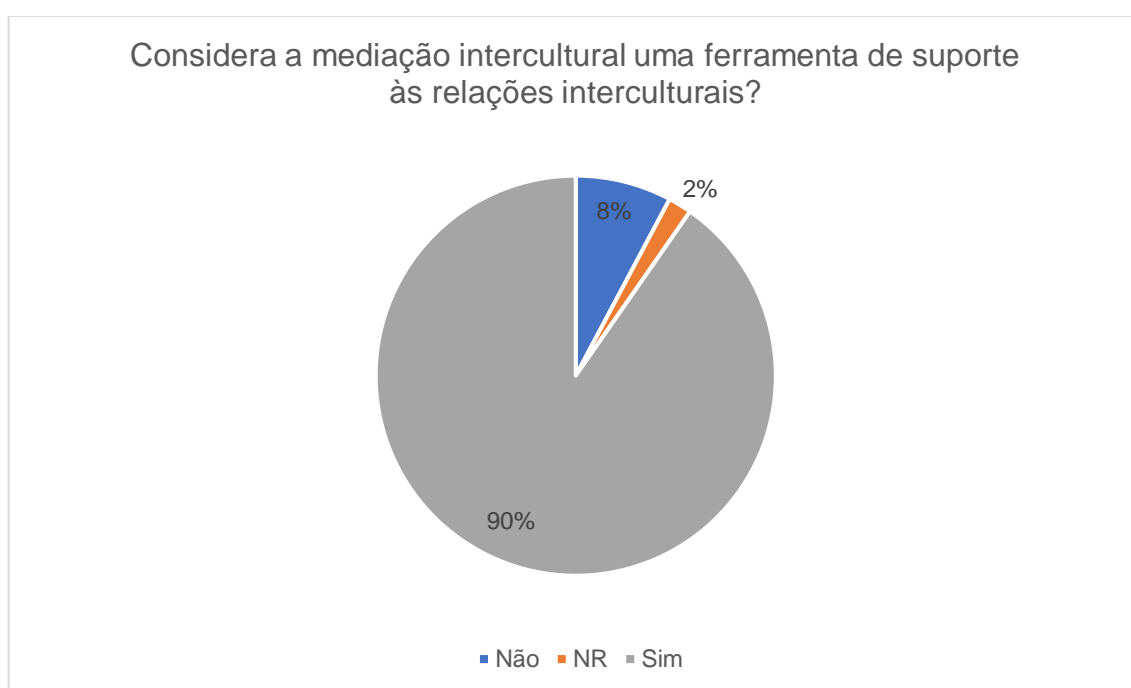
Fonte: Tratamento estatístico da questão 12 do questionário (Anexo II)

A análise das respostas dadas a esta última questão conduz à conclusão de que, apesar da primeira experiência de introdução de mediadores socioculturais em contexto educativo já datar da década de 1990, esta não se generalizou grandemente. Após essa primeira experiência, formação específica na área da mediação foi introduzida no país (curso de Mediação Intercultural e Intervenção Social – Instituto Politécnico de Leiria), assim como legislação no sentido da inclusão destes técnicos em contexto escolar, como parte integrante de equipas multidisciplinares. Mas, a contratação destes técnicos especializados implica a existência de recursos financeiros, nem sempre disponíveis, e quando existem, as Escolas/AE acabam por priorizar outras necessidades, deixando a mediação entregue a cada um.

Atendendo a que uma grande parte dos docentes considera que a Escola/AE tem à disposição os meios necessários para a promoção do diálogo intercultural, e que apenas um reduzido número de estabelecimentos possui mediador(a)

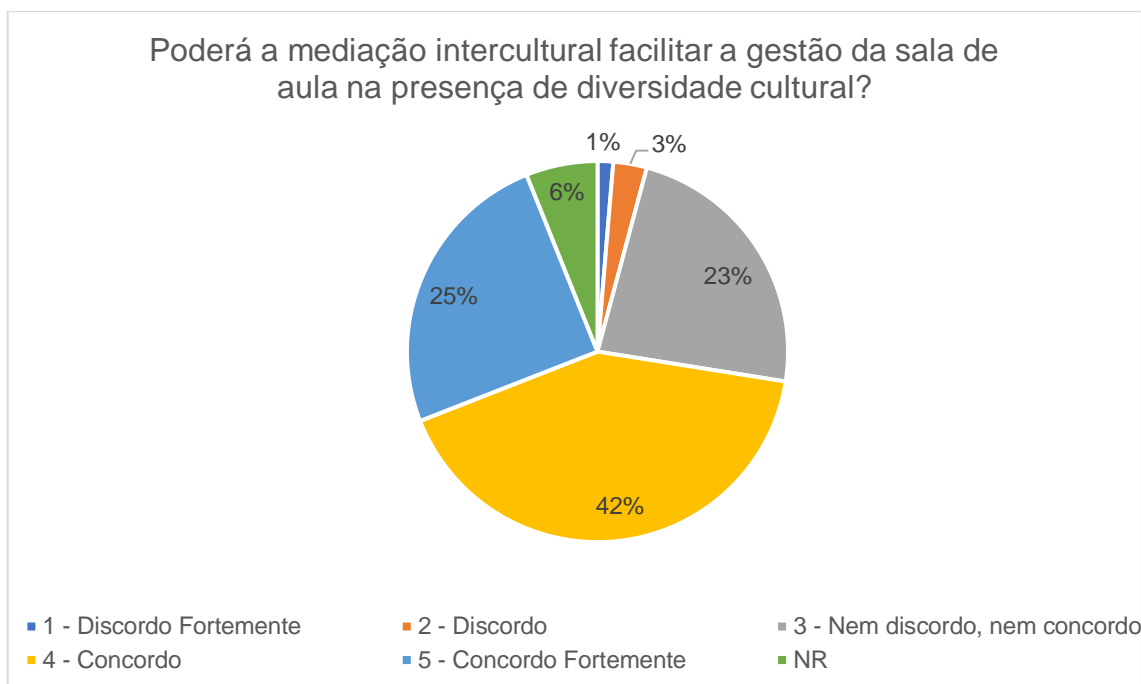
sociocultural, tal poderá indiciar que, do ponto de vista do docente, o mediador(a) sociocultural não é essencial para a promoção do diálogo intercultural, e que este pode ser promovido com recurso a outras ferramentas. Por outro lado, a não existência de um mediador(a) sociocultural não parece excluir a existência de mediação intercultural e a sua importância, uma vez que 90% dos docentes consideram a mediação intercultural uma ferramenta de suporte às relações interculturais (Gráfico 4.14) e cerca de 67% consideram que esta pode facilitar a gestão da sala de aula na presença de diversidade cultural (Gráfico 4.15).

Gráfico 4.14



4.14. Mediação intercultural e relações interculturais
Fonte: Tratamento estatístico da questão 13 do questionário (Anexo II)

Gráfico 4.15



4.15. Mediação intercultural na gestão da sala de aula
Fonte: Tratamento estatístico da questão 14 do questionário (Anexo II)

Esta posição poderá estar relacionada com a possibilidade de os docentes, como educadores que são, poderem chamar a si a ação mediadora. Segundo R. Vieira e A. Vieira (2015).

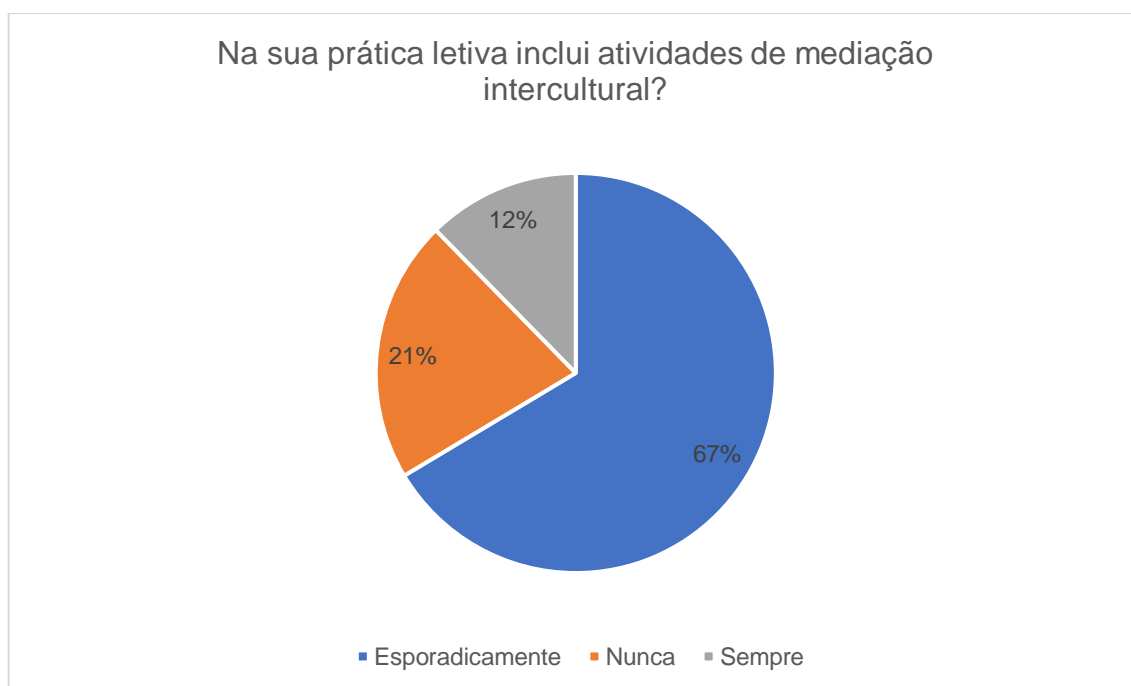
O professor é, por excelência um mediador; no mínimo um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento. Neste sentido, pode aproximar as duas partes, aluno e conhecimento, servindo como elo de ligação deste encontro. Uma boa relação pedagógica assenta, necessariamente, numa boa relação de mediação entre aluno, professor e conhecimento. Mas o professor pode ser, também, um mediador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral. (pp. 247-248)

No seu desempenho profissional os docentes deparam-se, frequentemente, com conflitos, não só entre os seus alunos, mas envolvendo, também, o seio familiar, e neste sentido, muitas vezes, a sua ação tem que ir para além do contexto escolar.

Assim, tal como Silva (2007), afirma “as múltiplas tarefas a que o professor é actualmente convocado, os objectivos vastos e ambiciosos que o professor é impelido a atingir, na contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida” (p. 119). A autora afirma ainda que a “ética que rege o professor enquadra-se na do mediador em geral” (Silva, 2007, p. 121), assim, pode-se reconhecer o professor como um mediador em diversos campos, logo também com a possibilidade de agir como mediador intercultural.

Apesar dos docentes reconhecerem a importância da mediação intercultural em contexto educativo, apenas 12% afirmam incluir sempre atividades de mediação intercultural na sua prática letiva, com 67% a incluí-las esporadicamente e 21% nunca as incluem (Gráfico 4.16), mas 82% dos docentes consideram que todos os professores, independentemente da disciplina que lecionam, devem integrar este tipo de atividades na sua prática letiva (Gráfico 4.17).

Gráfico 4.16



4.16. Atividades de mediação intercultural na prática letiva
Fonte: Tratamento estatístico da questão 16 do questionário (Anexo II)

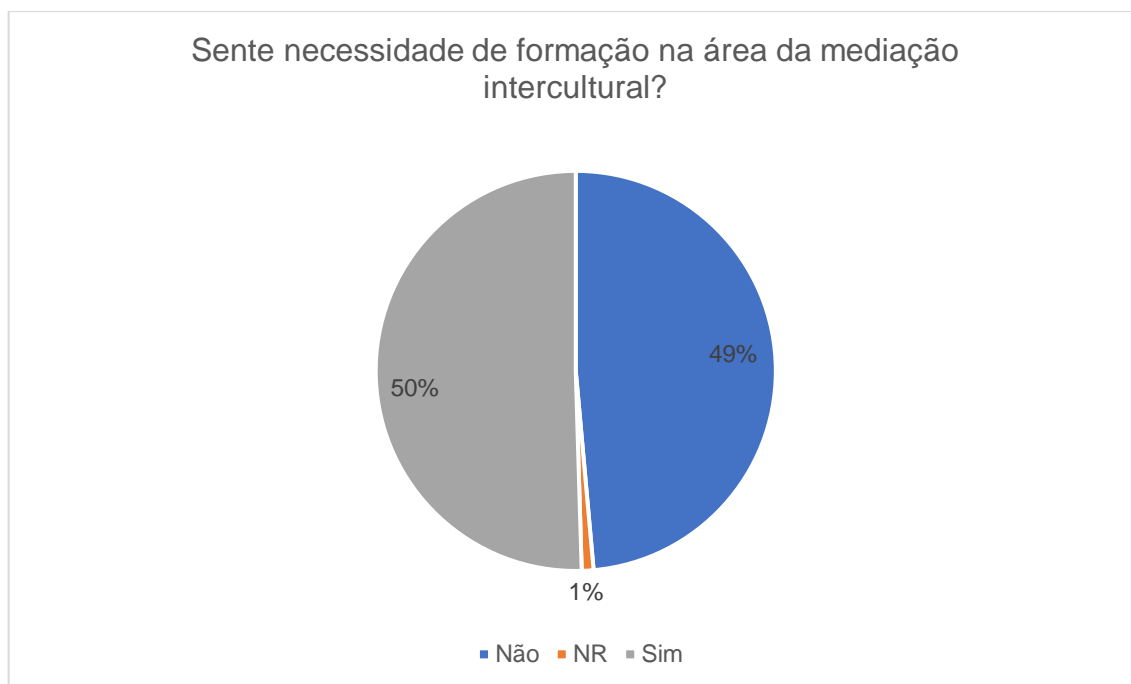
Gráfico 4.17



4.17. Atividades de mediação intercultural em todas as disciplinas
Fonte: Tratamento estatístico da questão 17 do questionário (Anexo II)

Este facto poderá estar relacionado com alguma falta de preparação sentida pelo corpo docente no que concerne a gestão da diversidade cultural na sala de aula e, em particular, o uso da mediação intercultural. Pode-se verificar, através das respostas à questão 15, que 50% dos docentes que responderam ao inquérito, reconhecem a necessidade de formação na área da mediação intercultural (Gráfico 4.18).

Gráfico 4.18



4.18. Necessidade de formação na área da mediação intercultural
Fonte: Tratamento estatístico da questão 15 do questionário (Anexo II)

Desta forma, pode-se verificar que a mediação intercultural é tida como uma necessidade em meio escolar, e que, de uma forma geral, os docentes consideram que devem incluir atividades de mediação intercultural na sua prática letiva, mas que nem todo o corpo docente se sente devidamente preparado para a aplicar e não o faz de forma regular.

Mais uma vez, se verifica que a formação docente na área da mediação intercultural é vista como necessária, concordando com R. Vieira e A. Vieira (2015) que advogam

a necessidade de formação inter/multicultural, de mediação sociopedagógica, dos professores, de carácter estruturante e não meramente de forma optativa.

A inclusão de conteúdos relativos ao pluralismo étnico e cultural das sociedades contemporâneas nos currículos, o recurso a um conjunto de metodologias pedagógicas aplicadas aos objetivos e aos conteúdos inter/multiculturais, bem como a necessidade de operar sobre as próprias

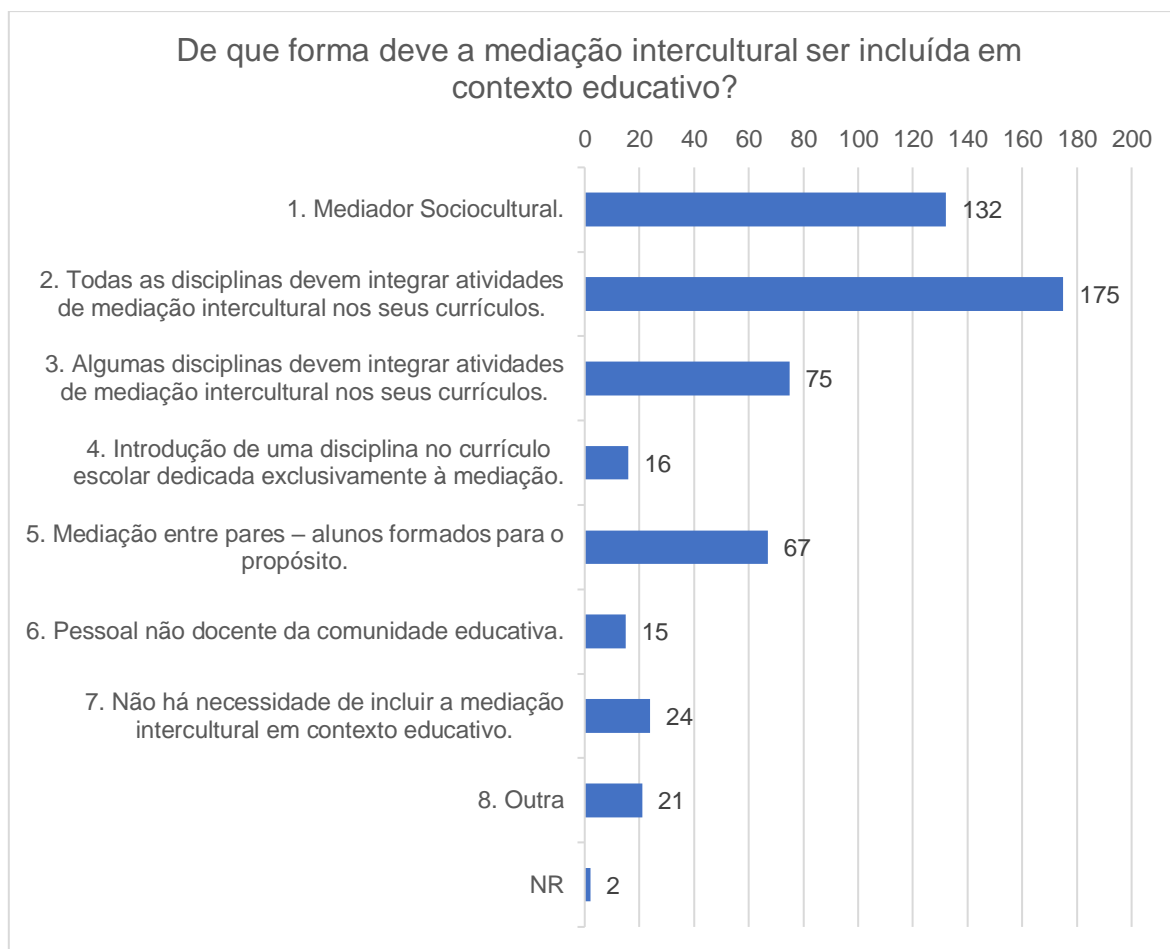
representações dos professores face às minorias étnicas e culturais, deverá ser matéria formativa para todos os professores. (p. 250)

Silva (2007) também concorda com esta ideia ao considerar que a formação na área da mediação deve ser “inerente à própria formação e posterior evolução de cada professor” (p. 123).

Defende-se que o reforço da formação do corpo docente, na área da mediação intercultural, será benéfico, não só para uma melhor gestão da diversidade em contexto educativo, mas também para a promoção da convivência intercultural de uma forma geral. Esta falta de formação poderá estar na génese da fraca introdução de atividades de mediação intercultural em contexto educativo, uma vez que a grande maioria dos docentes não o faz de forma regular, mas sente que tal deveria ser feito.

A necessidade de inclusão de mediação intercultural em contexto educativo sentida é também reforçada pelas respostas à questão 19 (“De que forma deve a mediação intercultural ser incluída em contexto educativo?”), na qual apenas 24 docentes indicaram não haver necessidade, e dois não responderam, tendo os restantes indicado formas de a incluir, através da escolha de uma das opções apresentadas ou sugerindo formas de inclusão (Gráfico 4.19).

Gráfico 4.19

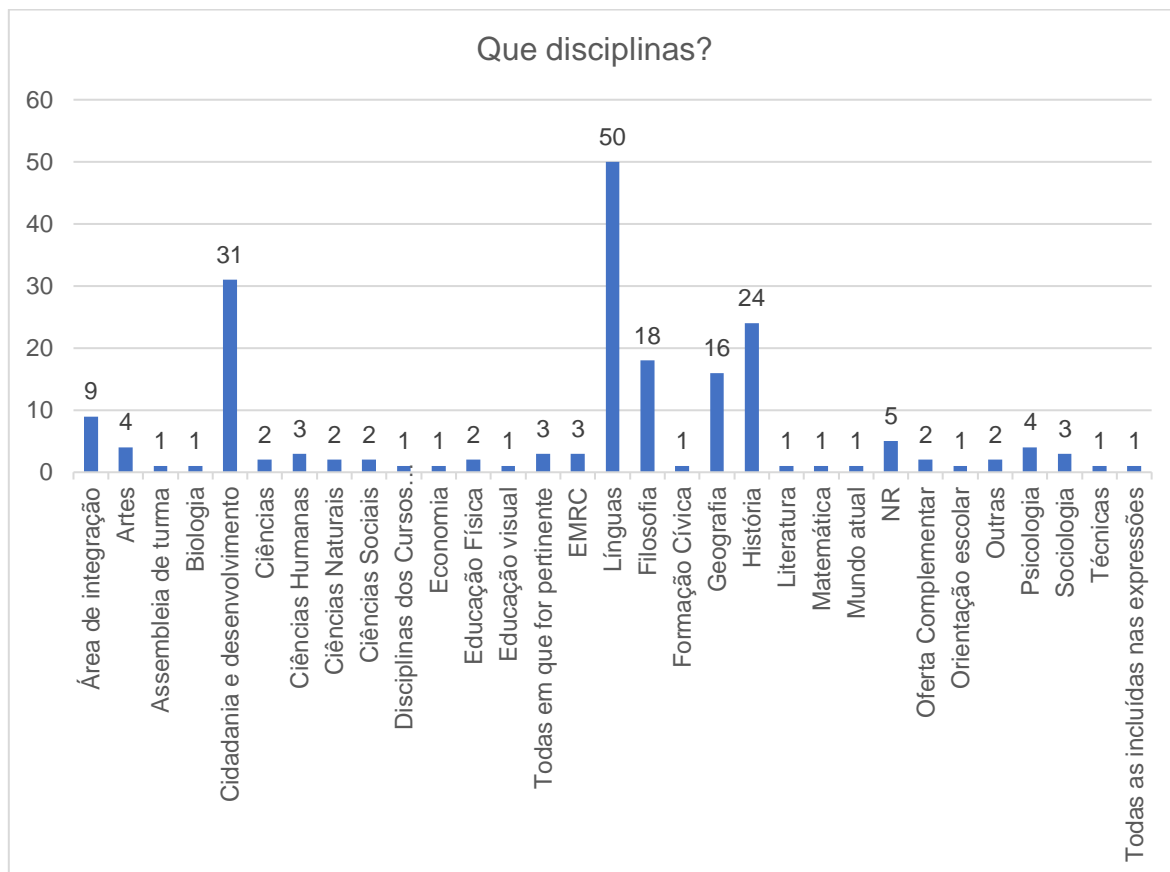


4.19. Inclusão de mediação intercultural em contexto educativo
Fonte: Tratamento estatístico da questão 19 do questionário (Anexo II)

Das respostas aqui obtidas sai também reforçada a ideia de que atividades de mediação intercultural devem fazer parte da prática letiva, pois 47% dos docentes indicaram que estas deviam integrar currículos de disciplinas, com 70% destes a afirmar que deveriam ser todas as disciplinas a integrá-las. Dos docentes que referiram que a integração de atividades de mediação apenas deveria ser feita nos currículos de algumas disciplinas, sobressaem as disciplinas das áreas das línguas, referidas em 50 respostas, seguidas pelas disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, História, Filosofia e Geografia, sendo a referência a outras disciplinas menos expressiva (Gráfico 4.20). Desta análise, poderá presumir-se a existência de uma associação entre a gestão da diversidade cultural e a barreira linguística, na medida em que as disciplinas de línguas, em particular a língua

portuguesa, são as mais referidas como indicadas para a inclusão de atividades de mediação intercultural.

Gráfico 4.20



4.20. Disciplinas a integrar atividades de mediação intercultural
 Fonte: Tratamento estatístico da questão 19.3 do questionário (Anexo II)

A questão da língua tem sido amplamente discutida, e diversas medidas para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa têm sido implementadas. Em termos da inclusão de atividades de mediação intercultural na prática letiva no domínio das línguas, os docentes fazem referência, não só à disciplina de Português, mas também às línguas estrangeiras, sendo que, estas últimas, integram o domínio intercultural nas aprendizagens essenciais.

O documento que define o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) integra nos seus princípios a inclusão, defendendo que “[a] escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia” (p. 13), e que todos os alunos, independentemente da sua origem

socioeconómica e cultural, “têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p. 13). Também na visão de aluno se indica a pretensão de que

o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

[...]

- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

(Martins et al., 2017, p. 15)

Ainda neste documento, defende-se que os alunos deverão, através das atividades escolares, ser encorajados a desenvolver, entre outros, valores de “Cidadania e participação”, que encetam “[d]emonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos” (p. 17).

Analisando os documentos referentes às aprendizagens essenciais, por disciplina, do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, elaborados em concordância com o PA, verifica-se que nem todos incluem explicitamente o domínio da interculturalidade, ou preveem a preparação para a convivência com a diversidade cultural. Nomeadamente, no domínio das línguas, para os ensinos básico e secundário, verifica-se que na disciplina de Português apenas a partir do 9º ano, inclusive, surge referência direta a aspetos que se podem relacionar com a interculturalidade e a diversidade cultural, no domínio da educação literária. Entre as capacidades que o aluno deve atingir no final do respetivo ano letivo surgem as patentes na tabela 4.2.

Tabela 4.2 – Síntese de aprendizagens essenciais que o aluno deve atingir, na disciplina de Português, no domínio da educação literária.

9º ano	“Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos.”
10º ano	“Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais.” “Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.”
11º ano	“Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais.” “Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.” “Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.”
12º ano	“Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais.” “Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.” “Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.”

Fonte: Sistematização da autora (DGE, n.d.)

Relativamente às línguas estrangeiras e a PLNM a situação é distinta, neste caso as aprendizagens essenciais têm por base não só o PA mas também o QECR de

2001, surgindo, também, no documento que define as aprendizagens essenciais de espanhol, referência à versão provisória do volume de acompanhamento do QECR de 2017. Assim, as aprendizagens essenciais incluem a interação cultural no caso de PLNM, e a competência intercultural nas línguas estrangeiras, ambas facilitadoras do desenvolvimento de atividades de mediação intercultural. Nos documentos que definem as aprendizagens essenciais para a disciplina de Francês, tanto ao nível do 3º ciclo do ensino básico como do ensino secundário, pode-se encontrar a seguinte definição de competência intercultural:

A competência intercultural apresenta descritores que visam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que favorecem a mediação e o diálogo interculturais. Deste modo, conduz-se o aprendente a um maior autoconhecimento e, simultaneamente, a uma maior abertura a ideias, produtos e experiências que proporcionam a aquisição de uma consciência intercultural. (Direção-Geral da Educação (DGE), n.d.)

Quanto ao caso específico do espanhol, em que o volume de acompanhamento do QECR também é tido em consideração, ao nível do 12º ano, são incluídas atividades de mediação intra e interlinguística ao nível oral e escrito, igualmente importantes ao desenvolvimento de competências necessárias na mediação intercultural.

Atentando na definição de competência intercultural acima indicada, considerada no contexto do ensino/aprendizagem de línguas, verifica-se que a perspetiva apresentada é concordante com a investigação desenvolvida na área. Até muito recentemente, o ensino de línguas centrava-se essencialmente no domínio da competência gramatical e comunicativa, valorizando o aspeto linguístico associado, e a competência intercultural era negligenciada (Sequeira & Boni, 2019). Nos anos 1990, Byram, ao desenvolver o conceito de falante intercultural (*intercultural speaker*) e apresentar o seu modelo de competência comunicativa intercultural, foi um dos responsáveis pela valorização e operacionalização do conceito de competência intercultural no ensino de línguas estrangeiras, e um

impulsionador da investigação nesta área. As teorias desenvolvidas por Byram vieram responder às necessidades atuais do ensino/aprendizagem de línguas, nomeadamente através da aplicação do conceito de falante intercultural (Byram, 2009b).

De acordo com Wilkinson (2012, p. 296) o conceito de falante intercultural, após o seu surgimento em 1994 através de Byram e Zarate, foi adotado e adaptado na investigação e na prática profissional para descrever o aprendiz de línguas que apresenta capacidade para interagir com o Outro, aceita perspetivas e perceções do mundo diferentes das suas, mediando diferentes perspetivas, e possui consciência das suas avaliações e diferenças.

The intercultural speaker is, therefore, not only linguistically, but also interculturally, competent, i.e. he/she has a command of the grammar and vocabulary of the language he/she is learning and is also both sensitive towards other peoples and cultures and aware of his/her own cultural positioning. Significantly, the intercultural speaker is not bound to specific cultures or languages, but is competent in mediating across multiple borders.

(Wilkinson, 2012, p. 296)

Nas últimas décadas os desenvolvimentos na investigação na área do ensino/aprendizagem de línguas foram no sentido de atribuir maior valor à interação e à mediação na atividade comunicativa, considerando nesse processo fatores de ordem cultural. Por contraponto à aprendizagem de línguas com o objetivo de aproximar o aprendiz do ideal de falante nativo, seguindo uma metodologia mais direcionada para a comunicação verbal, passaram a considerar-se outras competências facilitadoras da comunicação, incluindo aspetos da comunicação não verbal. O modelo de competência comunicativa intercultural desenvolvido por Byram apontava neste sentido, procurando incluir a comunicação não verbal no ensino de línguas, mas reconhecendo, simultaneamente, que muitos docentes não consideravam necessário ou não se

sentiam qualificados para ensinar este tipo de linguagem. “*The model developed by Byram attempted to include nonverbal communication while recognizing that many teachers would not see the need or feel qualified to teach nonverbal communication*” (Byram, 2009, p. 322).

Contudo, Byram (2009b) defende que os docentes de línguas podem promover o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos através da inclusão de objetivos, materiais e métodos específicos, valorizando o estudo da cultura da língua que ensinam. Para tal, o docente terá de realizar uma planificação direcionada para a inclusão da competência intercultural nos seus objetivos pedagógicos, não se limitando a incluir esporadicamente, e de forma não planeada, a dimensão cultural (Byram, 2009b).

Os desenvolvimentos na área do ensino/aprendizagem das línguas encontram-se, também, patentes no QECR (Council of Europe, 2001), documento orientador das políticas na área. Quando publicado em 2001, apesar do documento apresentar diversas referências a habilidades, competências e consciência interculturais, o modelo apresentado por Byram e Zarate (1994) encontrava-se desvirtuado (Byram, 2009b), e “a figura do *intercultural speaker*, proposto por Byram e Zarate (1994) e Byram (1997), embora mencionado nas referências, foi desconfigurado” (Sequeira & Boni, 2019, p. 400). Particularmente, não é mencionada a dimensão “*savoir s’engager*”, considerada por Byram (2009b) como a dimensão educacional fundamental da competência intercultural, pois engloba a capacidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da sua própria cultura e de outras culturas e países (Byram et al., 2002). (“*Critical cultural awareness (savoir s’engager): an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries*” (p. 13))

Byram (2009a, 2009b) afirma que a escolha do termo “*savoir s’engager*”, cujos propósitos se comparam ao “*politische Bildung*” da Alemanha, comporta conotações políticas deliberadas. “*The choice of the phrase savoir s’engager, with connotations of political engagement, was deliberate, and in more recent writings, the relationship of intercultural competence to “education for intercultural*

citizenship” has been developed further” (Byram, 2009b, pp. 323-324). A definição desta dimensão, conforme descrita pelo autor, entalha a reflexão crítica sobre os valores, crenças e comportamentos da sua própria sociedade, que permitem criar uma base moral e racional para a avaliação. Os desenvolvimentos no conceito permitiram explicitar a presença da intervenção no mundo, como consequência da aprendizagem, que esta dimensão também engloba (Byram, 2009a), e que é fulcral na educação para a cidadania intercultural e no exercício da cidadania global.

Apesar da dimensão “*savoir s’engager*” não se encontrar presente no QECR (2001), conforme Byram (2009b) ressalva, encontra-se presente um dos elementos característicos da figura do falante intercultural, a mediação, apresentada como a capacidade de atuar como intermediário entre interlocutores que não se conseguem compreender diretamente, normalmente devido a diferenças linguísticas. Todavia, o desenvolvimento do conceito de mediação fica aquém do esperado no QECR de 2001, limitando-se às atividades de tradução e interpretação.

Os novos desafios das sociedades contemporâneas ditaram a necessidade de rever as orientações relativas ao ensino/aprendizagem de línguas, e como tal procedeu-se a uma revisão do quadro conceptual apresentado no QECR, atualizando alguns dos descritores já existentes e criando um esquema descritivo e descritores ilustrativos para a mediação. Assim, em 2018 o Conselho da Europa publicou o volume de acompanhamento do QECR, no qual a noção de mediação é ampliada, “contemplando aspetos relevantes na sociedade atual enquadrados pela competência plurilingue e pluricultural numa preocupação inclusiva que dá lugar às línguas gestuais” (Sequeira & Boni, 2019, p. 400).

Considera-se que a investigação desenvolvida, nas últimas décadas, na área do ensino/aprendizagem de línguas, permitiu a criação de novas orientações e metodologias de ensino, ampliando o seu propósito de forma a incluir com maior relevância aspetos associados à competência e diálogo intercultural, assim como à mediação. Esta evolução reflete-se nos currículos nacionais e, conseqüentemente, deverá refletir-se nas aprendizagens.

Face à análise das aprendizagens essenciais na área das línguas, as respostas dos docentes, relativas à inserção de atividades de mediação intercultural nestas disciplinas, parecem ser concordantes com o currículo em vigor, sendo possível o desenvolvimento destas neste contexto.

Após as línguas, a disciplina que mais frequentemente se menciona é a cidadania e desenvolvimento, a qual inclui como domínio obrigatório a desenvolver em todos os níveis de ensino a interculturalidade, sendo considerada uma das “áreas transversais e longitudinais” (DGE, n.d.) De destacar, ainda, a importância desta disciplina na educação para a cidadania global, encontrando-se os seus princípios em concordância com a dimensão “*savoir s’engager*”, conforme se pode verificar no documento que define as Aprendizagens Essenciais para a disciplina. Pode ler-se no enquadramento deste documento:

No desiderato de contribuir para uma plena formação humanística dos alunos, na Cidadania e Desenvolvimento (CeD), os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos. (DGE, n.d.)

Sendo a interculturalidade um dos domínios a desenvolver, de acordo com as aprendizagens essenciais da disciplina, fará sentido que atividades de mediação intercultural sejam incluídas conjuntamente.

As disciplinas de história, filosofia e geografia são, também, referenciadas com alguma frequência. A análise das aprendizagens essenciais destas disciplinas, permite verificar a presença de aspetos relacionados com a diversidade cultural, desenvolvidos no contexto respetivo. De igual forma, considera-se que, sendo a diversidade cultural abordada, poderão incluir-se atividades de mediação intercultural nas referidas disciplinas.

Sendo o PA o documento que orienta a matriz do desenvolvimento curricular de todos os estabelecimentos de ensino nacionais, e que este se encontra na génese do desenvolvimento das aprendizagens essenciais de todas as disciplinas, seria de esperar que todo o currículo se desenvolvesse no sentido de atingir os objetivos propostos, e como tal, incluindo os princípios da interculturalidade e da convivência com a diversidade cultural. Portanto, tal como 47% dos docentes refere, seria apropriada a inclusão de atividades de mediação em todas as disciplinas do currículo. Neste sentido, poderia fazer-se um melhor uso da gestão flexível do currículo, já prevista na legislação nacional desde 1997, para atingir alguns dos objetivos pretendido, nomeadamente através da criação de currículos mais inclusivos e adaptados à heterogeneidade do público-alvo.

Como Machado (2019) refere “[n]as últimas quatro décadas, têm sido introduzidas no sistema educativo português, tradicionalmente centralizado, diversas medidas com vista à diversificação curricular e à diferenciação” (p. 54), que culminaram com a implementação experimental do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano letivo de 2017-2018, autorizada através do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho. Enquadrados na institucionalização da universalidade e obrigatoriedade do ensino básico, instituídas pela LBSE, surgiram os “currículos alternativos” em 1996 (Despacho nº 22/SEEI/96 de 20 de abril de 1996), numa tentativa de criar percursos ajustados “à diversidade de casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente” (A. Vieira, 2020, p. 25), e de diminuir o abandono e o insucesso escolar.

Ainda na década de 1990, surgiu a noção de gestão flexível do currículo, através dos Despachos nº 4848/97 (2ª série) de 30 de julho e nº 9590/99 (2ª série) de 14 de maio, a par da legislação referente ao regime de autonomia, administração e gestão das escolas, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, cujo desenvolvimento se iniciou com uma reflexão participada sobre os currículos.

É, com efeito, na última década do século XX que se inicia em Portugal um processo que visa “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de

normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”, como se virá a afirmar no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. (Machado, 2019, p. 59)

Assim, fruto da reflexão realizada, iniciou-se a revisão dos currículos dos ensinos básico e secundário, em 2001 (Decreto-Lei nº 6/2001 e Decreto-Lei nº7/2001, ambos de 18 de janeiro), nos anos seguintes novas revisões e alterações aos planos curriculares foram introduzidas, na prossecução do objetivo de criar uma escola para todos, e contextualizadas no aprofundamento da autonomia das escolas na gestão curricular. Pode-se, ainda, considerar que as medidas que têm vindo a ser introduzidas são

no sentido de estreitar a relação da escola com os seus públicos e no intuito de construir uma escola não hegemónica, para todos e com um currículo que abarque a diversidade cultural, os etnossaberes, e produza etnoaprendizagens, não transformando o saber das minorias num “não saber” só porque este está ausente do currículo prescrito. (A. Vieira, 2020, p. 25)

Desta forma, os currículos escolares não podem ser estanques, têm de apresentar abertura suficiente para enquadrar os saberes de todos, valorizando-os de igual forma numa verdadeira relação dialógica, e tal só será possível através de um desenvolvimento flexível do currículo. Tal como A. Vieira e R. Vieira (2019) defendem, o processo de ensino-aprendizagem não se faz no vazio, realiza-se sobre o “*background* cultural” do aluno, e deve ser desenvolvido a partir da “problematização dos conhecimentos prévios” deste (p. 33). A. Vieira (2020, p. 29) alerta para a urgência de “que o currículo se torne num etnocurrículo”, pois “[s]ó assim será possível termos uma escola para todos e não

todos para dentro da escola do currículo único e integracionista” (A. Vieira, 2020, p. 31).

Para além das questões curriculares, que por si só poderão exigir competências associadas à mediação intercultural, frequentemente o docente é ainda confrontado com os conflitos culturais que se geram na sala de aula, entre alunos ou entre alunos e professor, ou mesmo no exterior na sala de aula ou dos muros da escola. Desta forma, “o professor pode ser, também, um mediador de tensões e conflitos que surgem na sala de aula e na escola em geral” (R. Vieira, 2021, p. 18), e nem sempre se encontra, ou sente, preparado para agir em tantas frentes, sentindo necessidade de apoio externo. Tal como R. Vieira (2016) afirma,

O professor, por muito multifacetado que seja, não está preparado para este tipo de trabalho, embora por vezes o tente fazer por voluntarismo.

É necessário criar condições materiais que permitam às escolas dotar-se de equipas de profissionais sociais (educadores sociais, técnicos de Serviço Social...e não apenas psicólogos) que, em conjunto com os professores, respondam à multiplicidade de solicitações e responsabilidades que são pedidos à escola atualmente. (p. 172)

Essa demanda está patente na referência à necessidade da presença de um Mediador Sociocultural em contexto educativo. Assim, para além da expressiva referência à inclusão da mediação intercultural em contexto educativo, através da inclusão de atividades da área nos currículos das disciplinas, destaca-se o Mediador Sociocultural, que é indicado por 132 docentes. Em Portugal, entre os defensores da inclusão de mediadores em contexto educativo encontram-se Ana Vieira e Ricardo Vieira, que afirmam idealizar “uma escola com equipas multidisciplinares em cujo trabalho docente haja espaço para mediadores interculturais e sociopedagógicos a fazer trabalho de pátio, de mediação com as famílias e as comunidades em articulação com os projetos educativos de cada escola e seus professores” (A. Vieira & R. Vieira, 2018, p. 298). Os autores

atribuem grande importância à mediação intercultural em contexto educativo e, não deixando de valorizar a sua introdução na formação e na prática docente, consideram que a presença de mediadores interculturais na escola é de grande relevância, atendendo à dificuldade que os docentes poderão ter em assumir mais uma função entre todas as outras que têm de desempenhar. Acresce ainda a consideração de que para surtir resultados, a mediação poderá ter de envolver outros atores, ir para além da relação aluno-docente ou aluno-aluno e, mesmo para além dos muros da escola, também as famílias e outros intervenientes da comunidade terão de ser envolvidos, terão de ser estabelecidas relações que a ação docente dificilmente poderá abranger, mas que a escola como instituição educativa deve prever. Assim,

Se a educação deve ser um instrumento para promover a igualdade de oportunidades e um instrumento para favorecer a justiça social, a escola deve tornar-se num espaço fundamental para legitimar e fortalecer valores numa Educação Social que (re)estruturará o Estado que hoje é cada vez mais multicultural. Nesse sentido, a escola tem que procurar formas de tradução intercultural (Vieira, 2009), uma vez que não só reconstrói os sistemas cognitivos mas também atua ao nível dos processos de identidade pessoal e grupal. Assim, a monitorização do aluno é assumida como um alicerce de intervenção dirigida a grupos sociais desfavorecidos e traduzido na forma de mediação entre o aluno, a ação educativa e o exterior (com a família, a comunidade, os serviços sociais, saúde, etc.) numa abordagem integrada e centrada no aluno. Esta monitorização é realizada de forma significativa na mediação sociocultural. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental como instituição mediadora, para promover não só o sucesso académico desses alunos, mas também a inclusão social. (Marques et al., 2020, p. 26)

Poderá concluir-se que, ao atribuir à escola o papel de instituição mediadora a nível social, e na impossibilidade de os docentes assumirem esta função, será expetável que a instituição possua técnicos, ou equipas multidisciplinares, que possam atuar neste sentido, tornando-se necessária a presença de mediadores interculturais na escola.

Em Portugal, a figura do mediador em contexto escolar, já se encontra prevista em diplomas legais desde a década de 1990. A definição de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), através do Despacho nº 147/96 de 8 de julho, inclui o recurso a animadores/mediadores, constituindo a primeira referência a esta figura a nível da legislação nacional (Queiroz, 2012). Segue-se em 1998, o Despacho Conjunto nº 304/98, de 24 de abril, no qual se reconhece a figura do mediador e a sua atuação em contexto educativo, enquadrado no programa de ocupação de tempos livres para jovens e crianças dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar, aprovado pelo Despacho Conjunto nº 132-A/ME/MQE/96, de 29 de julho. A 3 de novembro de 1999, é aprovado o Despacho Conjunto nº 942/99, que vem revogar os despachos conjuntos nº 132-A/ME/MQE/96, de 29 de julho, e o nº 304/98, de 24 de abril, no qual se apresenta regulamentação mais clara quanto à participação de mediadores e animadores culturais em atividades relacionadas com a ocupação de tempos de livres em contexto escolar, assim como orientações quanto à sua formação. Mas, só em 2001, é estabelecido o estatuto legal do mediador sociocultural, através da Lei nº 105/2001, de 31 de agosto. O Artigo 1º, da Lei nº 105/2001, de 31 de agosto, cria “a figura de mediador sócio-cultural, que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspetiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social” (Lei nº 105/2001, de 31 de agosto, 2001), nesta legislação determina-se ainda que o mediador exercerá as suas funções em escolas, entre outras instituições, designadas no número 2 do mesmo artigo.

Também, em 1999, surge um dos primeiros projetos de mediação escolar em Portugal, o Projeto GESPOSIT, que teve lugar no ano letivo 2000/2001. Este era um projeto internacional, sob a coordenação da Universidade Aberta, a nível

nacional e internacional, e com financiamento do programa *Connect DCXXII* (Queiroz, 2012).

Tal projeto tinha por escopo a “investigação, formação, inovação e intervenção em contexto escolar e familiar” (Pacheco, 2006, p. 142) por meio da mediação e objetivava igualmente o “intercâmbio entre as escolas dos diferentes países participantes (Bélgica, França, Irlanda, Itália, Espanha e Portugal) e entre as doze instituições que colaboraram nesta iniciativa (em Portugal, a Universidade Aberta)” (idem, *ibidem*). (Reis, 2021, p. 70)

O projeto foi implementado, de forma experimental em três estabelecimentos do ensino-básico com o objetivo

de dotar as escolas de recursos informativos e formativos que conduzam a uma alteração das mentalidades das crianças e dos jovens (e também dos adultos), no sentido de aprenderem a gerir os seus conflitos, de uma forma positiva e pacífica, evitando qualquer tipo de violência. (Ferreira, 2008, p. 189)

Tendo em conta que os conflitos poderiam ter por base motivações diversas, esta aprendizagem poderia estender-se, também, à gestão de conflitos interculturais, dada a sua adaptabilidade a outros contextos, tal como Cristina Queiroz (2012) refere. Procurava-se, através da implementação do projeto, formar as crianças e jovens para a resolução pacífica de conflitos recorrendo a técnicas de mediação. Assim, após esta fase de formação e aprendizagem, os alunos poderiam atuar como mediadores junto dos seus pares.

A Mediação entre Pares, com alunos formados para o propósito, é uma outra forma de inclusão de mediação em contexto educativo, que apresenta alguma expressão nas respostas dos docentes, com 67 respostas neste sentido. Algumas escolas no país já adotaram esta estratégia, obtendo resultados positivos ao nível da gestão de conflitos e do ambiente da escola.

Uma das razões apontadas para a implementação deste tipo de programa assenta no reconhecimento de que os alunos possuem competências para participar na resolução dos seus próprios problemas e simultaneamente fomentam o desenvolvimento de capacidades cruciais a todo o tipo de aprendizagem, como o pensamento crítico, a capacidade de escutar e a tomada de decisões. (Cunha & Monteiro, 2016, p. 119)

Apesar dos resultados apresentados, a mediação entre pares poderá apresentar algumas limitações, pois exige a seleção adequada dos alunos mediadores e a sua formação prévia, e dificilmente a sua ação poderá ir para além da relação aluno-aluno.

De facto, a evidência empírica revela que, ainda que a mediação entre pares se mostre bastante eficaz na promoção de competências relacionadas com a resolução do conflito e melhoria do ambiente escolar (Burrell, Zirbel & Allen, 2003; Jones, 2004), os benefícios para os alunos são francamente maiores quando a mediação inclui não só crianças e jovens, como pais, educadores e restante pessoal escolar e da comunidade (Jones & Kmitta, 2000). (Morgado & Oliveira, 2009, p. 50)

Os resultados deste tipo de mediação poderão ser visíveis a curto prazo na relação entre os alunos, nomeadamente na forma de gerir conflitos, verificando-se uma ação mais no sentido resolutivo que preventivo. O facto de dotar os jovens com ferramentas de mediação poderá repercutir-se no futuro, tornando-os mais capazes e autónomos na gestão dos seus relacionamentos, derivando numa atitude mais preventiva e abrindo a possibilidade de estender a sua ação mediadora para além dos seus pares, mas tal só poderá verificar-se a longo prazo.

4.2. Retomar o dito

Da análise efetuada conclui-se que, face ao reconhecimento da crescente diversidade cultural presente em contexto educativo, a mediação intercultural, assim como a formação na área, é tida como uma necessidade por parte dos docentes. Os dados da DGEEC indicam que entre 2015 e 2020 se registou um aumento de 2,9% no número de alunos estrangeiros matriculados/inscritos nos ensinos básico e secundário, cujo valor passou de 51128, no ano letivo 2015/2016, para 87237, em 2019/2020 (de acordo com a última atualização, no ano letivo 2020/2021, encontravam-se 92329 alunos estrangeiros matriculados/inscritos nestes níveis de ensino (DGEEC, 2022)). A perceção dos docentes que responderam ao inquérito é concordante com este facto, pois 60% destes atribuiu uma classificação igual ou superior a “4”, na questão relativa ao aumento da diversidade cultural na sala de aula, nos últimos 5 anos (em que “1” corresponde a “Não, nada” e “5” a “Sim, muito”).

Simultaneamente, apesar dos docentes considerarem que não têm grandes dificuldades em lidar com a diversidade cultural em contexto escolar (80% atribui uma classificação igual ou superior a 4 à forma como lida com a diversidade), estes, de uma forma geral, consideram que a formação inicial não os preparou devidamente (49% atribuem uma pontuação inferior ou igual a 2 quanto à preparação proporcionada) e 50% reconhecem a necessidade de formação no domínio da mediação intercultural, concordando com a investigação existente na área.

Tanto docentes como alunos, são

humanos, e, portanto, neste caso, [...], têm que ser preparados, desde muito cedo, para a vida em comum, para gerir tensões, conflitos, para aprender e viver a hospitalidade como compromisso ético (Baptista 2010). Assim, claro que a escola precisa de mediação pedagógica, de mediação de conhecimento, de mediação de aprendizagem e conhecimento, de mediação sociopedagógica,

de mediação sociocultural e de mediação intercultural. (R. Vieira & A. Vieira, 2015, p. 252)

O reconhecimento da necessidade de mediação nas escolas é inequívoco, mas a fórmula correta para a sua introdução parece ainda não ter sido encontrada. De facto, a maioria dos docentes (90%) considera a mediação uma ferramenta de suporte às relações interculturais, atribuindo-lhe a capacidade de facilitar a gestão da sala de aula na presença de diversidade cultural (67%). Quanto à forma de incluir a mediação intercultural em contexto educativo, observam-se algumas tendências nas respostas dos docentes, que poderão facilitar o delineamento estratégico da sua inclusão. O tratamento dos dados obtidos permite concluir que: 47% dos docentes consideram que a mediação deverá integrar os currículos de disciplinas, com 70% destes (33% do total) a afirmarem que deveria estar presente em todas; 25% defendem a presença de um mediador sociocultural; cerca de 13% advogam a mediação entre pares, com alunos formados para o propósito; com menor representatividade encontram-se a introdução de uma disciplina no currículo escolar dedicada exclusivamente à mediação (3%), através do pessoal não docente da comunidade educativa (3%); a categoria “Outra”, com sugestões diversas, obteve cerca de 4% das respostas e cerca de 5% dos docentes consideram que não há necessidade de incluir mediação intercultural em contexto educativo.

De destacar que de entre os docentes que consideram que apenas algumas disciplinas devem integrar atividades de mediação intercultural nos seus currículos (14% do total), muitos elegem as disciplinas de línguas (português, PLNM e línguas estrangeiras) como as disciplinas mais adequadas para esta integração. Atentando nos currículos de línguas, em particular nos de línguas estrangeiras e de PLNM, e no papel desempenhado pelo QECR na sua construção, facilmente se justifica esta aceção, dada a presença da mediação neste documento, com especial relevo no seu volume de acompanhamento, publicado em 2018.

Apesar do QECR se considerar essencialmente no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, as atividades e estratégias de mediação expressas no volume de acompanhamento do QECR podem estender-se a outros domínios do saber. Neste documento as atividades de mediação surgem divididas em três dimensões - mediar um texto, mediar conceitos e mediar a comunicação - cujos objetivos incluem, entre outros: facilitar o acesso a conteúdos, conhecimentos ou conceitos àqueles que por si só não o conseguem e facilitar a compreensão e moldar a comunicação entre sujeitos com diferentes pontos de vista (Council of Europe, 2018). Estas dificuldades ou diferenças poderão ter origens diversas das relacionadas com a língua, nomeadamente questões de ordem sociocultural ou intelectual, entre outras. Assim, verifica-se a sua aplicabilidade na área educativa em geral, não se restringindo apenas às disciplinas de línguas.

Quanto às estratégias de mediação, das quais fazem parte as estratégias para explicar um novo conceito e para simplificar um texto, também estas são passíveis de aplicação nas diversas disciplinas do currículo, podendo considerá-las, efetivamente, necessárias no processo de ensino/aprendizagem. Em particular, destacam-se as estratégias associadas à explicação de um novo conceito, que compreendem a ligação ao conhecimento anterior, a adaptação da linguagem e a decomposição de informação complicada (Council of Europe, 2018), estratégias que podem, e devem, ser utilizadas por todos os docentes, independentemente da disciplina que lecionam.

Conclui-se que a mediação, conforme explicitada no volume de acompanhamento do QECR, poderá ser incluída em todas as disciplinas do currículo, mas outras formas de incluir a mediação em contexto educativo poderão ser adotadas. Verifica-se que algumas instituições já realizaram algumas experiências, umas recorrendo a mediadores sociais, outras à mediação entre pares ou a docentes formados para o propósito, e apesar da existência de legislação prevendo a introdução de mediação em contexto escolar, a sua generalização ainda não se verifica. A maioria das escolas em que se registou a introdução de mediação foram aquelas em que se registavam situações “problemáticas” ou localizadas em regiões potencialmente “problemáticas”. Desta forma, a mediação parece surgir

mais na sua vertente resolutive que preventiva. Não desvirtuando a função resolutive e curative da mediação, a sua função preventiva poderá apresentar maior vantagem, considerando que, através dela, o conflito poderá ser evitado ou, existindo, ser de menor dimensão.

Reconhecendo a relevância que a Escola tem no processo educativo e, conseqüentemente, na formação das futuras gerações, torna-se urgente que esta permita aprendizagens no âmbito da gestão dos conflitos.

Uma sociedade na qual as crianças e jovens, desde cedo, em seus bancos escolares aprendam a administrar seus conflitos e escolas que compreendam esta dimensão do conflito não de forma negativa e punitivista [sic], mas sim dentro de um clima comunicacional empático entre todos os atores sociais, de modo que esta população infanto-juvenil se desenvolva e se conduza com um novo olhar sob os conflitos, sobre os outros, pois aprendeu a ser empático, terá enormes ganhos democráticos, emancipatórios, tendo como norte a construção de uma cultura de educação para a paz. (Reis, 2021, p. 73)

Pode-se concluir que a inclusão da mediação em contexto educativo não deve estar reservada apenas a algumas escolas, onde o conflito já está instalado, ou se prevê que venha a ocorrer em função do território em que se insere. Segundo o pensamento de Lídia Grave-Resendes (citada em Ferreira, 2008, pp. 190-191) “dotar os alunos de capacidades para solucionar os problemas sem recorrer à violência é algo que deverá fazer parte de todas as escolas”. Assim, a mediação, como técnica de gestão e prevenção de conflitos, deve ser generalizada a todas as escolas.

4.3. O papel das direções escolares

Ao longo dos anos, a direção dos estabelecimentos de ensino público portugueses tem assumido diferentes formas e diferentes atribuições, em função das alterações legislativas que se têm registado.

Durante o período do Estado Novo, os órgãos de gestão das escolas preparatórias e liceus eram encabeçados por um reitor/diretor (em 1968 a figura de reitor foi substituída pela de diretor, conforme definido no Artº 134 do Decreto-Lei nº 48572, de 9 de setembro de 1968 (Decreto n.º48572, de 9 de setembro, 1968)), nomeado ministerialmente, por forma a garantir “o controlo político ideológico da própria escola” (Carvalho, 2017, p. 83). Da direção faziam parte, o reitor/diretor, o vice-reitor/subdiretor, um secretário (a partir de 1947), todos nomeados pelo Ministro, e alguns conselhos constituídos por docentes, médicos escolares, diretores de ciclos e sempre com a representação do reitor/diretor ou do vice-reitor/subdiretor. De referir, ainda, que até 1947 o reitor não tinha de ser necessariamente um docente, só com o Decreto-Lei nº 36 508, de 17 de setembro de 1947, essa condição passa a ser exigida.

Com o 25 de abril de 1974, a forma de gestão escolar existente até à data alterou-se, inicialmente os reitores e diretores foram exonerados e substituídos por “comissões de gestão [...], constituídas por professores, alunos, pessoal não docente, funcionários administrativos e auxiliares, eleitos democraticamente” (Carvalho, 2017, p. 84), cujo presidente era selecionado, pela comissão, entre os elementos do corpo docente. Neste novo formato, garantia-se a representatividade e o órgão passava a ter um carácter colegial, tanto no processo eleitoral para a sua constituição, como no seu funcionamento. O Decreto-Lei nº 735-A, de 21 de dezembro de 1974, vem regulamentar a nova forma de gestão dos estabelecimentos de ensinos preparatório e secundário, e através dele é exigido a constituição de listas para a eleição dos representantes de cada grupo no conselho diretivo, mas a aplicabilidade deste novo sistema deparou-se com algumas dificuldades, acabando por não se cumprir o Decreto-Lei (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, 1976). Assim, tornou-se necessária a criação de

nova legislação que regulamentasse a gestão dos estabelecimentos de ensino de forma democrática e lúcida, atribuindo “responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, 1976).

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro de 1976, define o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo como os órgãos responsáveis pelo funcionamento dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, colocando o presidente do conselho diretivo a presidir-los, com exceção do conselho administrativo que poderia ser presidido pelo vice-presidente do conselho diretivo, por delegação do presidente. Os órgãos aqui definidos, realizavam a gestão dos estabelecimentos de ensino, fazendo cumprir as leis e normas regulamentares em vigor. Encontrava-se ainda previsto nesta legislação que o conselho diretivo mantivesse “estreitos contactos de cooperação com as associações de estudantes e de encarregados de educação” (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, 1976).

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) alarga a participação na gestão dos estabelecimentos de ensino a outros atores da comunidade educativa. O ponto 2 do artigo 46º, do Decreto-Lei nº 46/86, define deste modo o sistema educativo:

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico. (1986)

Seguidamente, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro de 1989, vem definir “um quadro orientador da autonomia das escolas”. Esta autonomia seria exercida do seguinte modo:

através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira. (Decreto-Lei nº 43/89, 1989)

Estes dois Decretos-Lei vêm trazer alterações à forma de gestão dos estabelecimentos de ensino ao permitir que esta seja participada por outras entidades e ao dotar os estabelecimentos de uma certa autonomia, mas não há uma menção específica aos órgãos de gestão e à forma como estes se organizam, ou às suas responsabilidades.

O Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio vem introduzir um novo “regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos” de ensino (Decreto-Lei nº 172/91, 1991), incluindo os de educação pré-escolar, definindo, também, a composição, organização e responsabilidades dos órgãos. Neste novo modelo o conselho de escola passava a ser o órgão de direcção da escola, e nele participavam representantes dos diferentes setores da comunidade educativa, o que incluía, para além do pessoal docente e não docente, representantes dos alunos e dos encarregados de educação, assim como da Câmara Municipal, dos interesses socioeconómicos e dos culturais da região. Neste Decreto-Lei cria-se, também, a figura do diretor executivo, que vem substituir o presidente do conselho diretivo, vindo as suas competências acrescidas. Assim,

O diretor executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de

escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar. (Decreto-Lei nº 172/91, 1991)

A gestão e administração dos estabelecimentos de ensino sofre novas alterações em 1998, expressas no Decreto-Lei nº 115-A/1998 de 4 de maio, que aprova “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos” (Decreto-Lei nº 115-A/98, 1998). Respeitando o princípio de que a autonomia implica a responsabilidade partilhada, mantêm-se a participação de diferentes setores da comunidade educativa através da sua representação na Assembleia, o órgão que define as “linhas orientadoras da actividade da escola” (Decreto-Lei nº 115-A/98, 1998). Por outro lado, a direção executiva poderá estar sob a responsabilidade do diretor ou do conselho executivo, cabendo à própria escola esta decisão.

Em 2008, processa-se uma nova alteração no modelo de gestão e administração das escolas publicas. O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, revê o “regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril - Legislação consolidada, 2012), este foi posteriormente alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009 e Decreto-Lei n.º 137/2012, mas o modelo de gestão e administração não sofreu modificações significativas.

Com esta redefinição do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino pretende-se “promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril - Legislação consolidada, 2012), realizado através da participação no órgão de gestão estratégica, o Conselho Geral, de diferentes atores da comunidade educativa com “interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola” (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril - Legislação consolidada, 2012). Assim, este órgão conta com a seguinte representação:

peçoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

(Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril - Legislação consolidada, 2012)

Será o Conselho Geral o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, cabendo-lhe, entre outras competências, a aprovação do regulamento interno, do projeto educativo e do plano de atividades, assim como do acompanhamento da sua execução. O Conselho Geral tem ainda a seu cargo a eleição do Diretor, consagrado neste Decreto-Lei “como responsável pelas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, tornando-o o ‘primeiro responsável’, que concentra em si todos os poderes” (Carvalho, 2017).

Verifica-se que nos últimos 50 anos a forma de dirigir, administrar e gerir os estabelecimentos de ensino sofreu alterações substanciais, de um domínio completamente estatal, passou-se a uma gestão participada pela sociedade, através da inclusão de diferentes elementos da comunidade local nos órgãos de gestão da escola. Em teoria, a autonomia das escolas surge como uma oportunidade de adaptação do sistema de ensino à comunidade educativa, tomando em consideração a realidade das comunidades locais.

Analisando a realidade nacional, verifica-se que o número de AE/Escolas não agrupadas que optaram pelo regime de autonomia é reduzido (em 2018 encontravam-se em vigor apenas 212 contratos) e que o cumprimento dos objetivos operacionais propostos é limitado (Tribunal de Contas, 2019). A discussão em torno da autonomia das escolas tem sido ampla, nomeadamente no que diz respeito ao seu significado e implicações (Cabral & Bessa, 2014). Segundo Cabral e Bessa (2014), a realidade legislativa nacional não permite a existência de “uma verdadeira escola pública com autonomia” (p. 100), pois o Estado continua a regulamentar uniformemente em diversas matérias que deveriam ser atribuições de uma escola dita autónoma, sendo os contratos de

autonomia vistos apenas como a concessão de algumas liberdades em troca do cumprimento de determinadas condições/objetivos. Coloca-se ainda a questão da capacidade de autonomia das Escolas em geral, verifica-se que nem todas as escolas estarão preparadas para ser autónomas de imediato.

Numa proposta de curto, e mesmo médio, prazo, temos de ser realistas e perceber que esta contratualização da verdadeira autonomia se vai ter de fazer por pequenos passos, em que algumas escolas terão de se preparar e reestruturar para poderem celebrar um contrato de autonomia. (Cabral & Bessa, 2014, p. 111)

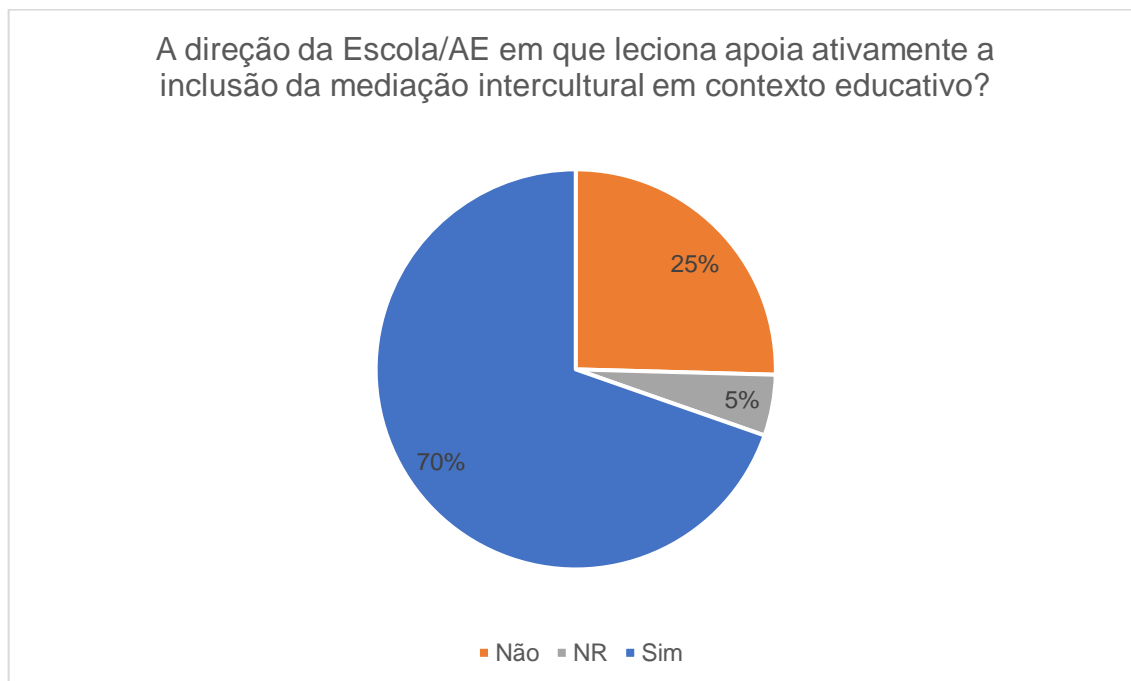
A autonomia exige responsabilidade e um trabalho conjunto de toda a comunidade educativa, a liderança da escola poderá estar sob a alçada do diretor, mas esta envolve toda a comunidade educativa. “Na perspetiva de Harris e Muijs, a liderança exerce influência em toda a comunidade educativa e vida escolar, estando o seu sucesso dependente das interações que se estabelecem entre todos os atores educativos” (Inocêncio & Grave-Resendes, 2015). Inocêncio e Grave-Resendes (2015) defendem que o papel do diretor terá que ir para além do papel de gestor, que se limita a seguir as diretivas governamentais e a supervisionar a sua execução, enquadrado na “liberdade” concedida pelo regime de autonomia, o diretor deverá ser capaz de agir como um líder, capaz de transformar o contexto educativo da sua escola com o “envolvimento ativo das famílias e da comunidade educativa através de objetivos e valores comuns” (p. 210).

Após o retrato da realidade nacional relativamente à forma que as direções escolares têm tomado, e às suas atribuições e limitações, analisa-se o papel que estas assumem na inclusão da mediação intercultural em contexto educativo, tendo por base as respostas recolhidas através do questionário realizado.

Na perspetiva dos docentes que responderam ao questionário, 70% consideram que a Direção da Escola/AE em que lecionam apoia ativamente a inclusão da

mediação intercultural em contexto educativo, havendo 25% a responderem em sentido contrário (Gráfico 4.21).

Gráfico 4.21

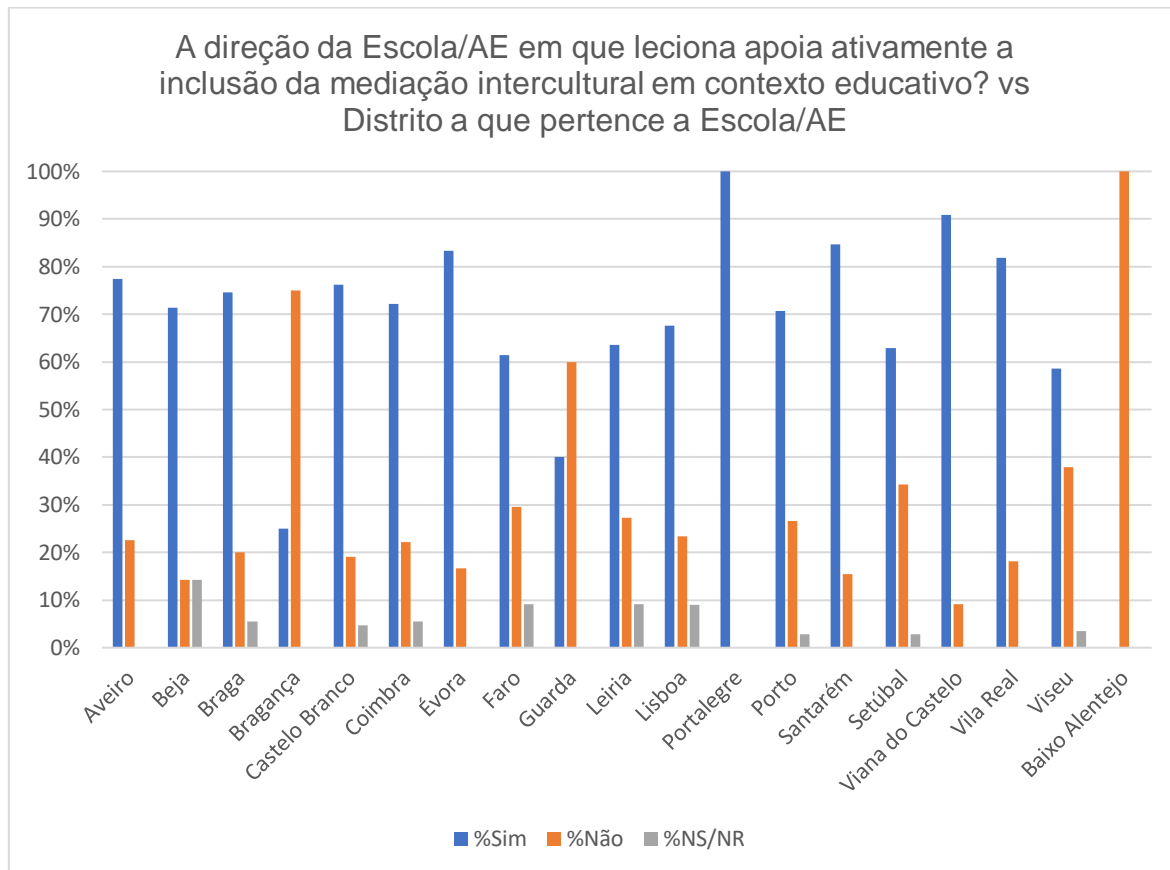


4.21. Direções Escolares e inclusão de mediação intercultural
Fonte: Tratamento descritivo da questão 20 do questionário (Anexo II)

Observando a distribuição de respostas por distrito, verifica-se que na maioria dos distritos as taxas de resposta afirmativa são superiores a 70%, havendo apenas três distritos com uma percentagem de respondentes igual ou superior a 40% a afirmarem que a Direção da Escola/AE em que leciona não apoia ativamente a inclusão da mediação intercultural em contexto educativo. De referir que estes três distritos, com taxa de resposta negativa mais elevada, estão entre os distritos com um número mais reduzido de total de respondentes: Baixo Alentejo, 1 respondente; Bragança, 4 respondentes; Guarda, 5 respondentes. Por outro lado, os três distritos com maior número total de respondentes apresentam taxas de resposta afirmativa superiores ou próximas de 70%. Este é o caso do Porto (109 respostas), de Lisboa (111 respostas) e de Braga (55 respostas), com taxas de resposta afirmativa de 71%, 68% e 75% respetivamente. O facto de se registar uma grande discrepância do número de respondentes total por distrito, não

permite tecer considerações relativamente à relação entre localidade e tendência de resposta.

Gráfico 4.22



4.22. Direções Escolares e inclusão de mediação intercultural, por distrito
 Fonte: Tratamento descritivo da questão 20 do questionário (Anexo II)

A resposta afirmativa a esta questão conduzia ao pedido de indicação de como este apoio era realizado, e dos 367 docentes que consideram que a Direção da Escola/AE em que lecionam apoia ativamente a inclusão da mediação intercultural em contexto educativo, 22% não sabem indicar como ou não responde.

Sendo esta uma questão de resposta aberta, as respostas obtidas foram muito diversas, de acordo com a realidade de cada estabelecimento de ensino, mas foi possível observar algumas tendências. Verifica-se que a forma de apoio mais indicada é a promoção da inclusão e integração, com 51 respostas incluídas nesta categoria, seguida pelo apoio em Língua não Materna (30 respostas), quer

através da disciplina de Português Língua não Materna, quer de outro tipo de apoio ou atividades nesta área. As atividades e/ou projetos interdisciplinares e extracurriculares também são referidos com alguma frequência (25 respostas), assim como os apoios educativos e/ou tutorias (24 respostas) e o apoio individualizado (21 respostas), sendo os apoios, de uma forma genérica, referidos por mais alguns docentes (5 respostas). A existência de um Gabinete de Mediação ou de um Mediador, que atua neste sentido, é referida por 21 docentes, e 14 docentes também indicam o Gabinete de Psicologia ou Psicólogo(a) como uma forma de apoio à inclusão da mediação intercultural em contexto educativo. Com alguma relevância surgem ainda as atividades culturais (15 respostas) e os projetos ou programas específicos (14 respostas).

Outros tipos de apoio foram referidos com menor frequência, tal como as ações de sensibilização e atividades na área de Cidadania e Desenvolvimento, com 8 referências, e ainda as atividades de mediação intercultural, a existência de profissionais especializados e a existência de um Gabinete de Apoio, com 6 referências cada. Apenas 6 docentes referem que a Direção da Escola/AE proporciona ou proporcionou formação na área a docentes, e em alguns casos a alunos. De referir também que a aceitação de alunos provenientes de outras nacionalidades ou culturas é indicada como forma de apoio por parte da Direção por 5 docentes. Respostas enquadráveis nas categorias abertura, existência de equipa de apoio, diálogo e participação no Programa Erasmus foram fornecidas por 4 docentes, para cada categoria.

Com frequência inferior ou igual a 3, registaram-se referências a apoios enquadráveis em categorias muito diversas, tais como, por exemplo, comunicação/informação, adaptações ao projeto educativo e também à distribuição de serviço docente, cuidados na formação de turmas, adaptação de ementas, atividades de divulgação e atividades lúdicas, apoio a docentes, entre outras.

Quanto aos 134 docentes que responderam que a Direção da Escola/AE não apoia ativamente a inclusão da mediação intercultural em contexto educativo, 43% optaram por não responder à questão de como esse apoio poderia ser

facultado, ou indicou não saber se era oferecido, ou não, ou como o poderia ser. Também a questão de como poderia a Direção apoiar ativamente a inclusão de mediação intercultural em contexto educativo, considerando que não o faz, recebeu respostas muito diversas. A grande maioria das sugestões apresentadas corresponde ao que foi indicado como sendo realizado nos estabelecimentos cujos docentes afirmaram existir apoio ativo por parte da Direção.

De entre as sugestões apresentadas destacam-se as necessidades de um Gabinete de Mediação ou Mediador(a), com 16 referências, e a de formação na área, com 13 referências. De referir, ainda, que alguns docentes consideram não haver necessidade de apoio ativo por parte da Direção (5 respostas), pois “não existe grande diversidade cultural na escola” (R386) ou “não existem problemas interculturais na [...] escola” (R415).

Fazendo uma análise global, verifica-se que o número de docentes que não tem conhecimento de como a direção apoia, ou poderia apoiar, a inclusão da mediação intercultural em contexto educativo é significativo, com 34% do total de respondentes a orientar as suas respostas neste sentido. No universo dos 527 docentes que responderam ao questionário, ao responder à questão 20 (A direção da Escola/Agupamento de Escolas em que leciona apoia ativamente a inclusão da mediação intercultural em contexto educativo?), 5% optaram por não responder, enquanto 22% dos que responderam afirmativamente, e 43% dos que responderam negativamente, não responderam à questão “de que forma”, que se seguia, ou disse não saber como. Este facto poderá indiciar um afastamento relativamente à questão da mediação intercultural e à forma como esta está presente em contexto educativo, ou um desconhecimento quanto ao possível papel que a direção escolar pode assumir neste contexto.

Para que o docente se envolva nas questões relacionadas com a mediação intercultural, este tem de conhecer a comunidade educativa de forma aprofundada, e tal engloba conhecer e trabalhar, não só com os alunos e a restante comunidade escolar, mas também com as famílias e a comunidade local, em geral (A. Vieira & R. Vieira, 2017). Para além de se poder questionar a preparação do docente, ou a sua sensibilidade para realizar este tipo de trabalho,

também se pode questionar a sua disponibilidade em termos de tempo. O docente, muitas vezes recém-chegado à escola, para além de todo o trabalho inerente à lecionação, e às burocracias associadas ao desempenho da função docente, é ainda chamado a conhecer todos os seus alunos, e idealmente a adaptar a sua prática pedagógica a cada um, envolvendo-se ainda com a família e a comunidade, atuando como mediador sociopedagógico. “Mas, provavelmente, trata-se de muita função e mediação para um só professor ou educador” (A. Vieira & R. Vieira, 2017, p. 38), e neste sentido, o docente poderá precisar de apoio. Assim, a escola, que se quer “para todos”, terá de apoiar os alunos, mas também os docentes, proporcionando as condições necessárias ao desempenho das suas funções, nas quais se pode incluir a mediação sociopedagógica, e neste contexto a direção escolar poderá ter um papel relevante.

Nas conclusões do seu estudo sobre “Estilo(s) de Liderança de Diretores Escolares”, Inocêncio e Grave-Resendes (2015), apontam “que a liderança escolar é parte integrante do processo educativo” e

que o princípio mais importante da liderança escolar é o de se aproximar do seu público-alvo – os alunos –, para responder às suas necessidades, melhorar a qualidade dos resultados educativos e antecipar os desejos, inculcando valores de justiça, cidadania, liberdade e fraternidade, contribuindo, assim, para uma sociedade mais digna, culta, justa e democrática, através de uma escola aberta a todos, capaz de “[...] *prestar um serviço público de elevada qualidade na formação de cidadãos ativos e indivíduos empenhados e competentes*”. (p. 210)

Nesta senda, a direção escolar, como responsável pela liderança da escola, é preponderante na construção de um projeto educativo que sirva as necessidades da sociedade, envolvendo toda a comunidade educativa. Considerando que a mediação intercultural é uma necessidade em contexto educativo, a direção escolar deverá diligenciar neste sentido, proporcionando as condições

necessárias à comunidade escolar, seja através de formação, de contratação de técnicos dedicados a esta função, ou outras atividades que se considerem relevantes.

Conclusão

Na atualidade, a diversidade cultural caracteriza as sociedades e as relações. A conjugação da globalização com o uso generalizado das novas tecnologias de informação e comunicação, associada ao aumento dos movimentos migratórios, tornou os contactos entre pessoas de diferentes origens cada vez mais comuns e facilitados (Sequeira & Boni, 2019), o que trouxe novas demandas às sociedades. Esta é uma realidade que não é recente, como tal, seria expectável que a convivência entre culturas se desenrolasse com fluidez. Contrariamente, as dificuldades e incompreensões continuam a existir e a discussão em torno do relacionamento entre diferentes culturas mantem-se.

O estudo realizado permitiu verificar que têm sido várias as tentativas de adaptação e que as sociedades têm procurado criar estratégias no sentido de melhorar a convivência na diversidade. Numa primeira aproximação, a estratégia adotada foi o multiculturalismo, que reconhecendo a diferença e a individualidade de cada cultura, dependendo da forma como é desenvolvido, pode promover o assimilacionismo ou a guetização. Mais recentemente, surgiu o interculturalismo, que partindo dos princípios do multiculturalismo, adicionou a valorização e promoção das inter-relações. A perspetiva intercultural vai para além do reconhecimento da diferença, presente no multiculturalismo, promovendo a convivência na diversidade, que enceta o diálogo intercultural e a promoção da interação positiva (Bracons, 2018; Giménez Romero, 2003).

O estabelecimento de diálogo intercultural é um dos desafios da interculturalidade, encontrando-se a mediação entre as estratégias que podem ser utilizadas na sua promoção. Por outro lado, qualquer processo de mediação inclui a comunicação e o estabelecimento de diálogo entre as partes e a mediação intercultural não é exceção. Desta forma, pode-se encontrar uma relação de interdependência entre mediação intercultural e diálogo intercultural, ambos necessários ao convívio pacífico nas sociedades multiculturais da atualidade. Neste sentido, torna-se premente fomentar tanto a mediação como o diálogo intercultural na sociedade. Os legisladores não se têm mantido alheios a esta realidade e, através de legislação e medidas diversas, têm procurado colmatar as necessidades no sentido de promover a integração e a igualdade de direitos e

oportunidades para todos, mas nem sempre a implementação tem sido bem sucedida.

No que concerne a área da educação, ainda em 1986, a LBSE, defendia o direito à diferença e o respeito pela diversidade, bem como a “consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, 1986, p. 3068). Mas, só em 1991 surge a primeira resposta política de gestão da diversidade em contexto educativo, através da criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, e posteriormente o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, o atual ACM. Outra das medidas introduzidas foi a constituição dos TEIP, em 1996, com o objetivo de promover o sucesso escolar, combater o absentismo e o abandono precoce de crianças e jovens em situação de exclusão social, nomeadamente os de diferentes etnias e de origem migrante ou de populações itinerantes.

Relativamente à estrutura curricular, também se registaram desenvolvimentos conducentes à diversificação e diferenciação curricular. Uma primeira aproximação realizou-se através da criação de currículos alternativos, em 1996, através do Despacho nº22/SEEI/96 de 20 de abril, que visavam a criação de percursos diferenciados para a diversidade de alunos não enquadráveis no ensino regular ou no recorrente. Posteriormente, os Despachos nº 4848/97 (2ª série) de 30 de julho e nº 9590/99 (2ª série) de 14 de maio, relativos à gestão flexível do currículo, conjuntamente com a regulamentação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio), conduziram a uma reflexão sobre os currículos, que resultou na sua revisão para os níveis de ensino básico e secundário, em 2001 (Decreto-Lei nº 6/2001 e Decreto-Lei nº7/2001, ambos de 18 de janeiro).

A revisão curricular, iniciada em 2001, incluiu a introdução de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, o que permitiu avanços na integração e no acesso ao currículo por parte dos alunos que tinham o português como língua não materna. Seguiram-se outras revisões e ajustamentos ao currículo, nomeadamente para PLNM, resultando na sua instituição como disciplina equivalente à disciplina de Português, no ensino secundário em 2007 (Despacho

nº 30/2007, de 10 de agosto) e no ensino básico em 2012 (Despacho normativo nº 12/2011, de 22 de agosto e do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho). Ainda neste âmbito, em 2022, publicou-se nova legislação, o Despacho nº 2044/2022, de 16 de fevereiro, que define normas destinadas a apoiar alunos cuja língua materna não é o português, com a finalidade de permitir “a todos os potenciais destinatários condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo” (Despacho nº 2044/2022, 2022, p. 53).

Nas últimas décadas, as políticas educativas têm-se desenvolvido com o objetivo de promover uma educação inclusiva de qualidade. Constando entre as medidas implementadas recentemente a definição do PA, homologado pelo Despacho n.º 6487/2017, 26 de julho, “como um dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6605-A/2021, 2021). Destaca-se, igualmente, a implementação experimental do PAFC dos ensinos básico e secundário, no ano letivo de 2017-2018 (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho), através do qual se permite uma gestão flexível e contextualizada do currículo, centrada na escola, nos alunos e nos professores.

Viver e conviver com a diversidade é essencial bem como promover uma cultura de paz. A escola surge como pedra basilar nesta construção, não só pela diversidade cultural presente nas instituições, que exige a preparação da comunidade educativa para a convivência nestas condições, mas também pela sua função formativa, que poderá influenciar as gerações presentes e futuras.

O estudo realizado tinha por pretensão determinar os contornos que a mediação intercultural deverá tomar em contexto educativo, considerando as necessidades presentes e discutindo o papel que as direções escolares poderão assumir neste domínio. Atendendo aos objetivos do estudo, optou-se pela realização de um inquérito por questionário a docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, tendo este sido enviado para todas as Escolas e Agrupamentos de Escolas de Portugal Continental com estes níveis de ensino, através de correio eletrónico. Obtiveram-se 527 respostas válidas, com representatividade de todas as regiões de Portugal Continental incluídas na NUTS II, assim como de todos os grupos de recrutamento, o que tornou a amostra de relevância considerável para

o estudo em questão. A análise dos dados recolhidos permitiu inferir conclusões relativamente às perceções dos docentes quanto à forma como lidam com a diversidade cultural em contexto educativo e a preparação que consideram ter para o fazer, assim como as necessidades sentidas neste domínio.

A análise documental, conjugada com a interpretação dos resultados do inquérito, permitiu verificar que a mediação intercultural é tida como uma necessidade em contexto educativo. Com base no estudo realizado, concordamos com esta necessidade e consideramos que poderá haver algumas estratégias promotoras da interculturalidade, passíveis de se colocar em prática de imediato, capazes de ter uma ação mediadora. Por exemplo, certas ações propostas nos Termos de Referência da REEI (ACM, I.P., DGE, AKF, 2020) podem ser adaptadas e delas se fazer uso no sistema educativo nacional, de uma forma geral. A título ilustrativo, apontam-se algumas ações que se consideram passíveis de implementação:

- Promoção da participação de toda a comunidade educativa, incluindo as famílias, na definição e execução do projeto educativo da Escola, nomeadamente através da participação em Assembleias e grupos consultivos, assim como na dinamização de atividades e aulas;
- “Envolvimento da comunidade, em parceria e corresponsabilização, para a interação ou organização de ações educativas construtoras da interculturalidade, incluindo a que resulta de vivências diferentes que se encontram através da migração interna ou do contacto entre Escolas e regiões” (ACM, I.P., DGE, AKF, 2020);
- “Adaptação e simplificação da linguagem falada e escrita na comunicação com as famílias e encarregadas/os de educação” (ACM, I.P., DGE, AKF, 2020) e também em contexto de sala de aula, na explicação de conceitos;
- Sessões de sensibilização para as questões relacionadas com a convivência e o diálogo intercultural, dirigidas a toda a comunidade educativa;

- Adaptação das metodologias de ensino à realidade dos alunos, permitindo a aquisição de novos conhecimentos com base nos já adquiridos;
- Incentivo ao trabalho individual e de grupo para a construção do conhecimento individual e do grupo/turma, que permita o reconhecimento da interculturalidade e da existência de diferentes concepções sobre os conteúdos curriculares.

Não se tratando de uma listagem exaustiva de medidas/ações a implementar, as propostas apresentadas serão um ponto de partida para a inclusão da mediação em contexto educativo, e que não envolvendo a necessidade de recursos financeiros ou humanos, para além dos já existentes nas instituições de ensino, nos parecem exequíveis a curto prazo. A concretização destas propostas não exclui a necessidade de outras, que poderão implicar alterações mais significativas no sistema educativo atual e que, para além do envolvimento da comunidade educativa em geral, necessitarão da participação ativa dos docentes em particular.

De uma forma geral, os docentes reconhecem que a diversidade cultural tem aumentado nos últimos anos, considerando-a maioritariamente como uma oportunidade no ensino, e identificam a mediação intercultural como ferramenta de suporte às relações interculturais e facilitadora da gestão da sala de aula na presença de diversidade cultural. Apesar de referirem outras formas de incluir a mediação intercultural em contexto educativo, a grande maioria (mais de 80% dos respondentes) concorda que todos os docentes devem incluir atividades de mediação intercultural na sua prática letiva, independentemente da disciplina que lecionam.

Com efeito, apesar de certas disciplinas se destacarem como passíveis de incluir atividades de mediação intercultural, como é o caso das línguas, não podemos excluir as outras. Neste sentido concordamos com o parecer de Banks (2015) relativamente à introdução da educação multicultural nas diversas disciplinas do currículo, tendo em conta a sua amplitude. Segundo o autor, torna-se necessária uma compreensão mais aprofundada do conceito para ter a perceção de como

este se pode aplicar a diferentes áreas. Da mesma forma a mediação poderá estar presente em diversas disciplinas, para tal basta que o docente domine as técnicas pedagógicas para o fazer.

Considerando a abertura dos docentes à introdução de atividades de mediação intercultural na sua prática letiva, parece adequada a promoção de um modelo de mediação que envolva todas as disciplinas do currículo, através da sua presença no programa das diferentes disciplinas. A inclusão da mediação intercultural de forma transversal nas matrizes curriculares permitiria uma visão mais abrangente das potencialidades da presença de diversidade cultural na sociedade, e a formação holística dos jovens nos princípios da interculturalidade, o que no futuro se traduziria numa sociedade mais aberta e preparada para a convivência de acordo com os princípios da alteridade. O facto de poder associar a mediação intercultural, e os princípios da interculturalidade, a todas as áreas do saber pode facilitar a sua inclusão, de uma forma geral, em todos os domínios da vida do sujeito. Munidos destas ferramentas, os sujeitos poderão gerir mais facilmente as suas relações, evitando os conflitos muitas vezes presentes em contextos de diversidade cultural.

Propor a inclusão da mediação intercultural de forma transversal em todas as disciplinas do currículo não significa incluir, de uma forma geral, o ensino das teorias da mediação, mas antes desenvolver o currículo de forma holística e inclusiva. Possibilitando o reconhecimento, por parte dos alunos, de que um mesmo conceito pode ser compreendido e exposto de diferentes formas, atendendo ao transmissor e ao recetor, e neste sentido o *background* cultural terá influência. Ninguém aprende no vazio (R. Vieira & A. Vieira, 2021), assim como ninguém ensina no vazio. Comumente, considera-se que a matemática “é igual” independentemente da cultura ou do aluno que a aprende (Banks, 2015) mas, por exemplo, o uso da vírgula ou do ponto na escrita de números decimais pode fazer toda a diferença na compreensão do cálculo, e tal difere em vários países.

Esta proposta de incluir a mediação intercultural de forma transversal nos currículos, pode-se encontrar nas propostas relativas à criação de etnocurrículos, que alguns autores portugueses, tais como A. Vieira, R. Vieira e Marques (2020),

defendem. Um currículo assim definido, “vai-se fazendo: com as pessoas, com os seus contextos, suas culturas, suas demandas e proposições *intercriticamente discutidas e estruturadas*. As pessoas não aprendem igual, as pessoas não vivem as suas culturas de forma igual” (Macedo, 2020, p. 60). A conjugação do PA com a gestão flexível do currículo poderá abrir caminho para o desenvolvimento de um currículo que respeite as condições enunciadas.

Fazer alterações de fundo nos currículos escolares nacionais poderá ser um trabalho moroso e em algumas situações dispensável, mas é inegável a necessidade de “traduzir” o currículo de forma que este seja compreendido por todos. Pode-se considerar que, dentro da liberdade permitida pela gestão flexível do currículo, será possível proceder a esta “tradução”, fazendo uso de técnicas de mediação intercultural, pois não podemos descurar o facto de que o processo de ensino-aprendizagem se faz sobre o *background* cultural de cada um (R. Vieira & A. Vieira, 2019), tanto discentes como docentes.

Colocar em prática um modelo de mediação intercultural que inclua todas as disciplinas implica envolver todos os docentes, algo que atualmente não se poderá fazer com facilidade. Apesar de grande parte dos docentes reconhecer a importância da inclusão de atividades de mediação intercultural na prática letiva, apenas uma minoria o faz regularmente (12% dos respondentes), o que poderá estar associado à reconhecida falta de formação na área. A falta de formação na área da interculturalidade e da mediação intercultural, já identificada em diversos estudos, é também referida pelos docentes, com uma grande parte destes a sentir que a sua formação inicial não os preparou para a diversidade cultural presente na sala de aula com 50% a reconhecerem necessidade de formação na área. Assim, é premente que a formação inicial de docentes, de todas as áreas e níveis de ensino, inclua a temática da interculturalidade, assim como da mediação intercultural. Uma mudança a este nível não se refletirá no ensino de imediato, só começará a surtir efeito quando os docentes que usufruíram desta formação começarem a exercer.

Face ao exposto, para que os docentes atualmente em funções se sintam preparados para incluir regularmente atividades de mediação intercultural na sua

prática pedagógica, é necessária formação na área, que poderá ser conseguida através de planos de formação contínua, de carácter obrigatório. A obrigatoriedade de formação numa determinada área poderá ser fator de aversão e afastamento, assim, será necessário motivar aqueles que ainda não estão alerta para a problemática da interculturalidade, demonstrando as vantagens da mediação para a melhor gestão da sala de aula e para o crescimento do sucesso educativo. Neste contexto a direção escolar poderá intervir, promovendo o envolvimento dos docentes, a par de todos os outros atores da comunidade educativa, num projeto educativo que inclua os princípios da interculturalidade.

Ao propor este modelo de mediação intercultural, não se exclui a necessidade, nem a presença, em contexto educativo, do mediador(a) intercultural. Inicialmente, estes profissionais, para além do desempenho das funções inerentes à sua profissão, poderão colaborar na formação docente, prestar apoio aos professores, assim como desenvolver projetos que permitam a iniciação nas técnicas da mediação, podendo também envolver alunos. Concordando que a mediação intercultural comporta uma função preventiva, será espectável que a aplicação do modelo delineado diminua os conflitos em contexto escolar, mas dificilmente os eliminará por completo, o que antevê a possível necessidade de profissionais especializados na gestão de conflitos, e aqui o mediador poderá ter um importante papel a desempenhar. De facto, o conflito não se pode, nem se deve, eliminar, uma vez que através dele surge oportunidade para o debate de ideias diferentes, necessário à transformação, particularmente no campo da diversidade cultural. Será, efetivamente, necessário saber gerir os conflitos para com eles crescer e aprender, valorizando o seu aspeto (trans)formador.

Considera-se, também, que a mediação e a educação intercultural são necessárias à sociedade em geral, defendendo-se que o modelo de mediação intercultural proposto, a ser aplicado em contexto educativo, deverá ser a nível nacional. Propõe-se, assim, um plano nacional que garanta a todos os discentes o acesso a uma formação de base na área da interculturalidade e da mediação intercultural. Cremos que não se podem continuar a instituir “medidas de emergência” apenas em contextos com marcada diversidade cultural ou regiões

problemáticas, nas quais se prevê, pela sua constituição sociocultural, que o conflito se venha a despoletar, ou já está instalado. O facto de a criança/jovem ter menor contacto com a diversidade sociocultural no momento atual, pois a região onde habita e a escola que frequenta são, maioritariamente, caracterizadas pela homogeneidade, não invalida a necessidade de preparação para melhor conviver numa sociedade global. Ao longo da sua vida, tanto através de contactos pessoais como virtuais, o indivíduo irá confrontar-se com a diferença e/ou com o conflito, e nesse sentido terá necessidade das ferramentas necessárias para extrair deste encontro enriquecimento pessoal.

Algumas das propostas apresentadas no modelo de mediação intercultural exposto encontram-se em linha com o Programa REEI, em vigor em alguns AE/Escolas não agrupadas. Por conseguinte, a sua extensão a todos os AE/Escolas não agrupadas a nível nacional seria positivo e poderia ser um ponto de partida para a implementação do modelo proposto.

No seguimento desta análise, seria pertinente fazer um estudo dos resultados obtidos durante o último triénio de aplicação do Programa, cujo final será em 2023, de forma a verificar a sua eficácia, relativamente aos objetivos por este proposto e à possibilidade de o estender ao contexto nacional.

Também o Projeto TEACHmi apresenta pontos convergentes com o modelo de mediação intercultural proposto, nomeadamente, no que concerne à formação de professores, pelo que seria relevante, no futuro, analisar os resultados deste projeto, e verificar a possibilidade de o combinar com o Programa REEI e as vantagens desta ação concertada.

Abrem-se, assim, algumas possibilidades para estudos futuros, na área da mediação intercultural em contexto educativo. Ainda na continuidade do estudo apresentado, o mesmo poderá ser aprofundado, em particular no que respeita o papel das direções escolares nos contornos que a mediação intercultural deverá tomar em contexto educativo. No plano inicial da investigação previa-se a realização de entrevistas a membros das direções escolares, com o objetivo de fazer o cruzamento com as perceções dos docentes obtidas através das

respostas aos questionários. No desenrolar da investigação optou-se pela não realização das entrevistas, e a análise relativa ao papel das direções escolares foi baseada na interpretação dos dados recolhidos através das respostas à questão 20, que dizia respeito ao apoio dado pela direção da Escola/AE à inclusão da mediação intercultural em contexto educativo e à forma como este é realizado, complementada pela análise de bibliografia relevante.

Apesar de oferecer uma possibilidade de prosseguimento de estudo, a ausência das entrevistas pode-se considerar uma limitação ao estudo presente, pois não permitiu a obtenção de conclusões detalhadas em relação a esta temática e o cumprimento integral dos objetivos propostos. A opção pela não realização de entrevistas prendeu-se com condicionantes limitativas relacionadas, essencialmente, com a existência de tempo útil para a sua realização. A vida profissional teve um peso preponderante nestas condicionantes, mas questões ligadas à morosidade dos procedimentos associados à realização de um inquérito em meio escolar, e à situação pandémica vivida nos últimos anos, tiveram grande influência. De facto, a situação pandémica afetou todos os setores da vida e da sociedade, trazendo novas perspetivas inter-relacionais, podendo-se aqui, também, encontrar novos campos investigativos relacionados com a mediação intercultural.

O estudo apresentado poderia também ser complementado através da realização de grupos focais constituídos por docentes, nos quais seria possível aprofundar questões referidas no inquérito e nas respostas obtidas, nomeadamente as relacionadas com as dificuldades sentidas na gestão da diversidade ou com as formas de incluir a mediação intercultural na prática pedagógica. Dado o elevado número de docentes a responder no sentido de que todas, ou algumas, disciplinas deveriam integrar atividades de mediação intercultural nos seus currículos, esta seria uma questão a explorar com estes grupos, procurando aferir de que forma poderia ser feita essa integração.

A investigação na área da mediação intercultural apresenta, ainda, um vasto potencial de desenvolvimento, na medida em que as culturas e a sociedade são dinâmicas, encontrando-se em permanente transformação, o que exige

adaptações constantes às novas realidades. Para além de continuarmos a criar pontes, não podemos deixar de trabalhar no sentido de reforçar os alicerces das pontes que nos unem, para que nunca as deixemos cair: “Que nunca caiam as pontes entre nós!” (Abrunhosa, 2007).

Referências

- Abrunhosa, P. (2007). Pontes entre nós [P. Abrunhosa gravado].
- Almeida, A. F. (2012). *Mediação Escolar e o Aluno como Mediador de conflitos*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido em 24 de junho de 2018, de <http://hdl.handle.net/10451/8516>
- Alto Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.) / Programa Escolhas. (n.d.). *O que é o programa escolhas*. Obtido em 11 de abril de 2022, de Programa Escolhas: <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>
- Alto Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.). (maio de 2018). *Newsletter - Observatório das Migrações*. Obtido em 9 de setembro de 2019, de Observatório das Migrações: www.om.acm.gov.pt
- Alto Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.). (2020). *Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI)*. Obtido em 30 de outubro de 2021, de ACM - Alto Comissariado Para as Migrações: <https://www.acm.gov.pt/-/rede-de-escolas-para-a-educacao-intercultural-reei->
- Alto Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.). (18 de dezembro de 2020). Regulamento do Programa Escolhas. Lisboa. Obtido em 11 de abril de 2022, de https://agil8.programaescolhas.pt/files/Despacho_Regulamento_PE_CD.pdf
- Alto Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.). (n.d.). *Diversidade cultural no enquadramento legal e institucional português*. Obtido em 13 de março de 2022, de Observatório das Migrações: <https://www.om.acm.gov.pt/-/575233#>
- Alto Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.). (nd). *Português como língua não materna em Portugal*. Obtido em 24 de fevereiro de 2022, de Observatório das Migrações: <https://www.om.acm.gov.pt/-/6--7>
- Alto Comissariado para as Migrações, I. P. (ACM, I.P.), Direção-Geral da Educação (DGE), Fundação Aga Khan Portugal (AKF). (junho de 2020). Rede de Escolas para a Educação Intercultural - Termos de Referência. Obtido em 30 de outubro de 2021, de <https://www.acm.gov.pt/-/rede-de-escolas-para-a-educacao-intercultural-reei-#>
- André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.
- APEDI. (n.d.). *Objetivos*. Obtido em 15 de março de 2022, de APEDI: http://www.apedi.pt/pages/a_apedi/objetivos.html
- Assembleia da República. (14 de outubro de 1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86. *Diário da República nº 237/1986, Série I*, 3067-3081. Lisboa. Obtido em 20 de fevereiro de 2022, de <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Assembleia da República. (2001). Lei nº 105/2001, de 31 de agosto. *Diário da República - I Série - A*. Obtido em 3 de fevereiro de 2019, de <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2001/08/202A00/55865586.pdf>

- Assembleia da República. (n.d.). *Projeto de Lei 193/XI/1*. Obtido de Assembleia da República:
<https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetailIniciativa.aspx?BID=35162>
- Baganha, M. I., & Marques, J. C. (2001). *Imigração e política. O caso Português*. Lisboa: Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.
- Banks, J. (1975). Ethnic studies as a process of curriculum reform. *Anti-Defamation League of B'nai B'rith Conference on Cultural Pluralism*.
- Banks, J. (1991). Multicultural Literacy and Curriculum Reform. *Educational Horizons*, 69(3), pp. 135-140.
- Banks, J. (2015). Multicultural Education; Characteristics and Goals. Em J. Banks, & C. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (9ª ed., pp. 2-23). Wiley.
- Barbosa, S. M., & Barbosa, J. G. (2018). Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. *Educação & Linguagem*, pp. 238-256.
- Bauman, Z. (25 de Abril de 2012). Estratégias para a vida. (C. Filosófico, Entrevistador)
- Bebiano, A. (2014). Gayatri Chakravorty Spivak: a teoria como prática de vida. Em UNIPOP(org), *Correntes do Pensamento Crítico Contemporâneo* (pp. 378-396). Lisboa: Edições 70.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Universidade do Porto, Porto. Obtido em 21 de janeiro de 2018, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>
- Bracons, H. (2018). *Interculturalidade: Elementos Para uma Melhor Compreensão*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bush, R. A., & Folger, J. P. (2005). *The Promise of Mediation - The Transformative Approach to Conflict* (Revised Edition ed.). (Jossey-Bass, Ed.) San Francisco, EUA: Wiley & Sons, Inc.
- Bush, R., & Folger, J. (1996). *La promesa de la mediación*. Editorial Gránica.
- Byram, M. (2009a). Intercultural citizenship and foreign language education. *Syn-Thèses*, 2, pp. 61-73.
- Byram, M. (2009b). Intercultural Competence in Foreign Languages - The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. (D. Deardorff, Ed.) *The Sage Handbook of Intercultural Competence*.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching - A Practical Introduction for Teachers*. Conselho da Europa.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). Introduction. Em M. Byram, A. Nichols, & D. Stevens (Edits.), *Developing Intercultural Competence in Practice* (pp. 1 - 8). Multilingual Matters LTD.

- Cabral, M. O., & Bessa, A. R. (junho de 2014). Sobre a autonomia das escolas públicas. *e-Pública*, 1(2), pp. 98-114. Obtido em 16 de maio de 2022, de <https://www.e-publica.pt/volumes/v1n2a04.html>
- Candau, V. (jan./abr. de 2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*(37), pp. 33-41. Obtido em 20 de dezembro de 2021, de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>
- Cardoso, S. (2017). *Uma língua que acolhe: desafio para os professores de português na inclusão das crianças refugiadas*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta), Universidade Aberta. Obtido em 20 de maio de 2018, de <http://hdl.handle.net/10400.2/7242>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem* (2a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. J. (janeiro-abril de 2017). O Perfil do Gestor da Escola Pública Portuguesa. *Revista Espaço do Currículo*, 10(1), 92-91. Obtido em 9 de janeiro de 2022, de <https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.32586>
- Cogo, D., & Riegel, V. (jan./abr. de 2016). "I'm an Immigrant": cosmopolitismo, alteridade e fluxos comunicacionais em uma campanha anti-xenofobia no Reino Unido. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, pp. 23-43. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1980-8585250388000460>
- Comissão Europeia. (30 de setembro de 2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. Bruxelas. Obtido em 21 de abril de 2021, de https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-communication-sept2020_en.pdf
- Comissão Europeia, Secretariado-Geral. (18 de setembro de 2020). *EUR-Lex - 52020DC0565 - EN*. Obtido em 22 de março de 2022, de European Union: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52020DC0565>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe. Obtido em 06 de maio de 2018, de <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Coulon, A. (1988). Ethnomethodology and education. *Revue française de pédagogie*, 82, pp. 65-101.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press. Obtido em 06 de maio de 2018, de <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. Starsbourg. Obtido de

https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment . Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Obtido em 22 de abril de 2018, de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2a ed.). Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Wasshington DC: SAGE.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3a ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne : SAGE.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5a ed.). Los Angeles, London, Nova Deli, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (31 de março de 2016). Uma reflexão sobre a mediação escolar. *Ciência & Cognição*, 21, pp. 112-123. Obtido de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1102>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Obtido em 21 de janeiro de 2018, de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (n.d.). *Aprendizagens essenciais - Ensino Básico*. Obtido em 6 de julho de 2022, de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (n.d.). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário*. Obtido em 6 de julho de 2022, de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (n.d.). *Rede / TEIP*. Obtido em 11 de abril de 2022, de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/rede>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE). (setembro de 2013). Perfil do Aluno 2011/2012. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de <http://www.dgeec.mec.pt>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE). (setembro de 2014). Perfil do Aluno 2012/2013. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e

Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de <http://www.dgeec.mec.pt>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE). (setembro de 2015). Perfil do Aluno 2013/2014. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de <http://www.dgeec.mec.pt>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS). (janeiro de 2013). Perfil do Aluno 2010/2011. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de <http://www.dgeec.mec.pt>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), Divisão de Estatísticas do Ensino Superior (DEES). (setembro de 2016). Perfil do Aluno 2014/2015. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de <http://www.dgeec.mec.pt>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), Divisão de Estatísticas do Ensino Superior (DEES). (setembro de 2017). Perfil do Aluno 2015/2016. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de <http://www.dgeec.mec.pt>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), Divisão de Estatísticas do Ensino Superior (DEES). (setembro de 2018). Perfil do Aluno 2016/2017. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de <http://www.dgeec.mec.pt>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), Divisão de Estatísticas do Ensino Superior (DEES). (setembro de 2019). Perfil do Aluno 2017/2018. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de <http://www.dgeec.mec.pt>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), Divisão de Estatísticas do Ensino Superior (DEES). (setembro de 2020). Perfil do Aluno 2018/2019. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de <http://www.dgeec.mec.pt>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), Divisão de Estatísticas do Ensino

Superior (DEES). (setembro de 2021). Perfil do Aluno 2019/2020. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência: <http://www.dgeec.mec.pt>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS), Divisão de Estatísticas do Ensino Superior (DEES). (2022). Perfil do Aluno 2020/2021. Lisboa. Obtido de [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2022_PERFIL_DO_ALUNO_2021.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2022_PERFIL_DO_ALUNO_2021.pdf)

Dittmaier, T. (2015). *A imigração Luso-Brasileira na Alemanha. A mediação intercultural no ensino de Português Língua Estrangeira enquanto estratégia de intergração social*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta), Universidade Aberta, Lisboa. Obtido em 13 de maio de 2018, de <http://hdl.handle.net/10400.2/4442>

Ferreira, E. D. (2008). *Gestão de conflitos e prevenção da violência em meio escolar: das percepções dos diferentes "Actores" às práticas mais correntes em duas escolas do 2º ciclo do ensino básico da Região Centro: enquadramento teórico: estudos de caso*. (Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (30 de junho de 2020). Docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. Obtido em 18 de maio de 2021, de PORDATA: Base de Dados Portugal Contemporâneo: <https://www.pordata.pt>

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (01 de julho de 2021). Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. Obtido em 05 de novembro de 2021, de PORDATA: <https://www.pordata.pt>

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (29 de setembro de 2021). Imigrantes permanentes: total e por grupo etário. Obtido em 24 de novembro de 2021, de Pordata: <https://www.pordata.pt>

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (28 de junho de 2021). População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades. Lisboa. Obtido em 06 de dezembro de 2021, de <https://www.pordata.pt>

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (07 de outubro de 2021). População estrangeira com permanência regular em % da população residente: total e por sexo. Lisboa. Obtido em 06 de dezembro de 2021, de <https://www.pordata.pt>

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (06 de junho de 2021). População estrangeira com permanência regular: total e por sexo. Lisboa. Obtido em 06 de dezembro de 2021, de www.pordata.pt

- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (07 de outubro de 2021). Saldos populacionais anuais: total, natural e migratório. Obtido em 16 de novembro de 2021, de <https://www.pordata.pt>
- Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). Despacho n.º 6605-A/2021. *Diário da República*, 2.ª série, 241-242.
- Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (16 de fevereiro de 2022). Despacho n.º 2044/2022. *Diário da República*, 2ª série, 53-54. Obtido em 20 de fevereiro de 2022, de https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/2044-2022-179188085?_ts=1645815351287
- Giménez Romero, C. (1997). La Naturaleza de la Mediación Intercultural. *Revista Migraciones*(2).
- Giménez Romero, C. (dezembro de 2001). Modelos de Mediación y su aplicación en Mediación Intercultural. *Migraciones*(10), pp. 59-110.
- Giménez Romero, C. (2002). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales - Una propuesta metodológica de superación del culturalismo. Em F. J. Garcia Castaño, & C. M. Lopez (Ed.), *La inmigración en España: contextos y alternativas. II*, pp. 627-644. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*(8), pp. 11-20. Obtido em 27 de dezembro de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>
- Giménez Romero, C. (2010). *Mediação Intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIDI). Obtido em 02 de março de 2019, de https://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/tgau_ma_26511.pdf
- Giménez Romero, C. (2 de abril de 2012). *Entrevistas - Aprendemos con... Carlos Giménez*. Obtido em 2 de fevereiro de 2019, de Aula intercultural: <https://aulaintercultural.org/2012/04/02/aprendemos-con-carlos-gimenez/>
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (Vol. 1 e 2). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Hall, S. (1994). Cultural identity and diaspora. Em P. Williams, & L. Chrisman, *Colonial discourse and post-colonial theory: a reader* (pp. 227-237). London: Harvester Wheatsheaf. Obtido em 23 de dezembro de 2021, de <https://vpn.uab.pt/http/www.gurunanakcollegeasc.in/userfiles/Stuart%20Hall%20Identity.pdf>
- Hall, S. (1997). A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Obtido em 3 de dezembro de 2017, de http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Obtido em 6 de dezembro de 2017, de <https://pt.scribd.com/doc/179384552/identidade-cultural-na-pos-modernidade-Stuart-Hall-pdf>.

- Harvard Law School. (2009). *Harvard Negotiation Project*. Obtido em 04 de fevereiro de 2022, de PON - Program on Negotiation at Harvard Law School: <https://www.pon.harvard.edu/>
- Inocêncio, S., & Grave-Resendes, L. (2015). Estilo(s) de Liderança de Diretores Escolares. Em A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Souza, & R. Luengo (Ed.), *Atas - Investigação Qualitativa em Educação*. 1, pp. 204-211. Ludomedia. Obtido em 11 de novembro de 2022, de <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/369>
- Instituto de Apoio à Criança (IAC). (n.d.). *Projeto: Mediação Escolar*. Obtido de Instituto de Apoio à Criança (IAC): <https://iacrianca.pt/projeto-mediacao-escolar-coimbra/>
- Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P. (2020). *IGeFE - Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.* Obtido em 5 de janeiro de 2021, de <http://www.igefe.mec.pt/PesquisaRede>
- Instituto Nacional de Estatística. (30 de novembro de 2021). Obtido em 9 de dezembro de 2021, de INE - Instituto Nacional de Estatística: <http://www.ine.pt>
- Lamego, C. R., & Santos, M. C. (maio / agosto de 2018). Multiculturalismo e educação intercultural: narrativas de professores sobre preconceito e abordagens culturais na escola. *Dialogia*(29), pp. 111 - 121. Obtido em 15 de outubro de 2019, de <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8810>
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Porto: Universidade do Porto.
- Leite, M. J. (2013). TEIP e vão três... *A Página da Educação, Edição Nº 200, série II*. Obtido em 11 de abril de 2022, de A Página da Educação: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=560&doc=14531&mid=2>
- Macedo, A. G. (2002). *Género, identidade e desejo - Antologia crítica do feminismo contemporâneo*. Lisboa: Livros Cotovia.
- Macedo, R. S. (2020). Currículo, Etnocurrículo e Etnoaprendizagem. Em R. Vieira, A. Vieira, & J. Marques, *Etnocurrículo e Etnoaprendizagem: Diálogos, Investigação e (Trans)Formação* (pp. 47-64). Edições Afrontamento.
- Macedo, R. S., & Guerra, D. (Jan./Abr. de 2016). Instituintes Culturais da Experiência Curricular-Formativa: Bases Teóricas para um Etnocurrículo. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, pp. 35-44.
- Machado, J. (junho de 2019). Autonomia da escola e gestão curricular do ensino básico: desafios de um projeto de inovação. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 4(3), 54-69. Obtido em 1 de novembro de 2022, de <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1508>
- Marques, J. C., Vieira, A., & Vieira, R. (2020). Imigração portuguesa, políticas sociais e mediação intercultural. Em R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido, *Migrações, Minorias Étnicas, Políticas Sociais e (Trans)Formações. Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 15-31). Porto: Edições Afrontamento.

- Marques, R. (2003). *Políticas de Gestão da Diversidade Étnicocultural: Da Assimilação ao Multiculturalismo*. Lisboa: Observatório da Imigração. Obtido em 23 de dezembro de 2021, de <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/280091/235189.pdf/1c9d40b4-77b6-475b-8feb-704ca380f857>
- Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido em 11 de fevereiro de 2022, de http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf
- Mbembe, A. (2011). A universalidade de Frantz Fanon. Obtido em 7 de dezembro de 2017, de <http://artafrica.letras.ulisboa.pt/uploads/docs/2016/04/18/5714de04d0924.pdf>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From de Standpoint of a Social Behaviorist*. (C. W. Morris, Ed.) Chicago: The University of Chicago Press.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Educatin and Psychology: Integrating Diversity woth Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Mignolo, W. D. (2010). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. Em W. D. Mignolo, *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. (pp. 39-49). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Milagre, C., & Rodrigues, C. (2017). Mediação intercultural: participação dos atores locais para a coesão social. Em R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido, *Conceções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 75-86). Porto: Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação. (3 de fevereiro de 1989). Decreto-Lei nº 43/89. Obtido em 25 de abril de 2022, de https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/DL_043_89.htm
- Ministério da Educação. (10 de maio de 1991). Decreto-Lei nº 172/91. *Diário da República - I Série-A(107)*. Obtido em 26 de abril de 2022, de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219>
- Ministério da Educação. (1993). Despacho n.º 170/ME/93. *diário da República*, p. 8313.
- Ministério da Educação. (1 de agosto de 1996). Despacho 147-B/ME/96. *Diário da República - II Série*.
- Ministério da Educação. (4 de maio de 1998). Decreto-Lei nº 115-A/98. *Diário da República - I Série-A*.
- Ministério da Educação. (18 de janeiro de 2001). Decreto-Lei nº 6/2001. 258-265. Lisboa: Diário da República nº 15/2001, Série I-A. Obtido em 20 de fevereiro de 2022, de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>

- Ministério da Educação. (26 de março de 2004). Decreto-Lei nº 74/2004. 1931-1942. Lisboa: Diário da República nº 73/2004 - Série I-A. Obtido em 20 de fevereiro de 2022, de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/74-2004-210801>
- Ministério da Educação. (julho de 2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Documento Orientador*. Obtido em 20 de fevereiro de 2022, de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf
- Ministério da Educação. (22 de abril de 2008). Decreto-Lei nº 75/2008. *Diário da República nº 79/2008, Série I, 2341-2356*. Lisboa. Obtido em 17 de fevereiro de 2022, de <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775>
- Ministério da Educação. (4 de abril de 2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) - Ensino Secundário*. Obtido em 20 de fevereiro de 2022, de Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_orient_programat_plnm_versaofinalabril08.pdf
- Ministério da Educação. (2 de julho de 2012). Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril - Legislação consolidada. *Diário da República Eletrónico*. Obtido em 26 de abril de 2022, de <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775>
- Ministério da Educação e Investigação Científica - Secretarias de Estado da Administração e do Equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica. (18 de outubro de 1976). Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro. Obtido em 18 de abril de 2022, de https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/DL_769_A_76.htm
- Ministério da Educação Nacional. (9 de setembro de 1968). Decreto n.º48572, de 9 de setembro. *Diário da República Eletrónico*. Obtido em 18 de fevereiro de 2023, de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto/48572-1968-508641>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (n.d). *Diálogo Intercultural*. Obtido em 11 de novembro de 2021, de Comissão Nacional da UNESCO: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/aprender-a-viver-juntos/dialogo-intercultural>
- Morgado, C., & Oliveira, I. (1 de junho de 2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista Científica*, pp. 43-56. Obtido de <http://exedra.esec.pt/docs/01/43-56.pdf>
- North, B., & Piccardo, E. (2016). *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. Obtido em 13 de maio de 2018, de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>
- OECD. (2018). *PISA - Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA global competence framework*. Obtido em 09 de novembro de 2021, de OECD: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

- Oliveira, C. R. (2020). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2020*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). Obtido em 18 de maio de 2021, de <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2020+-+Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes/472e60e5-bfff-40ee-b104-5e364f4d6a63>
- Oliveira, C. R. (2021). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2021*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.).
- Oliveira, D., & Sequeira, R. M. (2012). *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*. (M. J. Grosso, Ed.) Lisboa: Lidel - edições técnicas, lda.
- Pelouro de Comunicação e Imagem do NEPCESS/AAC. (8 de fevereiro de 2021). Obtido em 26 de fevereiro de 2021, de O Claustro: <https://www.nepcess.com/post/teachmi-teacher-preparation-for-migration-school-inclusion>
- Peres, A. (junho de 2016). Educação intercultural e mediação sociopedagógica. *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, pp. 57-72.
- Porto Editora. (2003-2021). Obtido em 09 de novembro de 2021, de Infopédia: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/eu>
- Presidência do Conselho de Ministros. (1991). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91*.
- Presidência do Conselho de Ministros. (9 de janeiro de 2001). Resolução do Conselho de Ministros nº 4/2001. *Diário da República nº 7/2001, Série I-B*, pp. 68-72. Obtido em 11 de abril de 2022, de <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/4-2001-239016>
- Presidência do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei nº 55/2018. *Diário da República nº 129/2018, Série I*, 2928-2943. Obtido em 20 de fevereiro de 2022, de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Queiroz, C. M. (2012). A mediação entre pares. Uma estratégia para a prevenção e resolução de conflitos: estudo de caso numa escola do 3º ciclo do concelho de Felgueiras. Granada: (Tese de doutoramento, Universidade de Granada, Granada, Espanha). Obtido de <http://hdl.handle.net/10481/26373>
- Ramos, N. (jan. / abr. de 2016). Tecnologias digitais de informação e comunicação, interculturalidade e formação docente. *Revista EDaPECI*, pp. 9 - 30. Obtido em 21 de janeiro de 2018, de <http://hdl.handle.net/10400.2/5847>
- Reis, C. (2021). A importância da mediação escolar como promotora de uma cultura de paz. *Jornal Jurídico*, 61-76.
- RESMI | ACM. (2018). *Quem somos*. Obtido em 23 de janeiro de 2023, de RESMI: <http://resmi.isinapse.com/index.php/about-us>

- Rocha, C. E. (2009). A Escola e a Diversidade Cultural. (B. D. Silva, L. Almeida, & A. Barca Lozano, Edits.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 2261-2277. Obtido em 21 de fevereiro de 2021, de <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t6/t6c163.pdf>
- Santos, B. S., Meneses, M. P., & Nunes, J. A. (2004). *Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo*. Porto: Afrontamento.
- Sequeira, R. M. (2012). A comunicação intercultural é uma utopia? (P. Petrov, P. Q. Sousa, R. L.-I. Samartim, & E. T. Feijó, Edits.) *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesa. Século XX*, 3, pp. 303-316. Obtido em 29 de novembro de 2020, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2164/1/AlgarveLusitanistasFinal.pdf>
- Sequeira, R. M., & Boni, V. V. (2019). Os contornos da mediação intercultural da educação contemporânea: delineamentos e projeções. Em A. M. Costa, I. M. Silva, & S. Cunha (Ed.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação* (pp. 395-408). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Obtido em 14 de outubro de 2019, de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59869/1/2019_%20Silva_Macedo_Cunha_atas-mediacao-social.pdf
- Silva, A. M. (2002). Pontes interculturais numa sociedade em mutação. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, pp. 209-214. Obtido em 03 de abril de 2022, de <http://hdl.handle.net/10437/2507>
- Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, pp. 117-123. Obtido de <https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1918>
- Simões, P. L. (setembro de 2016). *Alunos, famílias, escolas e comunidade: sujeitos e mediações. O GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural*. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Leiria: (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria). Obtido em 21 de outubro de 2018, de <http://hdl.handle.net/10400.8/2398>
- Six, J.-F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris: Seuil.
- Solano, G. (18 de fevereiro de 2020). Policy Indicators Scores (2007-2019) – core set of indicators. Obtido em 12 de abril de 2022, de Migrant Integration Policy Index 2020: <https://www.mipex.eu/download-pdf>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020*. Barcelona/Brussels: CIDOB and MPG. Obtido em 12 de abril de 2022, de <https://www.mipex.eu/>
- Sparemberger, R., & Rangel, A. (2013). Direitos Humanos: um olhar para a identidade, alteridade e novas concepções de cultura. Em J. C. Londero, & C.

- A. Birnfeld (Edits.), *Direitos sociais fundamentais: contributo interdisciplinar para a redefinição das garantias de efetividade* (pp. 245-275). Rio Grande do Sul: Editora da FURG. Obtido em 10 de novembro de 2021, de https://vpn.uab.pt/https/direito.furg.br/images/stories/LIVROS/DIREITOS_SOCIAIS_FUNDAMENTAIS/12Sparemberger2013_DSF.pdf
- Spitzberg, B., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. Em D. Deardorff, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2 - 52). California, USA: SAGE Publications, Inc.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. Em S. Stoer, L. Cortesão, & J. Correia (Edits.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 245-275). Edições Afrontamento.
- SurveyMonkey. (1999 - 2021). *Sample size calculator*. Obtido em 18 de maio de 2021, de SurveyMonkey: <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore; Washington DC: SAGE.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Tribunal de Contas. (2019). *Auditoria de Resultados: Contratos de Autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas*. Tribunal de Contas. Obtido em 22 de maio de 2022, de <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2019/rei009-2019-2s.pdf>
- University of Piraeus. (2020). *TEACHmi*. Obtido em 26 de fevereiro de 2021, de <https://www.teachmi.eu/>
- Vieira, A. (2015). Práticas Pedagógicas e Mediações Culturais em Escolas Portuguesas: uma análise comparativa. *Atas do XII Congresso LusoAfróBrasileiro, Imaginar e Repensar o Social: Desafios às Ciências Sociais em Língua Portuguesa, 25 anos depois, o 1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa - XII ConLab* (pp. 7923-7935). Lisboa: Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. Obtido em 14 de outubro de 2020, de <http://hdl.handle.net/10400.8/2086>
- Vieira, A. (2020). Da flexibilidade curricular: notas breves sobre o caso português. Em R. Vieira, A. Vieira, & J. Marques, *Etnocurrículo e Etnoaprendizagem: Diálogos, Investigação e (Trans)Formação* (pp. 23-32). Edições Afrontamento.
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2016c). Pedagogia Social, Mediação Intercultural e Intervenção social. Em A. M. Vieira, & R. Vieira, *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações* (pp. 55-64). Profedições, Lda.

- Vieira, A., & Vieira, R. (2013). Pedagogia Social, comunicação e mediação intercultural. *A página da Educação*(201). Obtido em 16 de junho de 2018, de <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=561&doc=14501&mid=2>
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016a). Competências da Mediação Intercultural como prática da Pedagogia Social. Em A. Vieira, & R. Vieira, *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações* (pp. 65-70). Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Medi@ções - Revista OnLine*, 5(1). Obtido em 25 de junho de 2018, de <http://hdl.handle.net/10400.8/2721>
- Vieira, A., & Vieira, R. (novembro de 2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. *Concepções e Práticas de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, pp. 29-55.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2018). A complexidade da escola contemporânea e a multiplicidade de papéis do professor/educador. Em F. C. Sangenis, E. Oliveira, & H. Carreiro, *Formação de professores para uma educação plural e democrática* (pp. 283-300). Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Vieira, R. (junho de 2016). Identidades, Interculturalidade e Educação: Uma análise antropológica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2(Especial), 164-181. Obtido em 19 de junho de 2022, de <http://hdl.handle.net/10400.8/4892>
- Vieira, R. (2020). Ensinar a aprender: saberes, etnossaberes e reconstrução identitária. Em R. Vieira, A. Vieira, & J. Marques, *Etnocurrículo e Etnoaprendizagem* (pp. 31-44). Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2021). Da factualidade da multiculturalidade às pedagogias diferenciadas: o papel da mediação intercultural e sociopedagógica. Em I. Freire (Ed.), *XXVII Colóquio Afirse PORTUGAL* (pp. 14-20). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Obtido em 17 de junho de 2022, de <http://hdl.handle.net/10400.8/6545>
- Vieira, R., & Vieira, A. (2015). Fronteiras da identidade, mediação intercultural e trânsito do self. (A. C. Nascimento, & J. L. Backes, Edits.) *Inter/multiculturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão*, pp. 229-258. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.8/2076>
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016b). Mediações Socioculturais: Conceitos e Contextos. Em R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido, *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 27-55). Porto: Edições Afrontamento. Obtido em 24 de junho de 2018, de <https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2175/1/12.pdf>
- Vieira, R., & Vieira, A. (2019). Entre saberes e identidades, a escola e a mediação sociopedagógica. *Laplage em Revista*, 5, 31-42. Obtido em 19 de junho de 2022, de <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/478/436>

- Vieira, R., & Vieira, A. (2021). Da complexidade e dos processos educativos: a mediação intercultural e a construção de terceiras pessoas. Em L. Rangel, & L. M. Sitja (Edits.), *Mundo da Vida e Redes Educativas* (pp. 169-196). Salvador: Editora da UFBA.
- Wilkinson, J. (2012). The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. Em J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 296-309). Routledge.
- Yuval-Davis, N. (2006). Belongign and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214. doi:10.1080/00313220600769331

Anexos

Anexo I

Mediação intercultural em contexto educativo

O presente estudo realiza-se no âmbito da tese doutoral em Relações Interculturais, da Universidade Aberta, que tem como objetivos determinar os contornos que a mediação intercultural deverá ter em contexto educativo, considerando as necessidades presentes, e discutir o papel que as direções escolares poderão assumir, na forma como esta deverá estar presente nas instituições que se encontram sobre a sua alçada. Em particular, o estudo visa aferir quais as necessidades em termos de mediação intercultural em contexto escolar e que formas esta deverá/poderá tomar.

Como a investigação se restringe a instituições do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, para participar neste estudo deverá lecionar neste nível de ensino e ter mais de 18 anos.

A participação no estudo é anónima e voluntária, sendo-lhe reservado o direito de recusar ou desistir de colaborar a qualquer momento, se assim o entender.

Todos os requisitos éticos inerentes à investigação serão cumpridos neste estudo e, desta forma, é garantido que:

1. Será mantida total confidencialidade dos dados fornecidos pelos participantes, estes serão utilizados estritamente para fins de investigação e conservados apenas pelo período necessário ao cumprimento da finalidade para que foram recolhidos e tratados;
2. Em qualquer momento serão prestados esclarecimentos acerca de quaisquer dúvidas que possam surgir sobre a investigação, para tal poderá contactar a responsável pela investigação, Ana Mafalda Paiva, através do endereço de correio eletrónico 1700399@estudante.uab.pt.

Agradeço a sua participação.

Ana Mafalda Paiva

Consentimento:

- Aceito participar nesta investigação e declaro ter sido informado(a) acerca da finalidade da mesma. Também tomei conhecimento de que os dados recolhidos são confidenciais e servem apenas fins de investigação, que qualquer esclarecimento acerca da investigação será prestado e que a qualquer momento terei direito a recusar ou desistir de colaborar.
- Não aceito participar nesta investigação.

Questionário

(Nota: O inquérito será disponibilizado através de um Formulário Google, com o link: <https://forms.gle/GCia3T6E2zSzf9iH6>)

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Faixa etária:

Entre 18 e 24 anos
Entre 25 e 29 anos
Entre 30 e 34 anos
Entre 35 e 39 anos

Entre 40 e 44 anos
Entre 45 e 49 anos
Entre 50 e 54 anos
Entre 55 e 59 anos
Mais de 60 anos

3. Há quanto tempo leciona?

Menos de 1 ano
Entre 1 e 4 anos
Entre 5 e 9 anos

Entre 10 e 14 anos
Entre 15 e 19 anos
Entre 20 e 24 anos
Mais de 25 anos

4. Em que grupo(s) de recrutamento leciona: _____

5. A que distrito pertence a escola em que presentemente leciona?

6. Considera que a diversidade cultural na sala de aula aumentou nos últimos 5 anos?

Não, nada 1 2 3 4 5 Sim, muito Não sei / Não respondo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Como avalia a convivência entre os elementos da comunidade escolar face à diversidade cultural?

Muito difícil 1 2 3 4 5 Muito fácil Não sei / Não respondo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. Poderá a mediação intercultural facilitar a gestão da sala de aula na presença de diversidade cultural?

Não, nada 1 2 3 4 5 Sim, muito Não sei / Não respondo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

15. Sente necessidade de formação na área da mediação intercultural?

Sim

Não

16. Na sua prática letiva inclui atividades de mediação intercultural?

Nunca

Esporadicamente

Sempre

17. Devem todos os professores, independentemente da disciplina que lecionam, integrar atividade de mediação intercultural na sua prática letiva?

Sim

Não

18. Relativamente à forma como conduz a sua prática letiva em contexto multicultural, classifique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes.

	1- Discordo fortemente	2 - Discordo	3 – Nem discordo nem concordo	4 - Concordo	5 – Concordo fortemente
1. Tenho em consideração apenas os conteúdos programáticos e as metas curriculares.					
2. Tenho em consideração os conteúdos programáticos e as metas curriculares, mas adapto a minha forma de lecionar à diversidade cultural da turma.					
3. Apenas tenho em consideração a diversidade cultural da turma quando surgem questões por parte dos alunos.					
4. Não dou especial atenção à diversidade cultural dos alunos pois é responsabilidade do aluno adaptar-se ao currículo escolar e à forma de lecionar do docente.					
5. Não dou especial atenção à diversidade cultural dos alunos pois os alunos de outras nacionalidades/culturas devem receber apoio especializado (fora da sala de aula) para que melhor se adaptem ao sistema educativo da escola que frequentam.					

19. De que forma deve a mediação intercultural ser incluída em contexto educativo?

1. Mediador Sociocultural.	
2. Todas as disciplinas devem integrar atividades de mediação intercultural nos seus currículos.	
3. Algumas disciplinas devem integrar atividades de mediação intercultural nos seus currículos.	
Quais? : _____	
4. Introdução de uma disciplina no currículo escolar dedicada exclusivamente à mediação.	
5. Mediação entre pares – alunos formados para o propósito.	
6. Pessoal não docente da comunidade educativa.	
Quem? : _____	
7. Não há necessidade de incluir a mediação intercultural em contexto educativo.	
8. Outra.	
Qual? : _____	

20. A direção da Escola / Agrupamento de Escolas em que leciona apoia ativamente a inclusão da mediação intercultural em contexto educativo?

Sim

Não

i) Se sim, de que forma?

ii) Se não, de que forma poderia apoiar?

Anexo II

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Cod)	Q12	Q13	
R1	1.14.2021 9:49:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Baixo Alentejo		3	3	5	5	Não sim	Outro	Sim	Sim	
R2	1.14.2021 16:35:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 10 e 14 anos	Técnicos Especializ ados - 997	Aveiro		3	2	2	2	Sim	oportunida de no ensino da disciplina	Oportunida de	Não	Sim
R3	1.13.2021 13:55:34	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	520	Aveiro		5	3	1	5	Sim	oportunida de no ensino da disciplina	Oportunida de	Não	Sim
R4	1.18.2021 22:03:06	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	500	Aveiro		3	5	2	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R5	1.15.2021 13:04:18	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Aveiro		5		Não sei / Não respondo	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R6	1.13.2021 15:26:13	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	400	Aveiro		5	3	2	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R7	1.13.2021 18:41:08	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	290	Aveiro		5	5	5	5	Sim	Uma oportunida de, sem dúvida.	Oportunida de	Sim	Sim
R8	1.14.2021 9:44:06	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Aveiro		4	3	1	4	Sim	Um problma.	Problema	Sim	Sim
R9	1.14.2021 11:58:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Aveiro		3	3	1	4	Sim	Não considero um problema. Na minha	Outro	Não	Sim
R10	1.14.2021 15:21:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	910	Aveiro		4	4	1	4	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R11	1.14.2021 21:21:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	410	Aveiro		4	3	2	5	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R12	1.18.2021 10:40:37	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Aveiro		3	4	1	3	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R13	1.13.2021 17:59:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	540	Aveiro		4	4	2	4	Sim	Uma oportunida de no ensino da disciplina	Oportunida de	Não	Sim
R14	1.13.2021 23:15:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Aveiro		5	3	2	4	Sim	Uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim
R15	1.14.2021 5:04:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Entre 20 e 24 anos	340	Aveiro		4	4	3	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R16	1.14.2021 15:51:56	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 5 e 9 anos	520	Aveiro		4	3	2	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	NR	Sim
R17	1.17.2021 11:00:37	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 5 e 9 anos	Técnicos Especializ ados	Aveiro		1		Não sei / Não respondo	4	Sim	NR	NR	Não	Sim
R18	1.14.2021 9:05:00	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 25 e 29 anos	Mais de 25 anos	520	aveiro		3	3	3	4	Sim	Ambos	Ambos	Não	Sim
R19	1.14.2021 17:13:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	400	Aveiro		3	4	1	4	Não	Não.	Outro	Não	Sim
R20	1.15.2021 8:09:37	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	400	Aveiro		4	4	3	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R21	1.22.2021 17:59:06	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	620	Aveiro		4	3	3	3	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R22	1.13.2021 15:27:39	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	500	Aveiro		4	4	1	5	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R23	1.13.2021 16:17:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	520	Aveiro		4	4	3	5	Sim	Uma oportunida de de se explorar as diferenças	Oportunida de	Sim	Sim

Responde nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2	
R1		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	2	2	2		NR			Não		NR
R2		3 Sim	Esporadicamente	Não		3	4	3	2	3					Não		NR
R3		5 Sim	Nunca	Sim		2	4	2	1	1					Sim	Projetos e acolhimento/ inclusão de alunos provenientes	
R4		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	1	1	1					Sim	Não sei.	
R5		4 Não	Esporadicamente	Não		1	1	1	1	2					Sim	Existente o mediador mas desconheço concretamente	
R6		4 Não	Esporadicamente	Não		2	4	1	2	2					Não		Apesar de não sentir necessidade de formação, creio que
R7		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	3	1	1					Sim	Com mediadores e condições de apoio.	
R8		4 Sim	Esporadicamente	Sim		4	3	2	2	2					Sim	NR	
R9		2 Não	Esporadicamente	Não		2	5	2	1	3				Concordo com a 2ª opção, mas apenas no caso de	Sim	Penso que sim, pois ao receber alunos estrangeiros.	
R10		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2					Não		Aceitação
R11		5 Sim	Nunca	Sim		2	4	2	2	2					Não		Promover mais atividades interculturais
R12		5 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	2	1	1					Sim	permitindo que sejam lecionadas aulas de português	
R13		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	3	3					Sim	Procurar integrar os alunos em questão na comunidade	
R14		4 Não	Nunca	Sim		3	3	4	2	2					Sim	NR	
R15		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	2	1	1					Não		Formação específica
R16		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1					Sim	NR	
R17		5 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	2	1	1					Sim	Com professores de apoio, atividades lúdicas com	
R18		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	3	3	1	1					Sim	Disponibilizando professores de apoio (tutores, por	
R19		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	3					Sim	NR	
R20		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	1	1	1					Não		contratando técnico especializado e dando formação
R21		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	1	1	1					Sim	Contratando Profissionais especializados.	
R22		5 Não	Nunca	Não		1	5	1	1	1					Sim	Através das assistentes sociais e SPO	
R23		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1					Sim	Na promoção de equipas com psicólogos, assistentes	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Cod)	Q12	Q13	
R24	1.13.2021 17:45:48	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	510	Aveiro		5	4	2	5	Sim	Uma oportunidade	Oportunidade	Sim	Sim
R25	1.13.2021 19:23:52	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	430	Aveiro		5	4	3	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Sim	Sim
R26	1.14.2021 15:20:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Aveiro		3	4	1	4	Sim	A diversidade é, via de regra, uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R27	1.14.2021 17:30:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Aveiro		4	4	3	4	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R28	1.15.2021 15:25:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	620	Aveiro		5	4	5	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R29	1.13.2021 10:15:53	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	560	Aveiro		4	3	4	3	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R30	1.13.2021 16:33:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	530	Aveiro		3	4	3	5	Sim	Não é problema.	Outro	Sim	Sim
R31	1.14.2021 8:26:37	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	500	Aveiro		3	3	3	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R32	1.14.2021 16:43:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	510	Aveiro		4	4	2	4	Sim	problema	Problema	Não	Sim
R33	1.14.2021 7:33:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 30 e 34 anos	Entre 10 e 14 anos	500; 920	Beja		4	3	3	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R34	1.14.2021 11:35:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	550	Beja		3	3	1	3	Sim	NR	NR	Sim	Sim
R35	1.13.2021 17:05:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	400	Beja		4	3	4	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R36	1.13.2021 17:38:24	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Entre 20 e 24 anos	400	Beja		5	4	3	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R37	1.13.2021 14:02:43	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 5 e 9 anos	Técnicos Especializados - 999	Beja		5	3	2	4	Não	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R38	1.13.2021 22:21:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	620	BEJA		4	4	3	3	Não	UMA OPORTUNIDADE	Oportunidade de	Não	Sim
R39	1.13.2021 15:24:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	910	Beja		5	4	4	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R40	1.13.2021 13:21:00	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 25 e 29 anos	Entre 1 e 4 anos	290	Braga		4	3	4	3	Não	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R41	1.20.2021 17:44:39	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 30 e 34 anos	Entre 10 e 14 anos	420	Braga		5	5	5	5	Sim	Oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R42	1.13.2021 17:55:45	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	400	Braga		4	4	3	3	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R43	1.14.2021 18:51:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	420	Braga		2	4	1	4	Não	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R44	1.15.2021 10:35:55	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	620	Braga		4	4	2	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	NR	Sim
R45	1.21.2021 17:11:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	Técnicos Especializados - 997	Braga		4	3	1	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Não
R46	1.13.2021 10:50:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 15 e 19 anos	420	Braga		4	4	4	5	Sim	UMA OPORTUNIDADE PELA CONVIVE	Oportunidade de	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R24		5 Não	Nunca	Não		3	5	5	2	1 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania e Filosofia			Sim	Temos um mediador. Existe um projeto "Lançar	
R25		4 Não	Esporadicamente	Sim		3	4	3	1	1 Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Através de várias estruturas de apoio	
R26		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	3	1	1 Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Um um espaço/clube onde todos os alunos podem	
R27		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Através de atividades extracurriculares; formação de	
R28		4 Sim	Nunca	Sim		1	4	1	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Criando todas as condições de integração aos alunos	
R29	Não sei / Não respondo	Não	Esporadicamente	Não		3	0	3	3	3 Pessoal não docente da comunidade educativa. Todas as disciplinas devem integrar atividades		Auxiliar ação educativa		Sim	Criatividade discente.	
R30		3 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	1	1	1 Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	NR	
R31		3 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	3	2	2 Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Trabalha com Muitos alunos de diferentes	
R32		3 Não	Nunca	Não		2	4	4	2	2 Mediador Sociocultural				Não		Não sei
R33		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	5	2	1	1 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Todas em que for pertinente. Talvez mundo			NR		
R34		3 Não	Esporadicamente	Não		3	4	4	3	3 Mediador Sociocultural				Sim	NR	
R35		4 Sim	Esporadicamente	Sim		4	2	3	2	2 Introdução de uma disciplina no currículo escolar				Sim	Integra os alunos nas turmas.	
R36		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	0	0	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR	
R37		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Com várias atividades culturais	
R38		3 Sim	Nunca	Sim		4	3	4	3	3 Mediação entre pares – alunos formados para o				Não		NAO SEI
R39		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	2	1	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Adotando estratégias de inclusão.	
R40		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	2 Mediação entre pares – alunos formados para o				Não		Não é uma questão sequer que se coloque ou sobre a
R41		5 Sim	Sempre	Sim		1	5	3	3	1 Não há necessidade de incluir a mediação intercultural				Sim	Respeita todos.	
R42		4 Sim	Esporadicamente	Não		2	4	3	2	3 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Historia, geografia, português, inglês, francês			NR		
R43		3 Não	Esporadicamente	Não		3	2	2	2	2 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania e desenvolvimento			Não		Não tenho conhecimento o se apoia ou não
R44		3 Não	Nunca	Sim		2	4	1	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Não sei	
R45		3 Não	Esporadicamente	Não		4	4	2	2	2 Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Promovendo a plena integração de todos	
R46		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2 Algumas disciplinas devem integrar atividades	CIDADANIA NO 3º CICLO E PORTUGUÊS; NO			Sim	EXISTE O PROJETO EMAIE QUE ATRAVÉS DE	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Cod)	Q12	Q13	
R47	1.13.2021 10:48:39	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	510	Braga		2	4	3	4	Sim	oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R48	1.13.2021 12:38:28	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	330; 350	Braga		4	4	2	3	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R49	1.14.2021 10:08:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	550	Braga		4	4	4	4	Sim	Ambos	Ambos	Não	Sim
R50	1.13.2021 11:26:29	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Braga		3	3	3	3	Sim	Uma oportunida de.	Oportunida de	Sim	Sim
R51	1.19.2021 11:53:37	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Braga		2	5	2	3	Sim	Uma oportunida de em termos globais.	Oportunida de	Sim	Sim
R52	1.13.2021 12:22:52	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	300	Braga		4	3	2	3	Sim	Depende dos temas. Por vezes, torna-se um	Outro	Não	Sim
R53	1.13.2021 18:06:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Braga		2	4	3	4	Sim	NR	NR	NR	Sim
R54	1.13.2021 21:44:21	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	410	Braga		3	4	4	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R55	1.14.2021 10:01:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Braga		4	4	3	5	Sim	Não	Outro	Não	Não
R56	1.14.2021 16:24:08	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	410	Braga		3	3	2	3	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R57	1.15.2021 15:18:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	300	Braga		4	3	Não sei / Não 3	3	Sim	Considero que é uma oportunida de no ensino da	Oportunida de	Não	Sim
R58	1.19.2021 8:57:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Braga		3	5	3	5	Sim	oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R59	1.19.2021 14:53:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Braga		4	5	1	4	Não	Oportunida de de aprendizag em	Oportunida de	Não	Sim
R60	1.14.2021 0:16:18	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	410	Braga	Não sei / Não respondo	Não sei/ Não respondo		3	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R61	1.13.2021 15:14:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino		Mais de 25 anos	430	Braga		3	5	3	5	Sim	Nem um problema nem uma oportunida de. É	Nenhum dos dois	NR	NR
R62	1.13.2021 8:31:40	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	300	Braga		4	4	2	5	Sim	Oportunida de: em termos linguísticos (a minha)	Oportunida de	Não	Sim
R63	1.14.2021 10:38:47	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	520	Braga		3	3	3	5	Sim	Uma oportunida de no ensino da disciplina	Oportunida de	Não	Sim
R64	1.14.2021 10:51:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter		Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	300	Braga		3	5	2	4	Sim	Uma oportunida de, desde que os alunos	Oportunida de	Não	Sim
R65	1.13.2021 9:01:25	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Braga		3	2	1	2	Não	Problema	Problema	Sim	Não
R66	1.13.2021 10:06:42	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Braga		4	4	1	4	Sim	Uma oportunida de.	Oportunida de	Sim	Sim
R67	1.13.2021 13:24:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	320	Braga		5	4	3	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R68	1.13.2021 14:30:54	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	500	Braga		3	Não sei / Não 3	respondo	4	Sim	Não considero um problema	Outro	NR	Sim
R69	1.13.2021 20:19:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	550	Braga		3	4	3	5	Não	Oportunida de, se não for fator de constrangi mento pela	Oportunida de	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R47		4 Não	Esporadicamente	NR		3	4	2	3	3 Outra			Deve ser algo natural quer na lecionação das	Sim	Facilitações de sensibilização, autoriza concretização	
R48		5 Sim	Nunca	NR		3	3	2	1	2 Mediador Sociocultural				Sim	NR	
R49		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	2	2	3 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Área de integração			Sim	Atividades integradoras	Existem por exemplo vários alunos de etnia cigana que
R50		3 Sim	Esporadicamente	Sim		3	3	2	2	2 Mediador Sociocultural				Sim		
R51		4 Não	Nunca	Sim		2	5	3	1	4 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Filosofia, Português			Sim	Tem um gabinete de apoio ao aluno.	
R52		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	1	2	2 Mediador Sociocultural				Sim	Acolhendo, integrando e tentando mediar/atenuar as	
R53		3 Não	Nunca	Sim		1	4	3	1	1 Outra			Docente tutor que ajuda o aluno que necessida	Sim	Proporcionan do apoios educativos para alunos que vem de	
R54		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	3	2	2 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Filosofia			Sim	Cidadania e Desenvolvi mento	
R55		2 Não	Nunca	Não		0	2	4	2	2 Não há necessidade de incluir a mediação intercultural				Sim	Adotando medidas pedagógicas para facilitar a	
R56		3 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1 Mediador Sociocultural				Sim	Promoção de inclusão entre pares.	
R57		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não	Atraves de formação dada aos docentes e alunos sobre	
R58		5 Sim	Nunca	Sim		3	3	3	3	1 introdução de uma disciplina no currículo escolar				Sim	apoiando as necessidades dos alunos e a sua integração.	
R59		5 Sim	Nunca	Sim		4	1	3	4	4 Mediador Sociocultural				Não		NR
R60		4 NR	Esporadicamente	Sim		3	4	2	2	2 Mediador Sociocultural				Sim	Não sei	
R61		Não sei / Não respondo	Não	Nunca	Não	2	5	1	1	1 NR				NR		
R62		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2 Mediador Sociocultural				Sim	A escola onde trabalho faz parte de um TEIP e, ao	
R63		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	5	2	2	2 Mediador Sociocultural				Sim	Promovendo apoios, palestra, seminários, etc	
R64		4 Não	Esporadicamente	Não		0	4	2	2	2 Outra			As medidas implementadas deverão ser proporcional	Sim	Ao colocar ao dispor do aluno todos os meios existentes	
R65		3 Sim	Nunca	Sim		4	2	4	4	3 Mediador Sociocultural				Sim	É um TEIP	
R66		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	0	1	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR	
R67		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	3	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Medidas de apoio PLNM, através da intervenção do SPO	
R68		4 Não	Nunca	Não		2	5	2	2	2 mediação entre pares – alunos formados para o				Sim		
R69		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	2 Outra			Dependend o da diversidade em questão num dado	Não		Tendo previstas algumas das medidas anteriormente

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R70	1.14.2021 11:55:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	600	Braga		3	4	1	5	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R71	1.17.2021 18:17:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Braga		2	3	2	4	Não	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R72	1.19.2021 11:02:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	430	Braga		3	4	4	5	Sim	Não	Outro	Não	Não
R73	1.13.2021 17:37:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	620	Braga		4	4	2	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R74	1.14.2021 10:23:56	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	500	Braga		1	4	1	3	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R75	1.14.2021 12:10:05	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	600	Braga		3	4	2	4	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R76	1.14.2021 12:47:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	430	Braga		1	5	5	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Não
R77	1.14.2021 16:51:34	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Braga		5	5	3	4	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R78	1.14.2021 19:18:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Braga		4	4	3	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R79	1.15.2021 9:43:39	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	510	Braga		3	4	4	4	Não	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R80	1.15.2021 12:08:12	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	330	Braga		3	4	4	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R81	1.16.2021 15:39:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	600	Braga		5	4	2	5	Sim	Uma oportunida de, na medida em que	Oportunida de	Não	Sim
R82	1.18.2021 11:32:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Braga		5	5	3	5	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R83	1.18.2021 20:18:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Braga		3	3	3	5	Sim	E sem dúvida uma oportunida de de	Oportunida de	Não	Sim
R84	1.19.2021 12:39:45	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Braga		2	3	4	5	Sim	Uma (enorme!) oportunida de.	Oportunida de	Sim	Sim
R85	1.13.2021 8:38:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	500	Braga		5	5	3	5	Não	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R86	1.13.2021 22:15:12	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	320	Braga		4	4	2	4	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R87	1.14.2021 10:05:21	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	530	Braga		4	4	2	4	Não	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R88	1.14.2021 12:08:00	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Braga		4	4	2	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R89	1.14.2021 13:58:25	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	600	Braga		3	3	3	3	Não	Educação Visual	NR	Não	Sim
R90	1.15.2021 9:31:38	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	400	Braga		3	3	2	4	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R91	1.15.2021 14:39:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter		Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	600	Braga		2	3	3	3	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R92	1.16.2021 15:23:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	520	Braga		3	3	2	4	Sim	Não	Outro	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2	
R70		5 Não	Nunca	Não		2	3	4	2	2							Criando um gabinete de apoio.
R71		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	2	1	1					Não		NR
R72		4 Não	Esporadicamente	Sim		3	4	2	2	3					Sim		Educação inclusiva
R73		4 Sim	Nunca	Sim		2	3	4	2	3				A escola ter um funcionário, docente ou não	Sim		Solicita ao Diretor de Turma que apoie e veja o que o
R74		1 Não	Nunca	Sim		3	3	3	3	3							Criação de gabinete de mediação
R75		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2					Sim		Ações de sensibilização na Biblioteca e Centro de
R76		1 Não	Nunca	Não		2	5	2	1	1							A interculturalidade deve ser tratada com normalidade.
R77		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2					Sim		Apoio individualizado, sessões de psicologia...
R78		4 Sim	Nunca	Sim		2	4	2	2	2					Sim		Apoiando individual e garantindo a socialização
R79		3 Não	Nunca	Sim		2	3	4	3	4							Através de uma equipa especializada
R80		3 Não	Esporadicamente	Sim		1	5	1	1	1					Sim		Através do NAAF e em diálogos abertos com os
R81		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	1				A aceitação e convivência intercultural deve ser	Sim		Diversas formas. Em particular as que emergem,
R82		4 Não	Sempre	Sim		1	5	4	1	1					Sim		Formação das turmas
R83		3 Não	Sempre	Sim		1	5	1	1	1					Sim		Apoia incondicionalmente atividades que
R84		4 Sim	Sempre	Sim		1	5	1	1	2					Sim		Tolerância, Liberdade, Responsabilidade.
R85		5 Não	Esporadicamente	Sim		4	4	4	2	2					Sim		Recebem os e integrando-os numa turma não
R86		3 Não	Sempre	Sim		1	4	2	2	1					Sim		Tem havido cuidado em recrutar mediadores culturais
R87		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	3	1	1							NR
R88		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	3	2	2	2					Sim		Aulas de apoio educativo
R89		3 Sim	Esporadicamente	Sim		4	4	4	4	4					Sim		Mostra abertura para a mediação
R90		Não sei / Não respondo	Nunca	Não		3	4	3	2	3					Sim		NR
R91		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	4	2	2							artes e musica
R92		3 Não	Nunca	Sim		4	4	4	4	4					Sim		Exemplo: apoio na disciplina de português, na confecção

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13		
R93	1.16.2021 15:37:08	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	520	Braga		5	5	5	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Sim	Sim	
R94	1.22.2021 21:42:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	600	Braga		3	3		Não sei / Não respondo	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim	
R95	1.13.2021 18:12:34	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	620	Bragança		5	3	5	5	Sim	Uma oportunidade de de enriquecimento para	Oportunidade	Não	Sim	
R96	1.16.2021 21:05:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 35 e 39 anos	Entre 15 e 19 anos	350	Bragança		2	4	2	4	Sim	uma oportunidade de, por permite uma maior	Oportunidade	Não	Sim	
R97	1.18.2021 15:41:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Bragança		2	3	2	3	Sim	NR	NR	Não	Sim	
R98	1.16.2021 13:17:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	530	Bragança		3	4	2	5	Sim	NR Sem dúvida uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim	
R99	1.15.2021 14:24:03	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 10 e 14 anos	420	Castelo Branco		5	5	5	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Sim	Sim	
R100	1.13.2021 10:43:52	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	550	Castelo Branco		4	4	3	3	Sim	NR	NR	Não	Sim	
R101	1.13.2021 12:04:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	550	Castelo Branco		1	1	1	5	Sim	Depende de como é encarada pelos vários	Outro	NR	NR	
R102	1.13.2021 11:52:27	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	550	Castelo Branco		4	4	2	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Sim	Sim	
R103	1.13.2021 19:06:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Castelo Branco		3	4	3	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim	
R104	1.13.2021 15:09:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 5 e 9 anos	420	Castelo Branco		3	3	2	3	Não	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim	
R105	1.14.2021 12:17:34	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	620	Castelo Branco		4	4	2	3	Sim	Oportunidade de,	Oportunidade	Não	Sim	
R106	1.13.2021 10:49:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	320	Castelo Branco		4	2	3	3	Sim	não	Outro	Não	Sim	
R107	1.13.2021 14:33:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	600	Castelo Branco	Não sei / Não respondo			3	3	4	Sim	Não	Outro	Não	Sim
R108	1.14.2021 5:59:38	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Castelo Branco		4	4	3	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim	
R109	1.26.2021 20:46:06	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Castelo Branco		3	3	2	3	Não	Oportunidade de no ensino da disciplina	Oportunidade	Não	Sim	
R110	1.26.2021 21:37:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	420	Castelo Branco		5	5	2	3	Não	Um problema quando a língua é um	Ambos	Não	Sim	
R111	1.27.2021 14:44:47	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Castelo Branco		4	4	4	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim	
R112	1.29.2021 14:09:29	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	520	Castelo Branco		3	5	4	4	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim	
R113	1.13.2021 9:54:40	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Castelo Branco		4	4	1	4	Não	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim	
R114	1.13.2021 11:17:50	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Castelo Branco		5	3	1	2	Não	Problema	Problema	Não	Sim	
R115	1.13.2021 14:57:54	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	910	Castelo Branco		4	3	2	3	Não	Uma oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim	

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R93		5 Não	Esporadicamente	Sim		5	5	5	2	2				Sim	Apoio educativo	
R94		4 Não	Sempre	Sim	1	5	2	1	1	1				Sim	Respeitando todos os intervenientes	
R95		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	1	1	1				Não		Desconheço se o faz, e como.
R96		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	2	2	1				Não		NR
R97		4 Sim	Nunca	Sim	4	4	3	3	3	3				Sim	NR	
R98		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	2	1	1				Não		promoção de mais medidas inclusivas
R99		5 Não	Sempre	Sim	1	5	1	1	1	1				Sim	mediadores que apoiam os alunos	
R100		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	3	2	2				Sim	NR	
R101		3 Não	Sempre	NR	1	3	2	3	2	NR				Sim	NR	
R102		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	2	1	1				Sim	Encarregado.	
R103	Não sei / Não respondo	4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	2	4	4	4				Não		NR
R104		5 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	2	2	2				Sim	Ao integrar os alunos nas turmas	
R105		3 Não	Nunca	Não		2	4	2	3	3				Não		Ter alguém responsável para essa tarefa.
R106		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	3	3	2	2				Sim	NR	
R107		4 NR	Esporadicamente	NR		2	4	4	2	2				Sim	Integrando nas atividades letivas e extra	
R108		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2				Sim	Designação de docente para Apoio Específico (PLNM)	
R109		5 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	4	3	2				Sim	NR	
R110		5 Sim	Nunca	Sim		2	4	2	1	1				Sim	Contactando alunos de outra escola	
R111		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	0	4	2	2				Sim	Ações de informação e diálogo entre os diferentes elementos	
R112		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	3	2	2				Não		NR
R113		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	2	2	2				Sim	Atraves do Programa Nacional de Promoção do Sucesso	
R114		4 Não	Nunca	Não		4	5	2	1	1				Não		O ministério da Educação deveria ter uma estratégia a
R115		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1				Sim	Incluindo os alunos nas turmas.	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R116	1.27.2021 19:33:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	600	Castelo Branco		4	4	4	4	Sim	Não.	Outro	Não	Sim
R117	1.13.2021 18:02:54	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	910	Castelo Branco		4	3	2	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	NR
R118	1.14.2021 16:05:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	600	Castelo Branco		4	3	5	3	Não	Uma oportunidade de.	Oportunidade de	Não	Sim
R119	1.16.2021 21:33:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	300	Castelo Branco		5	4	1	4	Sim	Um oportunidade de	Oportunidade de	NR	Sim
R120	1.13.2021 9:16:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	500	Coimbra		1	4	2	5	Sim	oportunidade de	Oportunidade de	Sim	Sim
R121	1.15.2021 21:17:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	550	Coimbra		5	4	4	5	Sim	Considero que é uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R122	1.13.2021 19:50:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	300; 330	Coimbra		4	4	1	3	Sim	Um problema e uma oportunidade de	Ambos	Não	Sim
R123	1.18.2021 14:40:43	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Coimbra		2	3	3	3	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade de	Não	Sim
R124	1.13.2021 11:30:28	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	520	Coimbra		4	4	1	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Sim	Sim
R125	1.13.2021 9:32:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	400	Coimbra		3	3	1	3	Não	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R126	1.13.2021 12:55:29	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	500	Coimbra		3	4	1	3	Sim	Ambos	Ambos	Não	Sim
R127	1.13.2021 16:28:54	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	500	Coimbra		4	4	1	5	Sim	Sim	Outro	Não	Sim
R128	1.13.2021 16:51:05	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	500	Coimbra		3	3	2	4	Sim	Problema	Problema	Sim	Sim
R129	1.13.2021 9:26:56	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Coimbra		5	4	Não sei / Não respondo	4	Sim	Uma oportunidade de do ensino da disciplina	Oportunidade de	Não	Sim
R130	1.13.2021 12:31:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	620	Coimbra		4	4	5	4	Não	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R131	1.13.2021 16:41:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	410	Coimbra		4	4	2	3	Sim	Uma oportunidade de no ensino da disciplina.	Oportunidade de	Não	Sim
R132	1.13.2021 22:55:43	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Coimbra		5	4	1	4	Não	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R133	1.13.2021 10:57:29	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	420	Coimbra		4	4	2	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Não
R134	1.13.2021 17:09:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	430	Coimbra		3	5	1	5	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade de	Não	Sim
R135	1.13.2021 21:02:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Coimbra		5	5	4	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Sim	Sim
R136	1.13.2021 14:34:28	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Coimbra		4	3	1	4	Sim	Problema quando o idioma é diferente.	Problema	Não	Sim
R137	1.13.2021 17:57:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	500	Coimbra		4	4	2	3	Sim	É indiferente	Outro	Não	Sim
R138	1.13.2021 11:37:56	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 30 e 34 anos	Entre 1 e 4 anos	620	Évora		2	2	2	2	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R116		4 Não	Esporadicamente	Não		5	5	1	1	1		Sociólogo		Sim	NR	
R117		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	Apoiando e criando as condições necessárias	
R118		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	5	2	1	1	disciplinas devem integrar atividades	Português, Filosofia, Artes, Línguas		Sim	aceitando os alunos de diversas nacionalidades/refugiados	
R119		5 Sim	Nunca	Sim		4	4	2	1	1	Mediador Sociocultural				NR	
R120		5 Não	Nunca	Não		1	5	1	1	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania, psicologia, filosofia		Sim	Psicóloga	
R121		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	1	1	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o			Sim	NR	
R122		3 Sim	Nunca	Sim		2	4	2	2	4	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Historia e Línguas Estrangeiras		Não		Criando formação específica
R123		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	1	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o			Sim	Através da Cidadania e Desenvolvimento.	
R124		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	2	2	2	Mediador Sociocultural			Sim	NR	
R125		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	2	Mediador Sociocultural			Sim	Apoio individual no ensino da língua portuguesa;	
R126		4 Sim	Nunca	Sim		3	3	4	2	2	Mediador Sociocultural			NR		
R127	Não sei / Não respondo	Não	Esporadicamente	Não		3	4	2	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania, Geografia e talvez outras mas desconheço		Sim	E uma escola inclusiva que integra bem os alunos de outras	
R128		4 Sim	Nunca	Não		1	4	3	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	NR	
R129		5 Sim	Esporadicamente	Sim		4	3	4	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	Através do PLNM e de atividades desenvolvidas quer no	
R130		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o			Não		NR
R131		4 Sim	Sempre	Sim		1	4	2	1	3	Mediação entre pares – alunos formados para o			Sim	NR	
R132		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	2	1	2	Mediador Sociocultural			Sim	NR	
R133		3 Não	Nunca	Sim		4	3	3	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Geografia, História, Cidadania e Desenvolvimento		Não		NR
R134		3 Não	Nunca	Não		5	3	5	4	5	Mediador Sociocultural			Sim	Disponibilizando apoio individualizado.	
R135		5 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	3	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o			Sim	ACOLHENDO, INTEGRANDO E APOIANDO.	
R136		4 Sim	Sempre	Sim		1	4	3	1	3	Mediador Sociocultural			Sim	NR	
R137		3 Não	Esporadicamente	Sim		3	2	2	4	4	Outra		Haverá escolas onde a diversidade cultural é	Não		Integrar os alunos que pertençam às turmas que lecciono
R138		3 Não	Nunca	Não		4	4	4	2	3	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Não		NR

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Cod)	Q12	Q13	
R139	1.13.2021 18:25:45	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Entre 10 e 14 anos	290	Évora		4	4	4	4	Sim	Uma grande oportunidade de intercultural	Oportunidade	Sim	Sim
R140	1.13.2021 16:34:52	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	910	Évora		5	4	1	5	Sim	uma oportunidade de ensino	Oportunidade	Sim	Sim
R141	1.13.2021 23:49:54	Aceito participar nesta investigação e declaro ter		Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Évora		4	4	3	4	Sim	Uma oportunidade de, sem dúvida	Oportunidade	Não	Sim
R142	1.16.2021 16:31:34	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	410	Évora		2	5	5	5	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R143	1.13.2021 11:55:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	910	Évora		4	5	3	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R144	1.13.2021 9:52:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 30 e 34 anos	Entre 1 e 4 anos	M28	Faro		4	3	2	5	Sim	Oportunidade de no ensino Sem qualquer dúvida, uma oportunidade	Oportunidade	Não	Não
R145	1.13.2021 12:10:17	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	920	Faro		3	4	2	5	Sim		Oportunidade	Sim	Sim
R146	1.14.2021 18:00:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	500	Faro		4	3	4	4	Sim	Oportunidade de.	Oportunidade	NR	Sim
R147	1.18.2021 11:53:17	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	300: 320	Faro	Não sei / Não respondo		4	4	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R148	1.21.2021 17:22:25	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	300	Faro		4	4	3	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	NR	Sim
R149	1.13.2021 18:05:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 15 e 19 anos	550	Faro		5	4	3	5	Sim	Depende dos alunos.	Outro	Não	Sim
R150	1.21.2021 1:01:27	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 35 e 39 anos	Entre 15 e 19 anos	500	Faro		4	4	2	5	Não	Não considero que influencie o ensino	Outro	Não	Sim
R151	1.13.2021 12:08:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	300	Faro		4	4	1	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R152	1.18.2021 9:12:46	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	300	Faro		5	4	2	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R153	1.20.2021 12:16:28	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	620	Faro		5	4	3	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R154	1.18.2021 0:12:50	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	510	Faro		1	5	1	5	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R155	1.15.2021 21:05:13	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 15 e 19 anos	350	Faro		5	3	4	5	Sim	A diversidade e cultural poderá ser benéfica.	Outro	Não	Sim
R156	1.17.2021 16:12:28	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Entre 15 e 19 anos	550	Faro		5	4	1	3	Sim	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Não
R157	1.13.2021 18:23:35	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	500	Faro		5	5	4	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	NR	Sim
R158	1.15.2021 23:01:36	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Faro		4	3	1	3	Não	Oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R159	1.17.2021 11:23:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Faro		4	3	3	5	Não	Uma oportunidade de no ensino	Oportunidade	Não	Sim
R160	1.13.2021 14:28:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	300	Faro		3	4	2	3	Sim	Na minha opinião, trata-se de uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R161	1.15.2021 15:48:37	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	400	Faro		5	4	2	5	Sim	Considero que é uma oportunidade de porque possibilita	Oportunidade	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2	
R139		4 Sim	Sempre	Sim		0	4	0	0	0	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	A nossa Escola é caracterizada, por excelência,	
R140		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	1	1	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	cidadania ou assembleia de turma			Sim	NR	
R141		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Atendendo os vários membros do agrupamento (diretores de	
R142		3 Não	Esporadicamente	Não		1	5	4	1	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Filosofia, História, Português, Área de Integração,			Sim	Estando atenta a cada um dos alunos e suas	
R143		4 Não	Sempre	Sim		2	5	4	1	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Sensibilizando	
R144		1 Não	Sempre	Sim		3	4	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Incluindo todos o alunos	
R145		5 Sim	Esporadicamente	Sim		1	5	2	1	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Portugues, Língua Estrangeira, Geografia, Economia,			Não		Estimular e incentivar toda a comunidade escolar a
R146		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	2	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				NR		
R147		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	1	1	1	Mediador Sociocultural				Sim	NR	
R148		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR	
R149		5 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	1	1	1	Mediador Sociocultural				Sim	Através de tutorias.	
R150		4 Não	Nunca	Não		4	3	3	4	4	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania e desenvolvimento			NR		
R151		3 Não	Nunca	Sim		3	4	4	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Gabinete de apoio ao aluno	
R152		4 Não	Esporadicamente	Sim		4	4	2	1	2	Mediador Sociocultural				Não		Não sei
R153		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania / Area de Integração / História			Sim	Comunicação / Informação	
R154		5 Não	Nunca	Sim		2	4	1	1	1	Mediador Sociocultural				Não		No nosso agrupamento não existem muitos alunos
R155		4 Não	Sempre	Sim		5	5	4	3	4	Mediação entre pares – alunos formados para o				Não		NR
R156		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	3	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania e Desenvolvimento, Línguas, História			Sim	Atividades de PLNM, trabalhos de promoção das culturas	
R157		5 NR	Esporadicamente	NR		4	5	3	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				NR		
R158		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	3	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Não sei mas podia melhorar a receção a alunos	
R159		3 Sim	Esporadicamente	Sim		3	3	4	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o				Não		Promover a mediação entre alunos.
R160		3 Sim	Esporadicamente	Sim		2	3	2	2	3	Mediador Sociocultural				Sim	Tentativa de acolher os alunos de outras culturas,	
R161		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Apoiando todas as atividades de mediação intercultural.	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R162	1.15.2021 16:06:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Faro		1	3	1	3	Sim	No caso da minha disciplina não se constitui	Outro	Não	Sim
R163	1.15.2021 17:51:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	550	Faro		5	4	1	4	Não	Seria uma oportunidade de com os meios certos.	Problema	Não	Sim
R164	1.15.2021 20:28:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	600	Faro		2	2	5	5	Não	Sim	Outro	Não	Sim
R165	1.15.2021 21:47:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Faro		5	3	2	4	Não	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R166	1.16.2021 14:45:25	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	500	Faro		4	4	2	3	Não	As duas coisas. Pois por um lado torna-se	Ambos	Não	Sim
R167	1.14.2021 11:23:50	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Faro		4	4	2	4	Sim	Não.	Outro	Sim	Sim
R168	1.15.2021 1:19:09	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Faro		4	4	4	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Não
R169	1.15.2021 14:40:42	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Faro		4	4	4	4	Sim	Pode e deve ser uma mais valia	Outro	Não	Sim
R170	1.15.2021 15:01:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Faro		4	4	4	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R171	1.17.2021 19:26:37	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	550	Faro	Não sei / Não respondo		5	4	4	Não	NR	NR	Não	NR
R172	2.9.2021 23:26:12	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	420	Faro		1	5	1	4	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade de	Não	Sim
R173	1.13.2021 11:06:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Faro		3	5	1	3	Sim	Uma excelente oportunidade de.	Oportunidade de	Não	Sim
R174	1.13.2021 13:09:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	500	Faro		4	4	5	5	Sim	Não	Outro	Não	Sim
R175	1.13.2021 17:08:18	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	520	Faro		2	5	1	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R176	1.14.2021 12:52:47	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	620	Faro		5	4	2	3	Sim	Cultural não, mas dos recursos dos países	Outro	Não	Sim
R177	1.17.2021 10:07:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	620	Faro		5	5	4	4	Não	NR	NR	Não	Sim
R178	1.18.2021 14:27:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	620	Faro		4	5	1	4	Sim	Oportunidade de de conhecer outra culturas e	Oportunidade de	Não	Sim
R179	2.5.2021 18:01:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	520	Faro		5	4	1	5	Não sei / Não respondo	Pode ser um problema ao nível da expressão	Ambos	Não	Sim
R180	1.13.2021 21:51:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	520	Faro		4	3	2	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R181	1.14.2021 9:20:06	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Faro		4	4	2	4	Sim	As duas coisas. Depende dos alunos e	Ambos	Não	Sim
R182	1.14.2021 13:06:52	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	910	Faro		5	2	1	1	Sim	Ambos	Ambos	Não	Sim
R183	1.14.2021 14:59:20	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	410	Faro		5	4	Não sei / Não respondo	5	Sim	Eu considero que é extremamente útil a	Oportunidade de	Sim	Sim
R184	1.14.2021 22:44:27	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	620	Faro		5	4	4	5	Sim	Uma oportunidade de, pois por vezes utilizamos	Oportunidade de	Sim	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R162		4 Não	Nunca	Sim		2	4	2	2	2				Sim	Ja tem havido programas para professores	
R163		5 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	1	1	1				Não		Não sei se e a direção que tem poderes para tal
R164		4 Sim	Nunca	Sim		2	4	3	1	1				Não		Falar sobre o assunto
R165		4 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	2	2	2				Sim	Existe a disciplina de PLNM	
R166		4 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	1	1	1				Não		Criando essa figura para que acompanhas se todas as
R167		5 NR	Esporadic amente	Sim		2	4	2	2	2				Sim	Há um mediador	
R168		Não sei / Não respondo	Não	Esporadic amente	Não	2	4	2	2	2				Não		clubes culturais
R169		3 Não	Esporadic amente	Não		4	4	4	3	3				Sim		Apoiando e dinamizando atividades que promovam a
R170		3 Não	Esporadic amente	Sim		3	4	4	2	3				Sim		Apoia e dinamiza todas as atividades e mediação
R171		Não sei / Não respondo	Sim	Nunca	Sim	5	5	2	1	1				Sim	Não sei.	
R172		5 Não	Esporadic amente	Sim		1	5	2	2	1				Sim		Esta sempre aberta a atender, compreender e responder
R173		5 Sim	Sempre	Sim		4	4	2	1	1				Sim		PLNM
R174		3 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	2	2	2				Sim	NR	
R175		3 Não	Esporadic amente	Sim		2	5	2	1	1				Não		Sessões de acolhimento
R176		4 Sim	Sempre	Sim		2	4	4	3	3				Sim		Os docentes partilham experiências e estratégias, através do gabinete de psicologia com sessões de
R177		4 Sim	Nunca	Sim		4	3	4	1	4				Sim		
R178		Não sei / Não respondo	Não	Esporadic amente	Sim	3	4	3	2	2				Não		Criando um gabinete de apoio a alunos de outras
R179		3 Sim	Nunca	Sim		3	4	4	4	3				NR		
R180		5 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	3	1	2				Sim	Disponibiliza ndo acesso a informação específica.	
R181		4 Não	Sempre	Sim		2	4	2	2	2		Geografia, Línguas, Cidadania e Desenvolvi mento		Sim	Apoios na Língua Portuguesa; Informações sobre o Não tenho ideia, só há 2 hipóteses respondei que sim, embora implementa	
R182		4 Sim	Sempre	Sim		2	4	2	3	3				Sim		atividades em que os alunos são convidados a
R183		4 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	2	2	2				Sim		Existência de gabinete de apoio ao aluno migrante,
R184		3 Não	Esporadic amente	Sim		4	5	3	1	1				Sim		

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R185	1.15.2021 16:14:05	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Faro		4	4	1	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R186	1.16.2021 15:32:22	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	320	Faro		5	4	2	3	Não	Considero uma oportunida de em termos de	Oportunida de	Não	Sim
R187	1.15.2021 8:38:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Faro		3	3	2	3	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R188	1.18.2021 10:32:45	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	550	Guarda		4	4	3	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R189	1.17.2021 21:54:38	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	420	Guarda		4	4	3	4	Sim	Uma oportunida de. A Geografia procura	Oportunida de	Não	Sim
R190	1.13.2021 19:04:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Guarda		3	3	3	3	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R191	1.18.2021 13:22:01	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Guarda		3	3	1	3	Não	Uma clara oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim
R192	1.15.2021 11:31:21	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	520	Guarda		2	2	1	3	Não	A heterogen idade cultural nas nossas	Outro	Não	Sim
R193	1.14.2021 13:14:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	620	Leiria		4	4	2	5	Não	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R194	1.13.2021 14:12:43	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	550	Leiria		2	4	1	4	Não	Uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim
R195	1.13.2021 10:35:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	500	Leiria		5	3	1	4	Sim	Não	Outro	Não	Sim
R196	1.15.2021 20:20:28	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	300; 330	Leiria		5	4	3	3	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R197	1.13.2021 16:27:32	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	520	Leiria		4	4	2	4	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R198	1.13.2021 8:42:05	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	400	Leiria		4	3	4	4	Não	Uma oportunida de no ensino	Oportunida de	Não	Sim
R199	1.13.2021 10:57:24	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	600	Leiria		5	2	1	4	Sim	Vária consoante a origem do grupo cultural	Outro	Não	Sim
R200	1.13.2021 12:53:48	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	600	Leiria		3	5	2	5	Sim	E sempre uma oportunida de, conhecer	Oportunida de	Não	Sim
R201	1.13.2021 11:28:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	510	leiria		3	3	1	3	Não sei / Não respondo	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R202	1.13.2021 17:55:36	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Leiria		5	4	1	4	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R203	1.14.2021 16:21:24	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	530	Leiria		4	4	1	3	Sim	Uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim
R204	1.13.2021 15:09:20	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 25 e 29 anos	Entre 1 e 4 anos	350	Lisboa		5	4	4	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R205	1.14.2021 11:45:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 1 e 4 anos	550	Lisboa		5	4	Não sei / Não respondo	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R206	1.14.2021 11:58:46	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 30 e 34 anos	Entre 10 e 14 anos	420	Lisboa		3	3	3	4	Sim	Pode ser uma oportunida de. No entanto, os	Oportunida de	NR	Não
R207	2.1.2021 12:00:21	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	300	Lisboa		5	2	1	3	Não	Uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R185		5 Sim	Esporadic amente	Sim		3	4	4	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Com formação e recursos físicos e humanos
R186		4 Sim	Esporadic amente	Sim		3	3	3	4	4 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania e desenvolvim ento			Não		NR
R187		4 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	2	2	2 Mediador Sociocultural				Sim	Existia um projeto extracurricu lar para alunos não	
R188		4 Não	Esporadic amente	Sim		4	4	4	4	4 Não na necessidade de incluir a mediação intercultural				Não		NR
R189		3 Não	Esporadic amente	Sim		1	4	1	1	1 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Historia, Geografia, Português, Cidadania, Orientação			Sim	Promovendo menus interculturais na cantina e procurando a	
R190		3 Não	Esporadic amente	Sim		2	4	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Não sei.
R191		5 Sim	Esporadic amente	Sim		2	3	2	2	2 Pessoal não docente da comunidade educativa.		Alguem que represente a(s) comunidade (s) em		Não		Estabelecen do objetivos a prazo para promover a mediação
R192		5 Sim	Esporadic amente	Sim		1	5	1	1	4 Mediador Sociocultural				Sim	Tempos (aulas) de apoio especifico a alunos	
R193		4 Sim	Esporadic amente	Sim		3	4	3	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		NR
R194		5 Sim	Nunca	Sim		1	4	3	1	1 Mediador Sociocultural				Não		Tendo mediador intercultural.
R195		3 Não	Nunca	Não		2	5	2	2	2 Mediação entre pares - alunos formados para o				Sim	Por exemplo com programa de mediação com	
R196		5 Sim	Esporadic amente	Sim		1	5	1	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	A minha escola reconhece a diversidade cultural como	
R197		4 Não	Esporadic amente	Sim		2	4	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	A direção tem levado a escola a participar em projetos de	
R198		4 Sim	Esporadic amente	Sim		1	4	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Criando um pequeno grupo de trabalho que desse aos
R199		5 Não	Esporadic amente	Sim		1	3	3	1	1 Mediador Sociocultural				Sim	Atraves de articulação com o Município na participação	
R200		4 Sim	Esporadic amente	Sim		2	2	1	2	2 Mediador Sociocultural				Sim	Todos os alunos que chegam à ecola, vindos de outros	
R201		3 Sim	Nunca	Não		2	5	2	2	2 Mediador Sociocultural				NR		
R202		5 Sim	Esporadic amente	Sim		1	4	1	1	1 Mediação entre pares - alunos formados para o				Sim	Prestando particular atenção às especificidad es dos	
R203		3 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	2	2	1 Mediador Sociocultural				Sim	Disponibiliza ndo o Gabinete GAPA e SPO	
R204		5 Sim	Sempre	Sim		5	5	5	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Promovendo a interculturalid ade nas várias	
R205		3 Não	Nunca	Sim		0	5	5	0	0 Mediador Sociocultural				NR		
R206		2 Não	Nunca	Não		2	4	2	3	2 Não na necessidade de incluir a mediação intercultural				Não		NR
R207		4 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				NR		

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Cod)	Q12	Q13		
R208	2.1.2021 18:08:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	600	Lisboa		2	3	2	3	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	
R209	1.14.2021 13:35:57	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	400	Lisboa		5	2	1	1	Não	sim	Outro	Não	Não	
R210	1.15.2021 13:46:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	550	Lisboa		3	5	2	5	Sim	oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	
R211	1.15.2021 15:28:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	620	Lisboa		2	5	5	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Não	
R212	1.14.2021 10:16:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 10 e 14 anos	550	Lisboa		4	3	1	2	Sim	Ambos	Ambos	Sim	Sim	
R213	2.1.2021 12:10:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 10 e 14 anos	500	Lisboa		3	3	2	4	Sim	oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	
R214	3.1.2021 20:47:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 10 e 14 anos	400	Lisboa		4	4	5	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	
R215	1.13.2021 9:56:37	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	510	Lisboa		5	3	2	4	Sim	Não	Outro	Sim	Sim	
R216	1.13.2021 16:07:25	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	300; 320	Lisboa		5	4	2	4	Sim	sim	Outro	Não	Sim	
R217	1.14.2021 2:46:43	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	510	Lisboa		4	3	2	3	Sim	Ambos	Ambos	Não	Sim	
R218	1.14.2021 14:51:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	410	Lisboa		4	4	3	4	Sim	Ambos	Ambos	Não	Sim	
R219	1.14.2021 16:04:21	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	410	Lisboa		4	4	3	4	Sim	Ambos	Ambos	Não	Sim	
R220	1.14.2021 16:18:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	300; 330; 910	Lisboa	Não sei / Não respondo	Não sei/ Não respondo			5	5	Sim	Uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R221	1.14.2021 22:23:17	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	300	Lisboa		4	2	2	3	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	
R222	2.1.2021 12:10:50	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	550	Lisboa		3	3	2	4	Sim	Uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	
R223	2.1.2021 15:58:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Entre 15 e 19 anos	410	Lisboa		5	4	5	4	Sim	Oportunidade de no ensino da disciplina.	Oportunidade	Sim	Sim	
R224	1.19.2021 11:03:27	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Lisboa		3	4	5	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	
R225	2.4.2021 8:40:25	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	910	Lisboa		4	4	4	4	Não	NR nem problema nem oportunidade	NR	Não	Sim	
R226	1.13.2021 0:28:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	500	Lisboa		4	4	1	4	Sim	Oportunidade	Nenhum dos dois	Sim	Sim	
R227	1.13.2021 10:46:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Lisboa		3	2	1	3	Sim	oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	
R228	1.13.2021 12:25:09	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	600	Lisboa		4	4	3	3	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	
R229	1.13.2021 15:54:36	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Lisboa		3	5	3	5	Não	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim	

Responde nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R208	3	Não	Esporadicamente	Sim	4	4	5	2	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Projetos da escola que promovem interculturalidade	
R209	2	Sim	Sempre	Sim	4	4	4	4	4	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	apoio tutoria	
R210	5	Não	Nunca	Sim	4	4	4	4	4	Não há necessidade de incluir a mediação intercultural				Sim	NR	
R211	1	Não	Nunca	Não	3	5	1	3	3	Não há necessidade de incluir a mediação intercultural				Não		Não tenho conhecimento.
R212	4	Sim	Esporadicamente	Sim	2	4	3	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	Equipa de Apoio	
R213	3	Não	Esporadicamente	Sim	3	4	2	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				NR		
R214	4	Sim	Sempre	Sim	0	5	0	0	0	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Apoia os projectos das várias disciplinas para	
R215	4	Sim	Nunca	Não	2	4	3	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	O mediador confronta os pais e o aluno em casa de	
R216	4	Sim	Esporadicamente	Sim	4	5	4	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	NR	
R217	4	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	1	1	2	Mediador Sociocultural				Sim	Promoção de atividades com este fim. Promoção de formação de	
R218	3	Não	Esporadicamente	Sim	3	4	2	5	5	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Criando projetos específicos, por exemplo "filosofia"	
R219	3	Não	Esporadicamente	Sim	3	4	2	5	5	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Criando projetos específicos, por exemplo "filosofia"	
R220	5	Não	Nunca	Sim	1	5	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Ações de Formação
R221	3	Sim	Esporadicamente	Sim	2	4	4	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	NR	
R222	4	Sim	Esporadicamente	Sim	3	3	4	3	4	Mediador Sociocultural				Não		Criar um gabinete de apoio de mediação intercultural
R223	4	Não	Sempre	Sim	3	4	2	2	3	Pessoal não docente da comunidade educativa.		Docentes de Filosofia.		Sim	Aceitando matrículas neste estabelecimento de	
R224	5	Sim	Esporadicamente	Sim	1	5	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Através da integração dos alunos em sala de aula, com	
R225	3	Não	Nunca	Não	3	3	3	3	3	Introdução de uma disciplina no currículo escolar				Sim	NR	
R226	4	Não	Nunca	Sim	5	2	5	3	4	Algumas disciplinas devem integrar atividades	arte, história			Sim	festas temáticas	
R227	5	Sim	Esporadicamente	Sim	3	3	2	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Através de projetos/atividades	
R228	5	Sim	Sempre	Sim	1	5	1	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Aposta nas áreas do teatro, artes visuais, dança e	
R229	4	Não	Esporadicamente	Sim	1	4	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R230	1.13.2021 19:15:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	410	Lisboa		4	2	1	3	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R231	1.13.2021 20:57:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	910	Lisboa		5	3	2	5	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R232	1.14.2021 14:55:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Lisboa		3	4	1	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	NR	NR
R233	1.14.2021 16:30:20	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	550	Lisboa		5	3	1	3	Não	NR	NR	Não	Sim
R234	1.19.2021 21:27:44	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Lisboa		5	4	1	4	Sim	Considero uma oportunida de.	Oportunida de	Sim	Sim
R235	1.22.2021 15:21:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Lisboa		4	5	4	5	Sim	muitas vezes a dificuldade prende-se com o	Outro	Não	Não
R236	2.1.2021 13:13:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	300	Lisboa		5	4	2	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R237	1.13.2021 14:20:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Lisboa		3	2	3	2	Não	Não	Outro	Não	Sim
R238	1.14.2021 9:18:24	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Lisboa		3	5	3	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R239	1.14.2021 12:11:20	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Lisboa		4	5	3	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Não
R240	1.18.2021 14:35:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Lisboa		4	3	3	4	Sim	Ambos	Ambos	Não	Sim
R241	2.1.2021 16:56:12	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	550	Lisboa		1	5	5	5	Sim	Não tem influência	Outro	Sim	Sim
R242	1.13.2021 15:28:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Entre 20 e 24 anos	420	Lisboa		4	3	3	3	Não	Uma oportunida de no ensino da disciplina	Oportunida de	Não	Sim
R243	1.13.2021 9:53:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 5 e 9 anos	500	Lisboa		3	4	4	4	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R244	1.13.2021 11:52:06	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 5 e 9 anos	510	Lisboa		4	4	2	4	Não	Não se aplica.	Outro	Não	Sim
R245	1.13.2021 15:46:01	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 5 e 9 anos	600	Lisboa		3	4	2	5	Não	É uma enorme oportunida de no desenvolvi	Oportunida de	Não	Sim
R246	1.14.2021 19:03:27	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	620	Lisboa		4	4	5	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R247	2.1.2021 11:52:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	510	Lisboa		3	3	2	4	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R248	2.2.2021 19:51:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	520	Lisboa		2	4	3	4	Sim	Pode trazer problemas, quando a barreira	Ambos	Não	Sim
R249	1.13.2021 9:21:18	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	520	Lisboa		4	3	1	3	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R250	1.13.2021 9:26:56	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	330	Lisboa		5	4	2	4	Não	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R251	1.13.2021 11:04:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa		3	4	3	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R252	1.13.2021 12:37:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa		1	4	3	3	Sim	oportunida de para os elementos da turma, um	Oportunida de	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R230		5 Sim	Sempre	Sim		4	4	4	1	1				Sim	Com planos e eventos ao longo do ano.	
R231		5 Sim	Esporadicamente	Sim		1	5	1	1	1				Não		Promover eventos culturais tendo em atenção as
R232		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	1	1	2				Sim	Muitas atividades interculturais envolvendo alunos.	
R233	Não sei / Não respondo	Sim	Esporadicamente	Não		3	4	2	3	3				NR		
R234		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	4	1	1				Sim	Promovendo tutorias.	
R235		3 Não	Nunca	Não		3	2	4	3	3				NR		
R236		4 Sim	Nunca	Não		3	3	4	4	4				Sim	Projeto Interculturalidade com feira todos os anos; apoios.	
R237		3 Sim	Nunca	Sim		2	5	2	1	1				Não		NR
R238		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	1	2	1				Sim	Através do serviço psicologia e orientação	
R239		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	2				Sim	NR	
R240		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	3	3	2	2				Sim	Sensível para essas questões.	
R241		5 Não	Nunca	Não		5	1	5	1	1				Sim	NR	
R242	Não sei / Não respondo	Sim	Nunca	Sim		3	3	4	3	4				NR		
R243		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	2				Sim	Não sei responder	
R244		4 Sim	Esporadicamente	Sim		4	5	1	1	1				Sim	NR	
R245		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	1	1	1				Não		Na realidade não conheço o sistema da escola, por ser
R246		5 Sim	Esporadicamente	Sim		5	5	1	1	1				Sim	Apoio na língua não materna	
R247		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	3	2	2	3				NR		
R248		5 Sim	Nunca	Sim		4	4	1	3	2				Sim	Através de professores tutores e de apoios no âmbito da	
R249		5 Sim	Esporadicamente	Sim		4	4	4	2	2				Sim	NR	
R250		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	3	1	1	1				Sim	Integrando os alunos em turmas onde já há conterrâneos	
R251		3 Não	Sempre	Sim		1	4	1	1	1				Sim	Promovendo e incentivando dinâmicas e atividades no	
R252	Não sei / Não respondo	Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	3	2				Não		Dando orientações aos alunos e professores quando se

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R253	1.13.2021 14:18:20	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	520	Lisboa		5	4	2	4	Não	oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R254	1.14.2021 8:32:17	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	320	Lisboa		3	5	3	5	Sim	Uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R255	1.14.2021 13:38:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	330	Lisboa		4	4	2	5	Sim	uma oportunidade	Oportunidade	Sim	Não
R256	1.16.2021 15:57:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	620	Lisboa		2	3	2	4	Não	Um problema, pequeno.	Problema	Não	Sim
R257	1.16.2021 16:44:09	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300; 320	Lisboa		5	3	1	4	Não	Um problema e uma oportunidade	Ambos	Não	Sim
R258	1.16.2021 18:38:21	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	600	Lisboa		4	4	1	3	Não	uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R259	1.17.2021 17:42:40	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa		1	4	4	4	Não	Uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R260	1.29.2021 23:10:18	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	500	Lisboa		2	4	3	5	Sim	Oportunidade de.	Oportunidade de	Não	Sim
R261	2.1.2021 11:55:54	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	550	Lisboa		3		Não sei / Não respondo	5	Sim	Uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R262	2.1.2021 12:03:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	910	Lisboa		5	4	4	3	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R263	2.1.2021 16:36:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	620	Lisboa		3	4	3	4	Sim	sim	Outro	Não	Sim
R264	2.3.2021 11:38:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	500	Lisboa		4	4	5	5	Sim	Considero que é uma oportunidade	Oportunidade de	Não	Sim
R265	1.13.2021 6:36:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Lisboa		5	4	3	5	Não	Uma oportunidade	Oportunidade de	Não	Sim
R266	1.13.2021 9:56:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa		5	3	3	5	Sim	Uma oportunidade	Oportunidade de	Sim	Sim
R267	1.13.2021 11:24:00	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa		5	3	2	3	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade de	Sim	Sim
R268	1.13.2021 12:31:00	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	600	Lisboa		5	4	2	4	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade de	Sim	Sim
R269	1.13.2021 14:09:00	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	910	Lisboa		4	4	2	4	Não	Oportunidade de desde que a escola tenha	Oportunidade de	Não	Sim
R270	1.13.2021 19:48:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	430	Lisboa		5	4	1	4	Não	É ambas as coisas. Por um lado, os alunos são	Ambos	Sim	Sim
R271	1.14.2021 0:58:28	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa		3	4	2	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R272	1.14.2021 9:22:01	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Lisboa		5	4	1	4	Não	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R273	1.14.2021 15:33:25	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa		3	4	1	3	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R274	1.14.2021 15:39:48	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	330	Lisboa		4	4	1	3	Não	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R275	1.15.2021 11:00:34	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	410	Lisboa		5	4	2	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2	
R253		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania, Ciências, História e Geografia				Não		não sei
R254		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	NR		
R255		Não sei / Não respondo	Esporadicamente	Não		1	4	2	1	Mediador Sociocultural				Sim	NR		
R256		4 Sim	Sempre	Sim		2	4	2	2	Mediador Sociocultural				Não			Tendo condições para contratar técnicos
R257		4 Sim	Nunca	Sim		3	2	4	2	Pessoal não docente da comunidade educativa.		?		Não			Tendo um mediador cultural
R258		5 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	2	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim			tem um departamento dedicado
R259		3 Não	Sempre	Sim		1	5	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim			Integrado na educação para a cidadania
R260		3 Não	Esporadicamente	Não		4	5	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania e desenvolvimento, Histórias, Geografia.			Sim			Diversidade e heterogeneidade nas turmas.
R261		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não			NR
R262		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim			Na sensibilização para a diferença. Na equipa de
R263		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	3	3	3	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR		
R264		3 Sim	Esporadicamente	Não		3	4	2	2	introdução de uma disciplina no currículo escolar				NR			
R265		3 Não	Esporadicamente	Não		2	4	4	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não			NR
R266		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim			Projeto de integração dos alunos estrangeiros. PLMN
R267		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	3	2	Pessoal não docente da comunidade educativa.		Alguém com formação para o efeito.		Sim			Através de um projeto e associado a isso vários recursos
R268		5 Sim	Sempre	Sim		1	5	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim			Apoiando os projetos de mediação e inclusão
R269		4 Não	Sempre	Sim		2	4	2	2	Outra		Eventos, filmes, atividades de sensibilização		Sim			Através da realização de eventos como o que citei
R270		5 Sim	Nunca	Sim		2	3	5	3	Mediador Sociocultural				Sim			Através do estabelecimento de tutorias, cujo objetivo é
R271		3 Sim	Esporadicamente	Sim		2	3	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim			Apoiando os alunos de culturas diferentes
R272		3 Não	Esporadicamente	Sim		4	4	1	2	Mediador Sociocultural				Não			Poderia começar por ter aulas de Português língua não
R273		Não sei / Não respondo	Sim	Nunca	Sim		2	5	1	Mediação entre pares – alunos formados para o				Não			Desconheço.
R274		3 Não	Nunca	Não		4	4	2	3	Não há necessidade de incluir a mediação intercultural				Não			NR
R275		5 Sim	Sempre	Sim		1	5	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim			E uma escola plural, diversa, tenta integrar todos os

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R276	1.15.2021 15:17:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	910	Lisboa		5	4	4	4	Não	oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R277	1.15.2021 23:10:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	330	Lisboa		5	4	1	3	Sim	Sem dúvida uma oportunidade de, muito	Oportunidade	Não	Sim
R278	1.17.2021 16:42:22	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	520	Lisboa		Não sei/ Não respondo		2	4	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R279	1.17.2021 17:24:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	500	Lisboa		2	4	2	3	Não	Não. Na matemática, principalmente a	Outro	Não	Sim
R280	1.17.2021 18:45:42	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa		4	4	3	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Não
R281	1.17.2021 23:33:27	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Lisboa		2	5	2	5	Sim	Oportunidade de ensino	Oportunidade	Não	Sim
R282	1.18.2021 14:09:39	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	410	Lisboa		1	4	5	4	Sim	Uma oportunidade de, uma vez que esses	Oportunidade	Não	Sim
R283	1.18.2021 19:57:13	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	520	Lisboa		4	4	3	4	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R284	1.24.2021 12:14:20	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Lisboa		3	4	2	4	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Não
R285	2.1.2021 12:44:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Lisboa		3	4	4	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Não
R286	2.2.2021 18:30:06	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Lisboa		4	3	1	3	Não	Ambos	Ambos	Não	Sim
R287	1.13.2021 10:53:57	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	400; 290	Lisboa		3	5	5	5	Sim	Uma oportunidade de de convivência,	Oportunidade	Não	Sim
R288	1.13.2021 12:09:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	410	Lisboa		5	3	4	4	Não	Uma oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R289	1.13.2021 15:24:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa		3	5	1	5	Sim	uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R290	1.13.2021 18:39:52	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	400	Lisboa		5	4	2	5	Sim	Oportunidade de, é claro.	Oportunidade	Não	Sim
R291	1.13.2021 20:38:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Lisboa		4	3	3	4	Sim	E uma oportunidade de no ensino da disciplina.	Oportunidade	Não	Sim
R292	1.14.2021 14:41:39	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	500	Lisboa		2	5	2	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Não	NR
R293	1.14.2021 20:21:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Lisboa		Não sei / Não respondo	4	2	3	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R294	1.14.2021 22:47:32	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	430	Lisboa		3	5	4	5	Sim	Um a oportunidade de	Oportunidade	Não	Não
R295	1.17.2021 17:02:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	510	Lisboa		4	5	3	5	Sim	É indiferente	Outro	Não	Sim
R296	1.17.2021 17:20:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Lisboa		2	4	1	5	Sim	uma oportunidade de	Oportunidade	Não	Sim
R297	1.17.2021 17:25:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Lisboa		2	4	3	5	Sim	Uma oportunidade de, em certos contextos.	Oportunidade	Sim	Sim
R298	1.17.2021 17:31:57	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	500	Lisboa		Não sei / Não respondo	4	3	4	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R276		5 Sim	Nunca	Sim		4	3	5	3	2				Sim	Atividades específicas /"culturais" em momentos	
R277		4 Sim	Sempre	Sim		3	5	1	1	1				Sim	Atraves da criação de mecanismos de apoio (aulas)	
R278		3 Não	Esporadicamente	Não		3	3	4	1	1				Sim	Não discrimina nenhum aluno	
R279		4 Sim	Esporadicamente	Sim		4	3	3	3	3	Filosofia, Português			Sim	Apoia os alunos provenientes de outros países.	
R280		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	2				Sim	Palestras	
R281		5 Não	Esporadicamente	Não		1	5	4	1	1				Sim	Promovendo a integração. Dando algum apoio a alunos de outras nacionalidad	
R282		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	1	2	2				Sim	Promovendo atividades sócio-culturais diversificada	
R283		3 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1				Sim		
R284	Não sei / Não respondo	Não	Nunca	Sim		2	4	3	2	2				Não		Não sei
R285		3 Não	Sempre	Sim		3	5	3	1	1				Sim	Atraves da equipa multidisciplinar, de apoios educativos,	
R286		4 Sim	Esporadicamente	Sim		4	2	2	2	5				Não		NR
R287		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	4	1	1				Sim	Atenção permanente à questão do "ser", nas suas	
R288		5 Sim	Esporadicamente	Sim		1	3	2	1	1				Não		Criando e promovendo a a função de mediador intercultural.
R289	Não sei / Não respondo	Não	Esporadicamente	Sim		1	5	2	1	1				Sim	1º, não discriminando; 2º permitindo atividades	
R290		3 Não	Sempre	Sim		1	5	1	1	1				Sim	NR	
R291		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2				Sim	Ouvindo a posição dos docentes face a este problema.	
R292	Não sei / Não respondo	Não	Nunca	Não		1	5	1	3	3				Sim	NR	
R293		4 Não	Nunca	Sim		2	4	1	1	1				Não		Como para outras questões, de natureza diversa, a
R294	Não sei / Não respondo	Não	Sempre	Sim		5	5	2	2	2				Sim	Recebe alunos de todas as culturas e dá-lhes o	
R295		4 Não	Esporadicamente	Sim		3	4	4	3	4				Não		Contratação de um mediador
R296		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	2	2	2				Não		NR
R297		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	5	2	1	2				Sim	Atraves de equipas com formação para lidar com a	
R298		4 Sim	Nunca	Sim		2	3	4	3	3				Não		Não sei

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13		
R299	2.1.2021 12:20:28	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	910	Lisboa	5	4	3	4	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim		
R300	2.1.2021 13:33:25	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	330	Lisboa	5	4	3	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim		
R301	2.1.2021 14:11:20	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	420	Lisboa	3	4	4	5	Não	Oportunida de de ensino	Oportunida de	Não	Sim		
R302	2.1.2021 18:39:52	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	430	Lisboa	4	4	4	5	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Não		
R303	2.1.2021 19:12:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter		Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	410	Lisboa	3	3	2	4	Sim	Uma possibilida de, que pode ser oportunida de	Oportunida de	Não	Sim		
R304	1.14.2021 13:34:12	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 25 e 29 anos	Menos de 1 ano	300	Lisboa	5	5	3	4	Sim	Uma rica oportunida de.	Oportunida de	Sim	Sim		
R305	1.17.2021 17:00:18	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 25 e 29 anos	Menos de 1 ano	620	Lisboa	Não sei / Não respondo	5	5	5	Sim	A diversidad e cultural na minha disciplina é	Oportunida de	Não	Sim		
R306	1.15.2021 14:36:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Menos de 1 ano	600	Lisboa	Não sei / Não respondo		Não sei / Não respondo	4	respondo	2	Não	OPORTU NIDADE	Oportunida de	Não	Sim
R307	1.13.2021 11:51:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 10 e 14 anos	420	Lisboa	4	2	2	4	Não	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim		
R308	1.13.2021 15:52:55	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	320	Lisboa	4	3	3	3	Sim	Sim	Outro	Não	Sim		
R309	1.13.2021 9:18:32	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Lisboa	5	4	5	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim		
R310	1.13.2021 9:55:20	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 5 e 9 anos	300	Lisboa	3	4	3	4	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim		
R311	1.13.2021 15:10:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Lisboa	5	4	1	5	Não	Um problema por falta de condições, mas	Ambos	Não	Sim		
R312	2.1.2021 20:12:55	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	910	Lisboa	3	3	1	3	Não	Uma oportunida de com partilha de vivências.	Oportunida de	Não	Sim		
R313	1.13.2021 18:23:48	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Lisboa	5	3	2	3	Não	Problema	Problema	Não	Sim		
R314	1.14.2021 12:15:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	330	Lisboa	4	4	5	5	Sim	uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim		
R315	1.13.2021 21:39:27	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Não sei / Não respondo	3	3	2	3	Não	oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim		
R316	1.13.2021 15:45:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Não sei / Não respondo	5	4	3	3	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim		
R317	1.15.2021 9:17:22	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	330	Não sei / Não respondo	3	3	1	4	Sim	uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim		
R318	1.13.2021 13:52:55	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Portalegr e	4	3	2	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim		
R319	1.28.2021 15:00:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Mais de 25 anos	910	Portalegr e	3	3	2	3	Sim	E uma oportunida de cultural para todos, no entanto	Ambos	Não	Sim		
R320	1.17.2021 19:53:08	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 25 e 29 anos	Entre 1 e 4 anos	290	Porto	4	3	4	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim		
R321	1.18.2021 21:26:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 1 e 4 anos	300	Porto	4	3	3	4	Sim	sim	Outro	Não	Sim		

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R299		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não	Na minha escola a dificuldade maior é o acesso à
R300		4 Não	Esporadicamente	Não		2	4	2	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Em todas que for possível			NR	
R301		3 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	2	2	2	Pessoal não docente da comunidade educativa.		NR		NR	
R302		1 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	1	1	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Todas as ciências sociais, línguas e técnicas			Sim	Atraves de variadas ações aos mais variados
R303		4 Sim	Esporadicamente	Sim		0	0	0	4	4	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	NR
R304		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	ATRAVES DE UM MEDIADOR E DE CAMPANHA
R305		3 Não	Nunca	Sim		4	3	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Ações culturais
R306		5 Sim	Nunca	Sim		5	3	5	5	1	Mediador Sociocultural				Sim	NR
R307		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	1	1	1	Mediador Sociocultural				Sim	Mediador
R308		2 Não	Esporadicamente	Sim		4	4	4	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Portugues, inglês, francês, cidadania, história,			Sim	Interdisciplinaridade
R309		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	3	3	3	1	Mediador Sociocultural				Sim	NR
R310		3 Sim	Sempre	Não		0	4	0	0	0	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Da área das humanidades			Sim	Realizacao de festas dos diferentes grupos culturais da
R311		5 Sim	Esporadicamente	Sim		1	5	2	1	1	Mediador Sociocultural				Sim	Elaboração de um projeto intercultural de facilitação
R312		4 Sim	Nunca	Sim		1	3	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não	Instituição de português língua não materna e atividades
R313		3 Sim	Sempre	Sim		4	5	3	3	3	Introdução de uma disciplina no currículo escolar				Não	Criar um ano para aprendizagem de língua e cultura
R314		5 Não	Sempre	Sim		0	1	0	0	0	Mediador Sociocultural				Sim	apoio aos docentes com perfil de mediador cultural;
R315		3 Sim	Esporadicamente	Sim		4	4	4	3	3	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR
R316		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	3	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	tutorias
R317		2 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	3	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Atraves de linhas orientadoras do projeto educativo do
R318		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	0	2	2	Pessoal não docente da comunidade educativa.	O Diretor de Turma			Sim	NR
R319		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	3	4	2	2	Outra		Deve ser abordada informalmente em todas as		Sim	Se houver propostas Promover o
R320		4 Sim	Sempre	Sim		1	5	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	conhecimento das mais variadas
R321		5 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	4	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	não sei se sim, mas também não sei se não

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R322	1.18.2021 15:09:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	550	Porto		5	5	4	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Não
R323	1.13.2021 10:34:56	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	420	Porto		4	4	2	4	Sim	Uma grande oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R324	1.17.2021 12:46:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	500	Porto		3	3	3	4	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R325	1.20.2021 10:54:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	510	Porto		4	4	1	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Sim	Sim
R326	1.26.2021 14:02:03	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	Técnicos Especializados	Porto		5	4	3	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Sim	Sim
R327	1.18.2021 22:30:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 10 e 14 anos	Técnicos Especializados - Multimédia	Porto		2	4	3	3	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R328	1.13.2021 8:38:32	Aceito participar nesta investigação e declaro ter		Entre 35 e 39 anos	Entre 15 e 19 anos	500	Porto		3	5	3	4	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R329	1.20.2021 16:10:22	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 15 e 19 anos	350	Porto		4	4	3	4	Sim	Oportunidade de no ensino da minha disciplina.	Oportunidade	Não	Sim
R330	1.13.2021 15:42:45	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	560	Porto		3	3	4	4	Sim	Oportunidade de ensino da disciplina	Oportunidade	Sim	Sim
R331	1.13.2021 20:22:13	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	Técnicos Especializados - Hotelaria e	Porto		5	4	3	5	Sim	É sempre uma oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R332	1.15.2021 15:39:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	330	Porto		4	3	2	4	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R333	1.23.2021 16:14:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	350	Porto		5	4	4	5	Sim	Não	Outro	Não	Sim
R334	1.26.2021 16:17:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	560	Porto		3	4	3	4	Sim	Não	Outro	Não	Sim
R335	1.15.2021 14:36:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	320	Porto		5	4	3	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R336	1.19.2021 17:38:32	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	Técnicos Especializados - 999	Porto		5	4	2	5	Não	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R337	3.13.2021 11:00:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 15 e 19 anos	520	Porto		5	3	1	4	Sim	Oportunidade de dar a conhecer a cultura pelos	Oportunidade	Não	Sim
R338	1.13.2021 21:46:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Entre 15 e 19 anos	550	Porto		3	3	3	4	Sim	Uma Oportunidade	Oportunidade	Não	Não
R339	1.13.2021 16:39:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	910	Porto		4	4	2	4	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R340	1.13.2021 17:21:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Porto		4	4	1	4	Não	oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R341	1.27.2021 8:41:46	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	560	Porto		5	4	4	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade	Sim	Sim
R342	2.5.2021 16:01:29	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Porto		3	3	1	5	Sim	Uma oportunidade de no ensino da disciplina.	Oportunidade	Não	Não
R343	1.13.2021 8:58:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Porto		3	4	2	4	Sim	Oportunidade de.	Oportunidade	Não	Sim
R344	1.13.2021 12:19:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Porto		5	4	2	5	Sim	Uma oportunidade de para tratar o próprio	Oportunidade	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R322		2 Não	Esporadicamente	Não		2	2	4	2	2 Não há necessidade de incluir a mediação intercultural				Sim	Apoio individual a alunos estrangeiros ou com	
R323		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	1	1	5 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Contratação de mediador sociocultural.
R324		5 Sim	Nunca	Sim		4	4	3	2	3 Mediador Sociocultural				Não		Colocação de um mediador sociocultural.
R325		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Não sei	
R326		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1 Introdução de uma disciplina no currículo escolar				Sim	Atividades e Projetos	
R327		Não sei / Não respondo	Nunca	Não		4	4	4	3	3 Pessoal não docente da comunidade educativa.		NR		Sim	NR	
R328		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	2	1	2 Mediador Sociocultural				Sim	Atraves de projetos de cidadania	
R329		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR	
R330		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Atuando e fazendo pequenos diálogos e conhecendo	
R331		3 Sim	Sempre	Sim		2	5	2	1	1 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Área de integração, Psicologia, Educação Física e			Sim	Apoiando atividades que promovam a interculturalid	
R332		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	3	4	1	5 Mediador Sociocultural				Não		Ter recursos, nomeadamente um mediador
R333		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	3	1	1 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Línguas Estrangeiras, Português, Geografia.			Sim	NR	
R334		3 Sim	Esporadicamente	Não		4	4	2	2	1 Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Comunicação, interação e entreajuda.	
R335		4 Sim	Sempre	Sim		3	4	3	2	2 Mediador Sociocultural				Sim	aulas para não falantes.	
R336		5 Sim	Esporadicamente	Sim		1	1	2	2	1 Mediador Sociocultural				Sim	A escola tem as portas abertas a todos os tipos de	
R337		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	2	1	1 Introdução de uma disciplina no currículo escolar				Sim	integrando-os em turmas diversas fazendo com qu	
R338		3 Não	Esporadicamente	Não		2	4	2	4	2 Algumas disciplinas devem integrar atividades	História			Sim	Tenho em conta as competências dos alunos. E	
R339		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	5	2	1	2 Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania, Português, Inglês, História			Sim	Esta aberta a acolher novos alunos, independent	
R340		3 Não	Esporadicamente	Não		3	4	4	4	4 Não há necessidade de incluir a mediação intercultural				Não		não sei
R341		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	diversidade na oferta de atividades extra curriculares e	
R342		Não sei / Não respondo	Nunca	Não		3	3	3	3	3 Pessoal não docente da comunidade educativa. Todas as disciplinas devem integrar atividades		Assistentes operacionais.		Não		Promovendo formação aos elementos da comunidade escolar.
R343		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	3	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR	
R344		Não sei / Não respondo	Nunca	Sim		3	3	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Não sei.

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R345	1.13.2021 17:44:43	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Porto		3	5	1	4	Não	nenem problema, nem oportunidade de	Nenhum dos dois	Não	Sim
R346	1.13.2021 21:50:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	560	Porto		3	4	3	4	Sim	oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R347	1.14.2021 11:54:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Porto		4	3	2	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R348	1.14.2021 21:57:51	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	290	Porto		5	4	2	5	Sim	Oportunidade de - traz enriquecimento, partilha de	Oportunidade de	Não	Sim
R349	1.16.2021 11:50:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	500	Porto		4	4	3	4	Não	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R350	1.17.2021 19:42:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	400	Porto		1	3	3	4	Sim	oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R351	1.17.2021 20:40:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Porto		4	4	3	4	Sim	Por princípio considero uma oportunidade de	Ambos	Não	Sim
R352	1.18.2021 9:00:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	Técnicos Especializados - 999	Porto		5	5	1	5	Sim	Uma oportunidade de de conhecer melhor	Oportunidade de	Não	Sim
R353	1.22.2021 18:44:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Porto		5	4	1	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R354	3.13.2021 15:11:35	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Porto		4	3	1	3	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R355	3.13.2021 20:06:09	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Porto		4	4	4	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	NR
R356	3.15.2021 17:00:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Porto		2	Não sei / Não respondo	4	5	Sim	Oportunidade de.	Oportunidade de	Não	Sim
R357	1.13.2021 11:48:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	500	Porto		3	Não sei / Não respondo	5	5	Sim	Não	Outro	Não	Sim
R358	1.13.2021 12:03:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Porto		3	3	4	4	Sim	um oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R359	1.14.2021 20:19:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Porto		5	4	3	4	Não	oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R360	1.17.2021 22:33:22	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	Técnicos Especializados	Porto		4	5	4	5	Sim	oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R361	1.13.2021 20:35:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Porto		3	3	2	3	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Sim	Sim
R362	1.13.2021 18:15:54	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 5 e 9 anos	530	Porto		3	3	3	2	Não	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R363	1.16.2021 1:23:25	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 5 e 9 anos	620	Porto		5	5	1	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R364	1.26.2021 18:09:50	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 35 e 39 anos	Entre 5 e 9 anos	Técnicos Especializados	Porto		3	3	3	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R365	1.27.2021 17:05:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 5 e 9 anos	Técnicos Especializados - 997	Porto		4	4	3	5	Sim	isto que é uma oportunidade de partilha.	Oportunidade de	Não	Sim
R366	3.13.2021 16:48:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 5 e 9 anos	410	Porto		5	4	3	5	Sim	oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R367	1.13.2021 11:43:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	910	Porto		4	3	4	3	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2	
R345		5 Não	Nunca	Sim		5	3	5	2	2				Sim	Disponibiliza ndo os recursos humanos/mat eriais que		
R346		3 Não	Esporadic amente	Não		2	5	2	3	3				Não		NR	
R347		4 Não	Esporadic amente	Sim		2	5	2	1	1				Sim	Promover/est mula o desenvolvim ento e a participação		
R348		4 Sim	Esporadic amente	Sim		4	4	2	2	2				Sim	NR		
R349		4 Não	Nunca	Sim		5	2	3	2	2				Sim	NR		
R350		5 Não	Nunca	Não		2	3	2	2	2				Sim	NR desconheço situações em que o não tenha feito, por isso Através das aulas de cidadania e dos temas escolhidos.		
R351		4 Sim	Esporadic amente	Sim		3	3	4	3	3				Sim	Disciplinas mais relacionada s com as humanidade		
R352		5 Sim	Esporadic amente	Sim		2	5	1	1	2				Não	Todas as disciplinas devem integrar atividades	Tanto quanto eu sei, não temos atividades de medição,	
R353		4 Não	Nunca	Não		3	3	4	3	4				Não	Mediador Sociocultural	Não sei	
R354		4 Sim	Nunca	NR		4	4	4	2	2				Não	Mediação entre pares - alunos formados para o	Falando dela.	
R355		3 Não	Esporadic amente	Sim		2	4	2	2	2				Sim	Pessoal não docente da comunidade educativa.	Cada professor	Igualdade entre todos
R356		4 Sim	Nunca	Sim		3	4	4	1	1				Sim	Todas as disciplinas devem integrar atividades	A diferentes níveis tenta incluir todos os alunos, perceber as	
R357		3 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	3	1	1				Sim	Mediador Sociocultural	Aceitando na escola dos os alunos.	
R358		4 Não	Esporadic amente	Não		2	4	3	2	2				Sim	Mediação entre pares - alunos formados para o	NR	
R359		4 Sim	Nunca	Sim		2	4	2	2	2				Sim	Todas as disciplinas devem integrar atividades	Psicólogo	
R360		4 Não	Esporadic amente	Sim		2	4	2	1	1				Sim	Todas as disciplinas devem integrar atividades	NR	
R361		4 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	2	1	1				Sim	Todas as disciplinas devem integrar atividades	Actividades inclusivas	
R362		3 Não	Nunca	Não		2	4	2	2	3				Não	Mediador Sociocultural	NR	
R363		4 Não	Nunca	Sim		5	5	2	1	2				Sim	Algumas disciplinas devem integrar atividades	NR	
R364		5 Não	Esporadic amente	Não		3	5	3	1	1				Sim	Não ha necessidade de incluir a mediação intercultural	Através de alguns professores	
R365		4 Sim	Esporadic amente	Sim		2	5	2	1	1				Não	Todas as disciplinas devem integrar atividades	NR	
R366		5 Sim	Esporadic amente	Sim		2	4	2	1	1				Sim	Mediador Sociocultural	Através dos Serviços de Psicologia.	
R367		4 Sim	Esporadic amente	Sim		1	3	3	1	2				Sim	Mediação entre pares - alunos formados para o	A Direção e Equipa Multidisciplin ar de Apoio à Aprendizagem	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13			
R368	1.15.2021 2:10:42	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	330	Porto		4	5	5	5	Sim	uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R369	1.16.2021 22:20:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	400	Porto		4	4	2	4	Não sei / Não respondo	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R370	1.20.2021 10:18:57	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		4	5	5	4	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Sim	Sim		
R371	1.20.2021 11:51:42	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	620	Porto		5	3	4	4	Sim	Uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R372	3.14.2021 10:58:09	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	620	Porto		3	3	2	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R373	1.13.2021 15:53:45	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	330	Porto		3	4	2	4	Não	Sem dúvida, uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R374	1.13.2021 18:06:08	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	400	Porto		4	3	2	3	Não	Uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R375	1.13.2021 19:01:55	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	330	Porto		4	5	3	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R376	1.13.2021 22:37:32	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	520	Porto		4	5	3	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R377	1.14.2021 13:54:13	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		3	4	3	4	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R378	1.14.2021 15:18:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		5	4	3	4	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R379	1.14.2021 21:28:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		3	5	2	5	Sim	não	Outro	Não	Sim		
R380	1.14.2021 21:54:09	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	520	Porto		3	4	3	4	Sim	Uma oportunidade de no ensino da disciplina.	Oportunidade	Não	Sim		
R381	1.20.2021 11:03:38	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	620	Porto		4	4	3	5	Sim	Uma oportunidade	Oportunidade	Sim	Sim		
R382	1.20.2021 16:39:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	430	Porto		3	4	2	5	Não	Considero a uma oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R383	1.20.2021 20:55:39	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	400	Porto		4	4	3	4	Sim	oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R384	3.11.2021 14:57:12	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	620	Porto		4	4	4	5	Sim	Oportunidade	Oportunidade	Não	Sim		
R385	3.13.2021 10:34:34	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	600	Porto		3	3	4	4	Sim	Não e problema nem oportunidade	Nenhum dos dois	Não	Não		
R386	3.13.2021 12:01:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	510	Porto		2	4	1	4	Sim	Oportunidade. Outras vivências, pontos de vista ou	Oportunidade	Não	Sim		
R387	3.14.2021 12:51:44	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	910	Porto	Não sei / Não respondo				3	2	4	Sim	oportunidade	Oportunidade	Não	Sim
R388	3.14.2021 18:06:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		4	3	2	4	Sim	Considero a uma oportunidade de no ensino da	Oportunidade	Não	Sim		
R389	1.13.2021 8:42:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter		Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	520	Porto		4	4	1	5	Sim	Sim	Outro	Não	Sim		
R390	1.13.2021 11:34:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Porto		2	5	3	5	Sim	Considero uma oportunidade de pela diversidade	Oportunidade	Não	Sim		

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2	
R368		4 Não	Sempre	Não		1	5	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR	
R369		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	1	1	1	Mediador Sociocultural				Não		NR
R370		5 Não	Sempre	Sim		1	5	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Através de várias iniciativas.	
R371	Não sei / Não respondo	Não	Esporadicamente	Sim		4	4	4	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Através, por exemplo, do programa de mentoria	
R372		3 Não	Esporadicamente	Sim		4	5	2	2	2	Outra		Com o mediador e com toda a comunidade escolar		Sim	Apoiando as necessidades de todos os alunos	
R373		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	3	3	3	3	Outra		Não tenho grande experiência na matéria para me		NR	Não faço ideia.	
R374		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	3	2	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	História, Cidadania			Não		Criando um projeto em DAC ou Cidadania que
R375		5 Não	Sempre	Sim		1	4	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Através do apoio de todos	
R376		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	2	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Desenvolvem do e apoiando iniciativas.	
R377		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	Com alguns que ajude os alunos e os professores das	
R378		5 Sim	Sempre	Sim		2	4	2	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	Promovendo atividades de diferentes culturas	
R379		4 Não	Esporadicamente	Não		1	4	1	1	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	portugues, cidadania, linguas, filosofia, literatura,			Não		NR
R380		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Apoia as atividades propostas pelos docentes e	
R381		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	2	2	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Procurando respostas imediatas (mediador e ou	
R382		4 Sim	Nunca	Sim		4	4	3	1	2	Mediador Sociocultural				Não		Podiam ser atribuídas tarefas, a esse nível, a alguns
R383		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	5	1	1	1	Mediador Sociocultural				Sim	Ações de cidadania	
R384		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1	Mediador Sociocultural				Não		Preocupa-se com todos os apoios necessários para uma
R385		3 Não	Esporadicamente	Não		2	3	4	3	3	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Língua portuguesa			Sim	Horas de apoio no currículo e extra curricular.	
R386		3 Não	Esporadicamente	Sim		1	5	3	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Não existe grande diversidade cultural na escola, para
R387		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	2	2	2	Mediador Sociocultural				Não		Apoia, mas não ativamente. Digamos que proporciona
R388		5 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	2	1	2	Mediador Sociocultural				Sim	A escola em que exerço a minha atividade docente é integrando os alunos nas	
R389		4 Não	Esporadicamente	Não		3	3	4	1	1	Mediador Sociocultural				Sim	nas dinâmicas que a escola	
R390		3 Sim	Sempre	Sim		2	2	2	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Constando do seu PAA atividades diversificadas, recorrendo	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R391	1.13.2021 13:23:12	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		4	4	3	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R392	1.13.2021 19:09:09	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	600	Porto		4	3	1	4	Não sei / Não respondo	Considero uma oportunidade de no ensino da	Oportunidade de	Não	Sim
R393	1.13.2021 20:20:05	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		4	4	2	4	Sim	oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R394	1.14.2021 10:13:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	620	Porto		4	4	3	4	Sim	Uma oportunidade de.	Oportunidade de	Não	Sim
R395	1.14.2021 19:20:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	600	Porto		4	4	3	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Sim	Sim
R396	1.15.2021 12:25:18	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	910	Porto		4	4	4	4	Sim	Uma boa oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R397	1.15.2021 14:36:38	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	620	Porto		4	4	3	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Sim	Sim
R398	1.16.2021 23:56:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	600	Porto		4	4	1	5	Sim	Uma oportunidade de, na medida que nos	Oportunidade de	Não	Sim
R399	1.18.2021 18:07:27	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	330	Porto		3	4	2	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R400	1.19.2021 13:27:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	500	Porto		4	4	2	3	Sim	Uma oportunidade de no ensino da disciplina.	Oportunidade de	Não	Sim
R401	1.20.2021 20:13:44	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		5	2	1	3	Sim	uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R402	3.13.2021 11:03:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	620	Porto		4	4	1	4	Não	O diálogo entre culturas é importante para uma	Outro	Não	Sim
R403	3.13.2021 12:39:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	520	Porto		3	4	3	5	Não	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R404	3.14.2021 13:49:11	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	600	Porto		4	4	4	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R405	3.17.2021 19:55:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	290	Porto		4	4	4	5	Sim	Sim.	Outro	Não	Sim
R406	1.13.2021 10:34:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		3	4	2	4	Sim	Ambos	Ambos	Não	Sim
R407	1.13.2021 17:31:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	500	Porto		4	4	3	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Não
R408	1.13.2021 23:00:20	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	510	Porto		3	3	1	2	Não	Nem problema, nem oportunidade e	Nenhum dos dois	Não	Sim
R409	1.15.2021 14:11:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	910	Porto		5	4	3	4	Não	As duas que variam de aluno para aluno principal	Ambos	Não	Sim
R410	1.15.2021 14:47:58	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		4	4	1	4	Sim	Certos problemas são oportunidades e não	Outro	Não	NR
R411	1.15.2021 18:02:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	600	Porto		5	5	2	5	Sim	uma oportunidade de	Oportunidade de	Sim	Sim
R412	1.17.2021 11:46:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		3	5	1	5	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Não
R413	1.17.2021 20:19:43	Aceito participar nesta investigação e declaro ter		Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	400	Porto		3	4	2	5	Sim	oportunidade de	Oportunidade de	Não	Não

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R391		4 Sim	Esporadicamente	Sim		4	4	4	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Através de tutorias	
R392		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	4	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Disponibilizando os apoios que a Escola/Agrupamento tem	
R393		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	atividades como clubes, apoios,	
R394		4 Sim	Esporadicamente	Sim		4	4	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	A escola é um espelho da sociedade.	
R395		4 Sim	Sempre	Sim		4	5	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Através, por exemplo, de um PAA de excelência; Gabinete de	
R396		4 Não	Sempre	Sim		2	3	1	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	A direção tem protocolos com países Africanos; Cooperante	
R397		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	e colaborando com as diversas	
R398		3 Sim	Esporadicamente	Sim		1	3	4	2	1 Outra			In Formação esporádica de toda a comunidade educativa.	Sim	A resposta que dei anteriormente e peca por excesso!	
R399		3 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	3	2	3 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Todas as atividades da escola para alunos têm como	
R400		5 Sim	Nunca	Não		2	4	2	2	2 Mediador Sociocultural				Sim	Através dos psicólogos da escola.	
R401		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não	através de uma comissão de integração no sistema	
R402		3 Sim	Esporadicamente	Sim		2	3	2	3	2 Outra			A disciplina de Formação Cívica e o Referencial	Sim	a inclusão social de crianças e jovens de contextos	
R403		4 Sim	Nunca	Sim		1	5	1	0	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não	Reconhecendo a necessidade de o fazer.	
R404		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2 Mediador Sociocultural				Não	promovendo debates sobre o assunto.	
R405		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	2	2	2 Algumas disciplinas devem integrar atividades			Formação Cívica, Filosofia e as Ciências Sociais.	Sim	Apoia a integração das diferentes comunidades	
R406		4 Não	Esporadicamente	Não		2	4	3	2	4 Mediador Sociocultural				Sim	Através da equipa especializada	
R407		2 Não	Esporadicamente	NR		3	3	3	3	3 Não na necessidade de incluir a mediação intercultural				Sim	NR	
R408		3 Sim	Nunca	Sim		3	3	3	3	1 Algumas disciplinas devem integrar atividades			Cidadania, História, Línguas	Não		NR
R409		5 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	1	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				NR		
R410		Não sei / Não respondo	Esporadicamente	Sim		4	5	2	2	2 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	estimulam-se os alunos a participarem em atividades de	
R411		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Incluindo-os em diversas atividades	
R412		3 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	1	2	3 Não na necessidade de incluir a mediação intercultural				Sim	Depende da situação. A resposta não é geral, mas orientada	
R413		2 Não	Sempre	Sim		2	5	2	1	1 Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		NR

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R414	1.20.2021 10:43:42	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	600	Porto		5	3	3	4	Não	Depende da especificidade da disciplina.	Outro	Não	Sim
R415	1.20.2021 17:04:01	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	400	Porto		4	5	5	5	Sim	Oportunidade de uma oportunidade de de pedagogicamente	Oportunidade de	Não	Sim
R416	1.20.2021 18:57:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	500	Porto		4	3	4	5	Sim		Oportunidade de	Sim	Sim
R417	1.20.2021 19:47:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Porto		5	4	2	4	Sim	uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R418	1.20.2021 23:21:45	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	410	Porto		4	4	5	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R419	1.21.2021 17:01:12	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	500	Porto		2	4	2	5	Sim	Problema	Problema	Não	Sim
R420	3.13.2021 10:23:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	330	Porto		3	3	4	4	Sim	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Não
R421	3.13.2021 15:58:50	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	430	Porto		4	Não sei / Não respondo	5	5	Sim	Pode ser um problema, pode ser uma	Ambos	Sim	Sim
R422	3.14.2021 9:50:54	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	420	Porto		3	3	4	4	Sim	Não	Outro	Não	Sim
R423	3.19.2021 13:17:26	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	520	Porto		2	2	1	3	Sim	Não	Outro	Não	Sim
R424	3.19.2021 14:55:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	530	Porto		3	3	1	3	Não	Poderá ser uma oportunidade de.	Oportunidade de	Não	Sim
R425	3.13.2021 13:21:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Porto		4	4	5	4	Sim	NR	NR	Não	Sim
R426	1.17.2021 20:58:57	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	400	Porto		2	2	4	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R427	3.13.2021 19:02:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	620	Porto		3	4	2	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Sim
R428	1.13.2021 18:10:18	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	430	Porto		4	3	1	4	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Não	Não
R429	1.13.2021 19:51:44	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	550	Santarém		5	4	2	5	Sim	Não	Outro	Sim	Sim
R430	1.15.2021 20:00:24	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 5 e 9 anos	400	Santarém		5	4	5	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Sim	Sim
R431	1.13.2021 10:35:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Santarém		4	5	3	5	Sim	É um facto	Outro	Não	Não
R432	1.13.2021 12:25:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	550	Santarém		5	4	1	4	Não	Uma oportunidade de	Oportunidade de	Não	Não
R433	1.14.2021 11:20:21	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	330	Santarém		5	4	2	4	Sim	Mais uma oportunidade de do que um problema.	Oportunidade de	Não	Sim
R434	1.14.2021 13:15:42	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Santarém		5	5	5	5	Sim	Oportunidade de	Oportunidade de	Sim	Sim
R435	1.14.2021 23:34:22	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Santarém		3	3	3	5	Não	Uma oportunidade de extraordinária de	Oportunidade de	Não	Sim
R436	1.13.2021 17:47:01	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	330	Santarém		3	3	2	4	Não	pode ser tanto um problema como uma oportunidade	Ambos	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R414	3	Não	Esporadicamente	Não	1	4	2	1	2	Outra			No âmbito da direção de turma, pelo desenvolvim	Sim	Tutorias desenvolvidas por professores ou alunos;	
R415	4	Não	Nunca	Não	4	4	4	3	2	Não na necessidade de incluir a mediação intercultural				Não		Não existem problemas interculturais na minha escola.
R416	5	Não	Sempre	Sim	2	5	2	1	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	NR	
R417	4	Sim	Sempre	Sim	4	4	1	1	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	A promoção do diálogo com os diversos intervenientes	
R418	Não sei / Não respondo	Sim	Esporadicamente	Sim	2	4	2	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	Por exemplo temos uma Formação Modular: Português	
R419	2	Não	Nunca	Não	5	0	0	0	0	Mediador Sociocultural				Não		Não sei.
R420	3	Não	Esporadicamente	Sim	2	5	4	4	3	Não na necessidade de incluir a mediação intercultural				Sim	NR	
R421	4	Sim	Esporadicamente	Sim	0	4	0	0	0	Mediador Sociocultural				Sim	A direção toma as medidas que considera necessárias	
R422	3	Sim	Esporadicamente	Sim	1	5	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Desenvolver eventos e atividades relacionadas com o tema.
R423	4	Não	Esporadicamente	Sim	3	4	2	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Línguas e Artes			Sim	Clube Europeu com a Interculturalidade.	
R424	5	Sim	Nunca	Sim	2	3	5	1	1	Mediador Sociocultural				Não		Com um mediador sociocultural que fizesse a ponte entre o
R425	5	Não	Esporadicamente	Sim	3	3	4	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Geografia, história, cidadania, línguas			NR		
R426	3	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	2	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	E uma escola Artística, cosmopolita e multicultural.	
R427	4	Não	Esporadicamente	Sim	1	3	3	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	Serviços spo e docentes	
R428	1	Não	Esporadicamente	Sim	5	1	1	3	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Não é necessário
R429	4	Sim	Esporadicamente	Sim	4	4	3	2	3	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Filosofia, Area de Integração, Sociologia... e outras se			Sim	Através de projetos	
R430	5	Não	Esporadicamente	Sim	1	5	1	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	Mediador	
R431	Não sei / Não respondo	Não	Sempre	Sim	3	3	3	4	4	Outra			Sendo necessária a mediação deve ser avaliada em	Sim	Dando atenção às ocorrências e agindo de acordo com a	
R432	2	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	2	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	promovendo a tolerância e as diferenças	
R433	4	Não	Sempre	Sim	3	4	2	2	3	Mediador Sociocultural				Sim	Através dos diretores de turma e estruturas administrativas	
R434	5	Não	Nunca	Não	1	1	1	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Línguas, Ciências Humanas			Sim	Contratação de um Técnico de Intervenção Local.	
R435	4	Sim	Esporadicamente	Sim	1	4	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Ajudando a compreender e a integrar, através de tutorias, por	
R436	4	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	2	1	3	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Contratando um Mediador Intercultural e propondo formação

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13	
R437	1.13.2021 18:55:30	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	400	Santarém		5	4	3	2	Não	Ambos	Ambos	Não	Sim
R438	1.14.2021 21:43:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	620	Santarém		4	4	3	4	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R439	1.13.2021 10:07:35	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	620	Santarém		3	3	2	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R440	1.13.2021 9:44:59	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	550	Santarém		4	4	3	4	Sim	Sim, por causa da língua	Outro	Não	Sim
R441	1.13.2021 12:08:15	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	330	Santarém		4	3	5	4	Não	Uma oportunida de de partilha de diversas	Oportunida de	Não	Sim
R442	1.14.2021 18:37:34	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 25 e 29 anos	Entre 1 e 4 anos	620	Setúbal	Não sei / Não respondo	Não sei/ Não respondo	Não sei / Não respondo		5	Sim	Uma oportunida de.	Oportunida de	Sim	Sim
R443	1.13.2021 21:16:33	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 35 e 39 anos	Entre 1 e 4 anos	520	Setúbal		3	3	1	3	Sim	Oportunida de no ensino.	Oportunida de	Não	Sim
R444	2.10.2021 10:03:01	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 1 e 4 anos	510	Setúbal		4	4	3	4	Sim	NR	NR	Sim	Sim
R445	3.18.2021 9:10:36	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	500	Setúbal		4	3	2	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R446	1.13.2021 15:45:42	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	610; 250; M14; M32	Setúbal		5	4	5	4	Sim	uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R447	1.13.2021 16:41:50	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Setúbal		2	5	2	5	Não	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R448	1.15.2021 12:06:44	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	330	Setúbal		3	3	1	4	Não	E uma oportunida de para os alunos convivere	Oportunida de	Não	Sim
R449	1.14.2021 21:53:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Setúbal	Não sei / Não respondo		3	1	4	Não	uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R450	1.15.2021 22:05:08	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	910	Setúbal		5	3	4	3	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R451	1.13.2021 22:34:07	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Entre 20 e 24 anos	500	Setúbal		3	5	2	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Não
R452	1.15.2021 17:36:28	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 5 e 9 anos	550	Setúbal		5	4	2	3	Não	Nem uma coisa nem outra	Nenhum dos dois	Não	Sim
R453	1.13.2021 17:21:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	300	Setúbal		3	2	1	4	Sim	NR	NR	Não	Sim
R454	1.13.2021 12:08:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	520	Setúbal		4	4	1	5	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Não
R455	1.13.2021 13:16:52	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	410	Setúbal		3	Não sei / Não respondo	4	4	Sim	Uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Não
R456	1.14.2021 8:38:31	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	510	Setúbal		4	4	2	5	Sim	Um problema.	Problema	Não	Sim
R457	1.14.2021 14:15:14	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	330	Setúbal		3	4	4	5	Sim	oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim
R458	1.14.2021 14:20:49	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	600	Setúbal		3	4	2	3	Sim	Um oportunida de de diversificar saberes e	Oportunida de	Não	Sim
R459	1.14.2021 19:53:40	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	330	Setúbal		4	4	3	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R437		3 Sim	Esporadicamente	Sim		2	2	2	3	4				Sim	Não colocando entraves à sua inclusão e facilitando	
R438		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	1				Sim	NR	
R439		5 Sim	Esporadicamente	Sim		2	5	2	1	1				Sim	Mediador, atividades inclusivas	
R440		5 Não	Sempre	Sim		1	5	1	1	1				Sim	Dando aulas de pnl, promovendo a disciplina de cidadania	
R441		4 Não	Esporadicamente	Sim		3	4	2	2	2				Não		NR
R442	Não sei / Não respondo	Não	Nunca	Sim		2	4	2	1	1				Não		Ações de sensibilização
R443		4 Sim	Nunca	Sim		3	4	4	2	3		Cidadania e desenvolvimento		Não		Atraves de pessoal docente a apoiar especificame
R444		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	3	3	3	3				Sim	NR	
R445		5 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	2	2	2				Não		Com oferta de um mediador sociocultural.
R446		3 Não	Sempre	NR		1	5	3	1	1		um professor e um aluno		Sim	NR	
R447		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	5	1	2	1				Não		Haver alguém responsável por essa tarefa
R448		4 Não	Nunca	Sim		2	3	4	2	2		Português, inglês, cidadania, geografia,...		Não		criando um mediador sociocultural e dando aulas de
R449		3 Sim	Nunca	Sim		3	3	4	2	2				Sim	formação iniciada nas universidades, escolas	
R450		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2				Sim	NR	
R451		2 Não	Esporadicamente	Não		4	3	4	4	5				Sim	NR	
R452		4 Sim	Nunca	Sim		2	3	3	3	3				Sim	NR	
R453		4 Sim	Esporadicamente	Sim		1	5	1	1	1				Sim	NR	
R454	Não sei / Não respondo	Não	Nunca	Não		4	4	3	3	3				NR		
R455	Não sei / Não respondo	Não	Nunca	Não		5	2	5	5	4				Sim	Usando os recursos disponíveis	
R456		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	3	2	2				Não		Arranjando um mediador intercultural.
R457		5 Não	Esporadicamente	Sim		3	4	2	2	2		Algumas disciplinas devem integrar atividades naturalmente		Sim	Conversando com os alunos, EE e profs do CT onde esses	
R458		3 Sim	Esporadicamente	Não		2	4	4	2	2				Não		NR
R459		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	2	2				Sim	PLNM, atividades culturais de países dos alunos	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Cod)	Q12	Q13	
R460	1.14.2021 21:58:59	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	320	Setúbal		1	4	2	5	Sim	oportunida de no ensino da disciplina	Oportunida de	Não	Sim
R461	1.18.2021 10:07:48	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	500	Setúbal		4	4	3	5	Sim	Uma oportunida de antes de mais, é uma realidade. As	Oportunida de	Não	Sim
R462	2.4.2021 20:58:07	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	410	Setúbal		3	3	2	4	Não		Oportunida de	Não	Sim
R463	1.13.2021 9:41:30	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Setúbal		3	3	1	4	Sim	Problema	Problema	Não	Sim
R464	1.13.2021 9:42:26	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Setúbal		4	4	1	5	Sim	Uma oportunida de de (con)vivên cia	Oportunida de	Não	Sim
R465	1.13.2021 11:52:52	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Setúbal		3	4	4	5	Sim	Uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim
R466	1.13.2021 23:09:18	Aceito particip nesta investigação e declaro ter		Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	510	Setúbal		3	3	3	3	Sim	sim	Outro	Não	Sim
R467	1.14.2021 2:53:22	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	420	Setúbal		3	4	1	3	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R468	1.15.2021 9:31:20	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	620	Setúbal		4	4	2	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R469	1.16.2021 10:44:25	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	330	Setúbal		4	4	3	5	Não	Uma enorme oportunida de de cresciment	Oportunida de	Não	Sim
R470	1.20.2021 19:17:31	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	620	Setúbal	Não sei / Não respondo		4	2	4	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R471	1.13.2021 20:34:43	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	290	Setúbal		5	5	5	4	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R472	1.13.2021 21:39:58	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	420	Setúbal		3	3	2	3	Sim	uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R473	1.14.2021 16:23:05	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	510	Setúbal		5	4	2	3	Sim	Problema	Problema	Não	Não
R474	1.14.2021 16:27:33	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	420	Setúbal		5	4	4	4	Não	Uma oportunida de no ensino da minha	Oportunida de	Não	Sim
R475	1.15.2021 10:34:02	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	300	Setúbal		4	4	4	5	Sim	Uma oportunida de de ensino, evidentem	Oportunida de	Não	Sim
R476	1.13.2021 12:49:33	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	500	Setúbal		4	4	3	5	Não	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R477	1.13.2021 9:45:55	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	620	Viana do Castelo		4	3	4	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Não
R478	1.15.2021 11:13:56	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	300	Viana do Castelo		3	4	3	4	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R479	1.13.2021 11:33:46	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	520	Viana do Castelo		4	5	3	5	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Não
R480	1.13.2021 11:46:20	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	320	Viana do Castelo		3	Não sei/ Não respondo	3	4	Sim	NR	NR	Não	Sim
R481	1.13.2021 16:25:26	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	420	Viana do Castelo		4	4	3	5	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim
R482	1.13.2021 17:43:29	Aceito particip nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	420	Viana do Castelo		4	4	4	5	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim

Respo dente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R460		5 Não	Esporadicamente	Sim		2	5	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	Apoia atividades de divulgação das diferenças	
R461		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Não	Os direitos dos alunos de outras nacionalidades são	Com um mediador intercultural em meio escolar
R462		3 Sim	Esporadicamente	Sim		1	4	1	1	1	Outra		As soluções, algumas das quais acima	Sim		
R463		4 Não	Esporadicamente	Sim		2	4	2	1	2	Outra		Até zero para os alunos que não falem português	Sim	NR	
R464		5 Sim	Sempre	Sim		2	5	2	1	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Português e Filosofia		Sim	Apoia e leva a conselho pedagógico as propostas de atividades	
R465		4 Sim	Sempre	Sim		2	4	2	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	Através de atividades promovidas e clubes.	
R466		4 Sim	Esporadicamente	Não		3	3	4	3	4	Mediador Sociocultural			Sim	NR	
R467		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	4	1	1	1	Mediação entre pares – alunos formados para o			Não		Fazendo-o ativamente quando 1 ou mais Profs apresentam
R468		4 Sim	Esporadicamente	Sim		2	3	4	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	adere e promove várias atividades com vista à	
R469		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	5	2	2	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Inglês		Não		Criando uma equipa que promovesse formação aos docentes na
R470		3 Sim	Esporadicamente	Sim		2	4	2	3	3	Mediador Sociocultural			Sim	Apoiando em integrando os alunos	
R471		4 Não	Sempre	Sim		4	4	4	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	NR	
R472		4 Sim	Esporadicamente	Sim		3	4	4	3	4	Introdução de uma disciplina no currículo escolar			Sim	Estimulando a participação dos alunos provenientes	
R473		3 Sim	Nunca	Não		4	3	1	4	5	Mediador Sociocultural			Sim	Não discriminando	
R474		4 Não	Esporadicamente	Sim		1	2	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Não		NR
R475		5 Sim	Sempre	Sim		2	5	1	2	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	Na formação de grupos e aulas de PLNM, de PLA de	
R476		2 Não	Esporadicamente	Não		4	4	1	1	1	Pessoal não docente da comunidade educativa.	Membro da comunidade cultural do aluno que tenha		Não		Não apoia "ativamente", claro que não se opõe a tal apoio.
R477		2 Não	Nunca	Sim		5	4	2	3	2	Mediador Sociocultural			Sim	Discurso	
R478		4 Não	Esporadicamente	NR		2	4	2	1	1	Mediador Sociocultural			Não		Sendo uma escola com pouca diversidade cultural, não
R479		3 Não	Esporadicamente	Sim		2	3	2	2	2	Não na necessidade de incluir a mediação intercultural			Sim	Aulas de apoio	
R480		4 Não	Esporadicamente	Sim		3	3	2	2	3	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Portugues, Língua Estrangeira, Geografia, História,		Sim	Da disciplina PLNM	
R481		3 Não	Esporadicamente	Sim		1	2	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	Participação em todas as atividades da escola e diálogo com	
R482		3 Não	Esporadicamente	Sim		1	5	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades			Sim	Dinamização de projetos, atividades e outras iniciativas	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Co)	Q12	Q13		
R483	1.13.2021 11:01:57	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	510	Viana do Castelo		3	4	2	4	Sim	Uma situação normal.	Outro	Não	Sim	
R484	1.13.2021 11:36:06	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Viana do Castelo		4	4	2	5	Sim	Uma oportunida de...	Oportunida de	Não	Sim	
R485	1.16.2021 19:14:19	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Viana do Castelo		4	4	3	4	Sim	Uma oportunida de a todos os níveis.	Oportunida de	Não	Sim	
R486	1.16.2021 21:50:29	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Viana do Castelo		2	3	4	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Não	
R487	1.13.2021 21:47:08	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	400	Viana do Castelo		Não sei/ Não 1 respondo			1	4	Sim	Uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim
R488	1.14.2021 16:17:16	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	910	Vila Real		3	4	3	4	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R489	1.15.2021 21:08:40	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	510	Vila Real		3	4	2	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R490	1.16.2021 15:25:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Vila Real		4	3	1	5	Sim	oportunida de de ensino	Oportunida de	Sim	Sim	
R491	1.14.2021 18:11:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	330	Vila Real		4	4	2	5	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R492	1.14.2021 15:26:24	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	290	Vila Real		4	2	1	4	Não	NR	NR	Não	Sim	
R493	1.13.2021 14:14:50	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	910	Vila Real		4	3	4	4	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R494	1.13.2021 11:14:52	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	600	Vila Real		2	3	2	5	Sim	uma oportunida de	Oportunida de	NR	Sim	
R495	1.14.2021 18:42:02	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	620	Vila Real		4	4	4	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim	
R496	1.14.2021 11:06:04	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	540	Vila Real		2	4	3	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R497	1.13.2021 19:09:38	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	910	Vila Real		4	4	5	5	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R498	1.15.2021 23:26:39	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	300	Vila Real		Não sei / Não respondo	4	5	5	Sim	Oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim	
R499	1.14.2021 11:37:40	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 35 e 39 anos	Entre 10 e 14 anos	620	Viseu		4	3	4	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R500	1.13.2021 6:54:01	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	400	Viseu		5	3	2	4	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R501	1.13.2021 17:36:54	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 10 e 14 anos	620	Viseu		5	5	1	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R502	1.19.2021 19:05:41	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 10 e 14 anos	620	Viseu		4	3	4	4	Não	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R503	1.20.2021 14:25:10	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 40 e 44 anos	Entre 15 e 19 anos	620	Viseu		4	4	3	4	Sim	Uma oportunida de, sem dívida!	Oportunida de	Sim	Sim	
R504	1.13.2021 15:17:08	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Entre 15 e 19 anos	430	Viseu		4	3	4	4	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R505	1.13.2021 15:12:23	Aceito participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 40 e 44 anos	Entre 20 e 24 anos	420	Viseu		5	4	4	5	Sim	Clarament e uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim	

Responente nº	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R483	3	Não	Nunca	Sim	4	3	3	3	2	Outra			Sempre que se justifique.	Sim	Agindo com absoluta normalidade.	
R484	3	Sim	Sempre	Sim	2	5	1	1	2	Introdução de uma disciplina no currículo escolar				Sim	Através dos apoios educativos, entre outros	
R485	5	Sim	Esporadicamente	Sim	2	4	3	2	3	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania e desenvolvimento			Sim	Através de todo o apoio necessário.	
R486	2	Não	Sempre	Não	1	4	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Criando as condições para convívio saudável entre a comunidade	
R487	3	Não	Esporadicamente	Sim	4	5	2	2	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Promovendo o encontro de culturas.	
R488	5	Sim	Esporadicamente	Sim	1	5	2	1	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Ingles, Português, História, Ciências Naturais			Sim	Promovendo concursos e ações de sensibilização	
R489	4	Sim	Esporadicamente	Sim	2	4	2	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania e desenvolvimento			Sim	Através da escolha dos currículos de certas ofertas	
R490	5	Sim	Esporadicamente	Sim	2	4	2	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	na professores que intervêm nesse sentido e há	
R491	5	Sim	Nunca	Sim	2	4	2	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Através de técnicos especializados	
R492	5	Sim	Esporadicamente	Sim	2	4	2	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		NR
R493	4	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	0	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Sensibilizando toda a comunidade e reforçando a autonomia
R494	4	Sim	Sempre	Sim	2	5	2	5	3	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Informando, disponibilizando o agrupamento para receber	
R495	5	Sim	Esporadicamente	Sim	5	4	4	5	4	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Tem um mediador	
R496	4	Sim	Esporadicamente	Sim	4	4	5	3	3	Mediador Sociocultural				Sim	Incluindo diferentes atividades desse âmbito no PAA	
R497	3	Não	Sempre	Sim	1	5	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Apelando para a problemática e solicitando a	
R498	5	Não	Sempre	Sim	2	5	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	E uma escola inclusiva, que se preocupa em integrar todo	
R499	3	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	2	2	2	Introdução de uma disciplina no currículo escolar				Sim	Transmissão de princípios e valores aos alunos	
R500	4	Sim	Esporadicamente	Sim	4	4	4	3	3	Mediador Sociocultural				Não		Não sei
R501	5	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	1	1	1	Não há necessidade de incluir a mediação intercultural				Não		NR
R502	4	Sim	Esporadicamente	Sim	4	3	3	4	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Português e cidadania			Não		NR
R503	4	Sim	Esporadicamente	Sim	1	4	3	2	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Recebem alunos de projetos do género erasmus, há	
R504	4	Sim	Nunca	Sim	2	4	2	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Portugues, História, Geografia, Filosofia, Área de			Sim	Promovendo no inicio do ano letivo entre os alunos para	
R505	4	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Através da Intervenção da Equipa da EMAEI e de outras	

Respo dente nº	Carimbo de data/hora	Consentime nto:	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q11 (Cod)	Q12	Q13		
R506	1.13.2021 8:49:14	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Viseu		3	3	5	4	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R507	1.13.2021 14:45:33	Aceto participar nesta investigação e declaro ter		Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	400	Viseu		4	4	2	5	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim	
R508	1.14.2021 11:03:52	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	520	Viseu		Não sei/ Não respondo		1	5	Sim	oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R509	1.16.2021 18:15:54	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Viseu		3	4	4	5	Sim	Considero uma oportunida de no ensino da	Oportunida de	Sim	Sim	
R510	1.13.2021 12:42:43	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Mais de 25 anos	400	Viseu		5	3	4	5	Sim	Uma excelente oportunida de para a minha	Oportunida de	Sim	Sim	
R511	1.14.2021 17:23:23	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	330	Viseu		4	5	2	5	Sim	Uma boa oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R512	1.15.2021 10:54:52	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	515	Viseu		3	3	1	5	Não	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Não	
R513	1.20.2021 20:01:47	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	910	Viseu		4	4	2	4	Sim	Uma oportunida de de aprendizag em para	Oportunida de	Não	Sim	
R514	1.13.2021 18:53:23	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	500	Viseu		2	4	3	4	Sim	oportunida de	Oportunida de	NR	NR	
R515	1.14.2021 10:37:00	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	530	Viseu		5	4	3	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R516	1.14.2021 21:55:42	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	910	Viseu		4	4	4	5	Sim	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R517	1.15.2021 9:17:22	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	500	Viseu		Não sei / Não respondo		4	3	5	Sim	É indiferente	Outro	Não	Sim
R518	1.17.2021 18:58:09	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	400	Viseu		4	4	3	5	Sim	É seguramen te uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim	
R519	1.17.2021 21:23:32	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 55 e 59 anos	Mais de 25 anos	300	Viseu		3	4	3	4	Sim	Penso tratar-se de uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Sim	
R520	1.13.2021 12:01:36	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	610	Viseu		2	2	2	1	Não	Problema	Problema	Não	Não	
R521	1.13.2021 14:04:49	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	500	Viseu		2	4	4	4	Sim	oportunida de de ensino	Oportunida de	Não	Sim	
R522	1.13.2021 16:32:47	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	330	Viseu		3	3	5	4	Sim	OPORTU NIDADE	Oportunida de	Sim	Sim	
R523	1.14.2021 21:33:39	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Mais de 60 anos	Mais de 25 anos	330	Viseu		3	3	3	3	Não	Uma oportunida de	Oportunida de	Não	Sim	
R524	1.17.2021 22:40:12	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	NR	600	Viseu		5	Não sei / Não respondo		Não sei / Não respondo	5	Uma oportunida de no ensino	Oportunida de	Não	Sim	
R525	1.13.2021 19:15:39	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Masculino	Entre 45 e 49 anos	Entre 20 e 24 anos	620	Viseu		3	4	5	5	Sim	Oportunida de	Oportunida de	Sim	Sim	
R526	1.14.2021 9:53:02	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	520	Viseu		3	3	1	4	Sim	Uma oportunida de.	Oportunida de	Não	Não	
R527	1.14.2021 22:24:35	Aceto participar nesta investigação e declaro ter	Feminino	Entre 50 e 54 anos	Mais de 25 anos	910	Viseu		4	3	3	4	Não	Oportunida de	Oportunida de	Não	NR	

Responde n°	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18.1	Q18.2	Q18.3	Q18.4	Q18.5	Q19	Q19.3	Q19.6	Q19.8	Q20	Q20.1	Q20.2
R506	4	Não	Esporadicamente	Sim	3	5	3	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	A minha escola é um espaço social por excelência, é	
R507	5	Não	Esporadicamente	Sim	2	3	1	1	1	Pessoal não docente da comunidade educativa.		Todos		Sim	Mediação familiar, serviço de psicologia, Cidadania e	
R508	5	Sim	Nunca	Sim	2	4	4	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	com mediador intercultural	
R509	4	Sim	Esporadicamente	Sim	2	5	4	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		A existência de mais do que um mediador por escola.
R510	4	Sim	Esporadicamente	Sim	2	2	2	1	1	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Oferta complementar, Cidadania e desenvolvim			Sim	Contratação de um mediador.	
R511	5	Sim	Nunca	Sim	4	4	4	1	1	Mediador Sociocultural				Não		Ter alguém com formação nessa área
R512	Não sei / Não respondo	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	3	3	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		NR
R513	5	Sim	Esporadicamente	Sim	4	4	4	2	2	Mediador Sociocultural				Sim	Coloquer "sim", porque a direção da escola onde leciono adota	
R514	Não sei / Não respondo	Não	Esporadicamente	Não	4	3	1	1	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Cidadania, Emrc			NR		
R515	Não sei / Não respondo	Não	Esporadicamente	Sim	4	5	3	2	2	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Apoio aos alunos e familiares	
R516	3	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	1	2	2	Mediação entre pares – alunos formados para o				Sim	recebe e apoia os alunos de outras culturas.	
R517	Não sei / Não respondo	Não	Nunca	Não	4	4	4	3	3	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Matemática			Não		NR
R518	5	Não	Sempre	Sim	1	5	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Estar mais atenta à integração dos alunos
R519	4	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Leccionando os conteúdos programáticos das diferentes	
R520	1	Não	Nunca	Não	1	2	1	2	2	Não há necessidade de incluir a mediação intercultural				Não		Gostava de saber.
R521	3	NR	Esporadicamente	Sim	4	4	3	2	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Filosofia, Psicologia			Sim	NR	
R522	3	Sim	Sempre	Sim	1	4	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Intercambio e alojamento, atividades lazer/diversão.	
R523	4	Não	Esporadicamente	Sim	2	4	2	1	2	Algumas disciplinas devem integrar atividades	Português e Filosofia.			Não		A resposta determina informação, conhecimento e reflexão
R524	5	Sim	Esporadicamente	Sim	1	5	1	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	integrando bem os alunos e proporcionando apoio	
R525	4	Não	Esporadicamente	Sim	1	5	3	1	1	Mediador Sociocultural				Sim	Criação de equipas de mediação intercultural e participação	
R526	3	Sim	Esporadicamente	Sim	2	4	3	3	3	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Sim	Em sala de aula, sempre que necessário.	
R527	Não sei / Não respondo	Sim	Esporadicamente	Sim	1	4	2	1	1	Todas as disciplinas devem integrar atividades				Não		Não faço ideia