



AquiMeEncontro

Estudos de Caso

Projeto:

AQUI ME
ENCONTRO
e confundo com gente de
**TODO O
MUNDO**



AUTORES

Ana Mouraz, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-7960-5923, coordenadora

Ana Patrícia Almeida, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-5242-8285

Ana Nobre, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-7963-8397

Anabela Caetano Santos, Universidade Aberta, (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-5242-8285

Bárbara Bäckström, Universidade Aberta, (DCSG), Portugal – ORCID n.º 0000-0002-5844-3854

Catarina Nunes, Universidade Aberta, (DCT) Portugal – ORCID n.º 0000-0002-8357-0994

Cláudia Neves, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0002-8175-4749

Filipa Seabra, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0003-1690-9502

Lúcio Sousa, Universidade Aberta, (DCSG), Portugal – ORCID n.º 0000-0002-8619-8673

Maribel dos Santos Miranda-Pinto, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0003-0813-1497

Marta Abelha, Universidade Aberta, (DEED), (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-7105-3722

Olga Magano, Universidade Aberta, (DCSG), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-9661-6261

Pedro Abrantes, Universidade Aberta, (DCSG), Portugal – ORCID n.º 0000-0001-9572-9563

Ana Beatriz Matos, Universidade Aberta, (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0009-0005-3587-8299

Irina Borges, Universidade Aberta, (LE@D), Portugal – ORCID n.º 0009-0003-5975-9302

Ntebatsa Elizabeth Gomes, Universidade Aberta, Portugal – ORCID n.º 0000-0006-9685-6082

Ana Filipa Neves, Universidade Aberta, Portugal – ORCID n.º 0009-0003-9273-9290

Helena Martins, Universidade Aberta, Portugal – ORCID n.º 0009-0009-3631-9041

DESIGN GRÁFICO

Luís Borges

2025

ISBN: 978-972-674-988-2

DOI: <https://doi.org/10.34627/hr77-yg61>

Licensed under CC BY-NC-SA.



PREFÁCIO

O projeto Aqui me Encontro e Confundo com Gente de Todo o Mundo que a Todo o Mundo Pertence (AquiMeEncontro), apresentado ao programa *Science4Policy 2023*, resultou de dois motivos fundamentais: contribuir para fundamentar as políticas públicas em práticas felizes de inclusão de imigrantes, já em desenvolvimento em Escolas Portuguesas e agregar, nesse labor, um conjunto de investigadores da Universidade Aberta que têm desenvolvido alguma investigação que podia cruzar-se com o tema publicitado pelo referido concurso.

Fazia-se, dessa forma, jus às duas tendências de produção de políticas públicas que têm sido periodicamente referidas como mais inovadoras (Buzogany & Pülzl, 2024): fazia-se um movimento de *bottom up*, partindo do que acontece no terreno, ainda que em nichos contidos de inovação, e cruzavam-se saberes e abordagens teóricas múltiplas, que resultavam dos percursos investigativos dos diferentes membros da equipa.

Na tarefa de cumprir esse reconto da diversidade de como as escolas abordam e incluem os seus alunos internacionais, foi planeado realizar alguns estudos de caso focados nas ofertas educativas ou nos projetos de inclusão que algumas escolas têm organizado e dinamizado. Este e-book apresenta esses estudos e conta as histórias dos coletivos institucionais ou informais que lhes deram existência.

A intenção, agora materializada, de publicação destes estudos de caso, explicita sentidos e práticas de inclusão de alunos internacionais no sistema educativo português. Como se explicita no texto, esta é uma tarefa da escola pública, que não só está aberta a todos, como prepara todos para os desafios exigentes da contemporaneidade. Tal desígnio, de educar todos, mesmo aqueles que não nasceram em Portugal, é uma arma contra a ignorância e o preconceito e uma condição essencial para aprofundar os valores de democracia e de cidadania que tardam em ser universais.

Estes casos e estas escolas, que deram forma e corpo a estas iniciativas de acolher os estudantes internacionais, corporizam o poder e a capacidade de agência das escolas nos contextos e comunidades em que desenvolvem a sua ação. São, também, o exemplo de

como a educação e os seus atores e agentes estão na linha da frente de uma sociedade que se quer mais justa e esclarecida, pelo saber a que acede.

Buzogany, A. and Pülzl, H. 2024. Top-down and bottom-up implementation. In Sager, F., Mavrot, C. And Keiser, L. R. (eds.). Handbook of Public Policy Implementation. Chapter 9, ps. 116-126.

Ana Mouraz

(Investigadora responsável do AquiMeEncontro)



ÍNDICE

Introdução	5
Educar na diversidade: o impacto da Turma E na inclusão de alunos imigrantes	10
O Academia.cv.pt no Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres	21
Aqui Me Encontro, Aqui Me Integro: O Desenho Local de Práticas Interculturais com Alunos Não Lusófonos	31
AquiMeEncontro em Pegões: o papel do Clube Europeu na integração de alunos migrantes e na construção de experiências de reconhecimento do outro	44
Uma comissão que acolhe e acompanha alunos “internacionais” numa escola secundária do centro de Lisboa	60
O grupo de acolhimento da Associação de Estudantes de Porto de Mós	71
A Contribuição da Supervisão na Implementação de Iniciativas de Acolhimento e Integração de Migrantes e Refugiados nas Escolas Portuguesas: um estudo de caso	82
Entre a língua comum e os currículos diferentes: integração de alunos brasileiros no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Braga	98
Inclusão de menores não acompanhados numa escola artística: o papel dos líderes intermédios	105
Quando a língua se encontra com a arte: caminhos de inclusão de crianças migrantes em escolas de Sintra	119
“Para que é que serve a arte?” na inserção de jovens estrangeiros não acompanhados (JENA). Estudo de caso de um curso EFA	137
Utilização das Tecnologias com alunos Imigrantes: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas	149
Práticas pedagógicas inovadoras no acolhimento de imigrantes: o caso dos Planos de Inovação no Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto	158
Conclusões	172
Nota sobre os investigadores do projeto	174

INTRODUÇÃO

Autoria: Irina Borges

As migrações internacionais configuram um dos fenómenos mais estruturantes do século XXI, transformando de forma profunda os sistemas educativos contemporâneos. Em Portugal, entre 2018/19 e 2023/24, o número de alunos com nacionalidade estrangeira aumentou 160%, passando de cerca de 53 mil para mais de 140 mil (OCDE, 2024). Este crescimento demográfico impõe às escolas um papel central não apenas na transmissão de conhecimentos, mas sobretudo na promoção da equidade, da coesão social e da cidadania inclusiva (UNESCO, 2017, 2021). Como sublinham Banks (2015, 2020) e Berry (2005), a educação intercultural deve ser entendida como condição estruturante de sociedades democráticas, onde a diversidade se assume como recurso pedagógico e não como obstáculo.

A literatura tem evidenciado que a integração de alunos internacionais requer abordagens integradas, que ultrapassem a dimensão estritamente linguística da escolarização. O desenvolvimento de competências socioemocionais, a construção de pertença e o reconhecimento das identidades culturais constituem condições estruturantes do sucesso académico (Biasutti, Concina & Frate, 2020; Fancourt & Finn, 2019). Neste quadro, Cummins (2001) promove a distinção entre a proficiência comunicativa básica (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e a linguagem académica avançada (*Cognitive Academic Language Proficiency*), salientando a importância de apoios contínuos e pedagogicamente diferenciados para garantir o acesso equitativo ao currículo. Paralelamente, Honneth (2003) e Biesta (2008) sublinham que a inclusão não se esgota em dispositivos técnicos ou linguísticos: exige o reconhecimento social e jurídico dos estudantes e a criação de processos de *subjectification* que os afirmem como sujeitos plenos, capazes de intervir criticamente na comunidade escolar e na sociedade.

Os estudos de caso

É neste enquadramento que se inserem os estudos de caso reunidos neste e-book, desenvol-

vidos no âmbito do projeto *AquiMeEncontro*. A análise comparativa dos agrupamentos participantes (Figura 1) evidencia o aumento consistente de alunos internacionais entre 2022/23 e 2023/24, assim como a heterogeneidade territorial das suas distribuições.

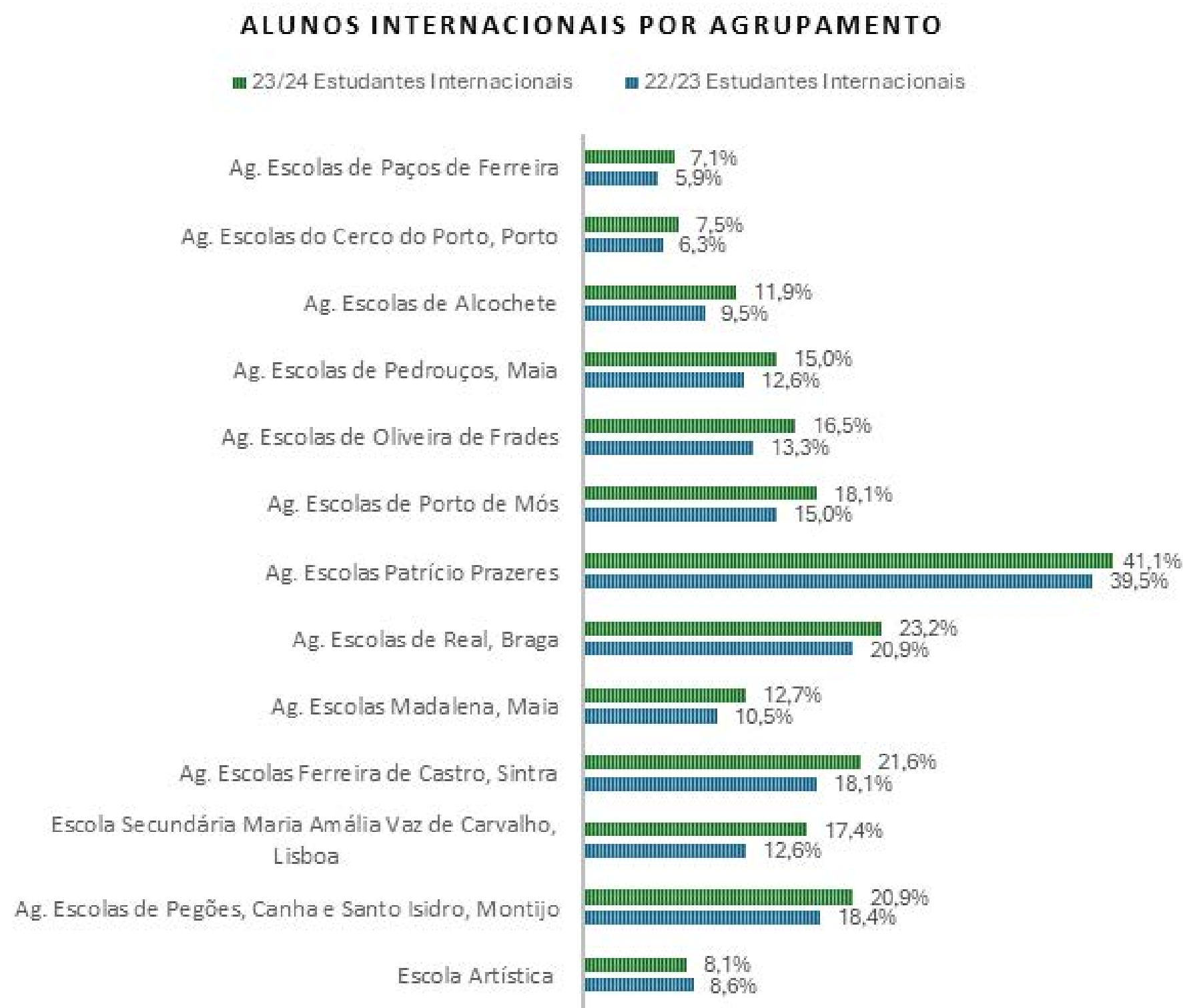


Figura 1: Distribuição comparativa de alunos internacionais por agrupamento de escolas nos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024

Se em Lisboa (Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho) e Sintra (Agrupamento Ferreira de Castro) se registam percentagens elevadas de estudantes internacionais, sinalizando a consolidação de estruturas organizadas de acolhimento, em territórios de baixa densidade – como Pegões, Oliveira de Frades ou Porto de Mós – verifica-se que a diversidade cultural deixou de ser um fenómeno exclusivamente metropolitano, tornando-se igualmente estruturante em contextos rurais.

Esta distribuição desigual ajuda a explicar a pluralidade de respostas analisadas. Em Gaia, a *Turma E* do Agrupamento da Madalena demonstra o potencial de turmas de acolhimento estruturadas para promover o sucesso académico e a valorização das línguas de origem, ainda que este modelo comporte riscos de segregação se não for acompanhado por transições planeadas para turmas regulares (Berntsen et al., 2025). No contexto rural de Pegões (20,9% de estudantes internacionais), o *Clube Europeu* evidencia como espaços não formais de aprendizagem podem transformar-se em dispositivos de cidadania ativa e de mediação intercultural, contrariando a ideia de que apenas os grandes centros urbanos dispõem de recursos para a inovação educativa.

Em Sintra, os projetos *Incluir em Português e Artisticamente* confirmam que a integração é tanto linguística quanto identitária e emocional, ao conjugar ensino do PLNM com expressão artística e educação socioemocional. Já em Lisboa, a *Comissão de Acolhimento de Alunos Internacionais* da Escola Maria Amália Vaz de Carvalho constitui um exemplo paradigmático de liderança organizacional, onde práticas dispersas são institucionalizadas e articuladas de forma sistémica, assegurando sustentabilidade.

Outros casos ilustram dimensões menos exploradas, mas igualmente estruturantes. Em Porto de Mós, a *Associação de Estudantes* protagoniza um modelo de acolhimento liderado pelos próprios alunos, revelando o valor da participação juvenil como prática de inclusão democrática. No Agrupamento Patrício Prazeres, a tutoria voluntária da *AcademiaCV.pt* evidencia como relações interpessoais individualizadas podem ser decisivas para o progresso académico e emocional, especialmente em contextos de elevada concentração migrante (41,1%). Em Alcochete, a introdução da figura de mediadora sociolinguística e a organização de grupos por níveis de proficiência ilustram o esforço de construir uma resposta pedagógica sistemática, ainda que marcada por ambiguidades institucionais. Finalmente, no Cerco do Porto, os *Planos de Inovação* demonstram como escolas situadas em territórios socialmente vulneráveis podem transformar a diversidade em laboratório de criatividade pedagógica, articulando música, teatro e tecnologias digitais.

Desafios Transversais

Apesar das singularidades, a análise comparativa evidencia regularidades que reforçam a pertinência científica desta compilação. Destacam-se: a centralidade do Português Língua Não Materna (PLNM) como eixo estruturante da inclusão académica e social (Szelei et al., 2019); a relevância de lideranças intermédias e docentes enquanto agentes-chave de mudança, muitas vezes compensando a menor clareza de políticas nacionais específicas para estudantes internacionais; e a eficácia de estratégias extracurriculares e artísticas – da música ao teatro, passando pelas tecnologias digitais – na promoção da criatividade, da autoestima e da empatia (Boal, 1979; Eisner, 2002; Gay, 2018). Todavia, a evidência recolhida também alerta para constrangimentos persistentes: a prevalência de respostas episódicas ou dependentes de financiamentos de curta duração, a ausência de planos de integração devidamente institucionalizados e a dificuldade de garantir formação docente especializada. Estes fatores acentuam o risco de descontinuidade e sublinham a urgência de uma abordagem sistémica e sustentável (Booth & Ainscow, 2011; Albuquerque et al., 2022; Sacramento, Challinor & Silva, 2023).

Visão de futuro

Ao reunir estes estudos, este *e-book* não se limita a registar práticas educativas pontuais. Assume-se como contributo científico e político para a reflexão sobre o futuro da escola pública portuguesa. As experiências aqui analisadas constituem evidências empíricas que demonstram como a diversidade pode ser convertida em motor de inovação pedagógica, de equidade e de coesão social. Informam decisores políticos, inspiram docentes e fortalecem comunidades educativas, oferecendo um repositório de práticas felizes e replicáveis.

Num tempo em que as democracias se confrontam com desafios crescentes de pluralidade cultural, desigualdade e mobilidade humana, estes casos confirmam que a inclusão educativa não é apenas uma exigência ética e legal, mas também uma estratégia de futuro. Uma escola pública capaz de transformar diversidade em oportunidade contribuirá, inevitavelmente, para a construção de sociedades mais justas, plurais e democraticamente robustas.



*“A escola pública portuguesa
pode e deve converter a diversi-
dade em motor de inovação pe-
dagógica, equidade e cidadania
democrática.”*

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, A., Gonçalves, S., & Silva, M. (2022). *Educação, imigração e equidade: Desafios em contextos escolares multiculturais*. Porto: Porto Editora.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2020). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (11th ed., pp. 9–32). Hoboken, NJ: Wiley.
- Berntsen, C. L., Vestad, L., Støen, J., Johannessen, Ø. L., & Fandrem, H. (2025). “It sort of goes hand in hand the academic and the social”: Teachers’ experiences working with the inclusion of immigrant students in mainstream lower secondary school classes in Norway. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2451030>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Social sustainability and professional development: Assessing a training course on intercultural education for teachers. *Sustainability*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su11051238>
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Boal, A. (1979). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. (6ª ed.). Civilização Brasileira.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Health Evidence Network synthesis report, No. 67). World Health Organization, Regional Office for Europe. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553779/>
- Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: *Theory, research, and practice* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.
- OCDE. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Sacramento, O., Challinor, E., & Silva, P. A. (2023). Imigração, diversidade e políticas educativas em Portugal: Entre a retórica e a prática. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 103(2), 55–74. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006906>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Portuguese as a second language in Portugal: Policies, practices and perceptions. *Language Teaching Research*, 23(3), 283–302. <https://doi.org/10.1177/00420859211058420>



INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICA E ACADÊMICA

Enfatiza o ensino do Português Língua Não Materna (PLNM), a tutoria individualizada e a implementação de estratégias curriculares formais para alunos imigrantes

Educar na diversidade: o impacto da Turma E na inclusão de alunos imigrantes

Autoria: Marta Abelha; Filipa Seabra & Ana Beatriz Matos

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto da criação da Turma E no Agrupamento de Escolas da Madalena (Gaia) — composta maioritariamente por alunos imigrantes — enquanto estratégia de integração escolar. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, com o estudo de caso como método central, recorrendo à triangulação de dados por meio de entrevistas individuais (com a direção do agrupamento e a diretora de turma), grupos focais com docentes, alunos e encarregados de educação, e análise documental de três instrumentos institucionais: Projeto Educativo 2022–2026, “Aprendizagem e Inclusão – medidas e recursos” (2023-2024) e o Manual de Acolhimento a Alunos Migrantes (julho de 2024). Os resultados revelam que a Turma E constituiu uma prática pedagógica inovadora, eficaz na promoção da inclusão, do bem-estar e do sucesso escolar dos alunos imigrantes. A análise documental evidencia um compromisso institucional progressivo com a educação inclusiva, traduzido na conceção e implementação de instrumentos específicos, como o Manual de Acolhimento a Alunos Migrantes. A experiência analisada sublinha a relevância de uma resposta educativa articulada, baseada no diagnóstico individualizado, no ensino do Português Língua Não Materna (PLNM), na valorização das línguas e culturas de origem e na participação ativa de toda a comunidade educativa. Este estudo reafirma o papel da escola como espaço central de acolhimento, promoção da equidade e fortalecimento do sentimento de pertença.

Palavras-chave

Alunos imigrantes | Integração escolar | Turma de acolhimento | Diversidade cultural e linguística

1. Introdução

O crescente fluxo migratório global tem vindo a transformar profundamente as dinâmicas sociais e educativas, colocando novos desafios às escolas, que se veem confrontadas com a necessidade de desenvolver respostas pedagógicas eficazes e inclusivas. A diversidade linguística, cultural e social dos alunos imigrantes exige não apenas adaptações curriculares, mas também transformações institucionais que garantam o direito à educação em condições de equidade. Neste contexto, o espaço escolar assume um papel central como lugar de acolhimento, reconhecimento e construção de pertença. O presente estudo de caso insere-se neste quadro e tem como foco a experiência da Turma E, do Agrupamento de Escolas da Madalena (Gaia), composta maioritariamente por alunos imigrantes e criada com o objetivo de facilitar a sua integração escolar. Esta turma apresenta características organizativas e pedagógicas específicas, orientadas para responder às necessidades dos alunos recém-chegados, nomeadamente através do ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), do acolhimento linguístico e cultural e da articulação com os restantes atores da comunidade educativa. A pertinência desta investigação reside na possibilidade de analisar em profundidade uma prática educativa concreta, que tem evidenciado resultados promissores em termos de inclusão e sucesso escolar, contribuindo assim para a reflexão sobre políticas e práticas mais eficazes no âmbito da educação em contextos de (i)migração.

1.1. Finalidades

O presente estudo de caso tem como finalidade central compreender o impacto da criação da Turma E enquanto estratégia pedagógica e organizacional de integração de alunos imigrantes no Agrupamento de Escolas da Madalena (AEM). A investigação procura aprofundar o conhecimento sobre as práticas educativas adotadas, os seus efeitos e as condições que permitiram a sua concretização, com vista a extrair orientações que possam ser replicadas noutros contextos escolares marcados pela diversidade linguística e cultural. Neste enquadramento, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

O1: Compreender o processo de criação da Turma E, desde a identificação das necessidades até à sua implementação, analisando os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para os superar.

O2: Caracterizar os impactos da Turma E no desempenho académico, na integração social e no bem-estar dos alunos imigrantes.

O3: Identificar os fatores que contribuíram para o sucesso da iniciativa, destacando elementos estruturais, pedagógicos e relacionais que favoreceram a sua eficácia.

Ao atingir estes objetivos, o estudo pretende contribuir para o debate em torno das políticas de inclusão educativa e para a construção de modelos de intervenção mais ajustados às realidades das escolas multiculturais.

1.2. Questão de investigação

A questão de investigação — “De que modo a criação da Turma E contribuiu para a integração escolar de alunos imigrantes no Agrupamento de Escolas da Madalena, e quais os fatores que estiveram na base do seu sucesso?” — inscreve-se diretamente na matriz conceptual e metodológica do projeto AquiMeEncontro, ao assumir como foco de análise uma prática concreta de integração promovida por uma escola pública portuguesa. Tal como o projeto propõe, o objetivo não é estudar as dificuldades dos alunos imigrantes, mas antes compreender e valorizar respostas educativas eficazes que têm sido desenvolvidas pelas escolas para os acolher, apoiar e integrar. A Turma E constitui uma iniciativa pedagógica que permite explorar os modos como uma instituição escolar se organizou para responder a uma realidade marcada pela diversidade cultural e linguística. Este enfoque responde, assim, ao movimento de recentração sugerido pelo projeto — da análise das fragilidades do sistema para a identificação de práticas transformadoras e inspiradoras.

Acresce que a investigação sobre a Turma E contribui para o segundo objetivo específico do projeto AquiMeEncontro, que prevê a realização de estudos de caso sobre práticas reconhecidamente eficazes, permitindo compreender as condições do seu sucesso e o seu potencial replicador. Ao analisar fatores que sustentam a eficácia da Turma E — como a criação de um ambiente seguro, a valorização das línguas e culturas de origem, o ensino estruturado do PLN e o envolvimento da comunidade educativa — esta investigação oferece evidências empíricas relevantes para o desenho de políticas educativas mais justas e inclusivas. Deste modo, o foco escolhido justifica-se no contexto do projeto, contribuindo para o seu objetivo maior: reconhecer, compreender e disseminar

práticas pedagógicas que favoreçam a integração de alunos imigrantes nas escolas públicas portuguesas.

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

A integração de alunos imigrantes representa um dos mais significativos desafios enfrentados pelos sistemas educativos contemporâneos, envolvendo múltiplas dimensões — académica, social, cultural e emocional. As escolas assumem, neste contexto, um papel central enquanto espaços privilegiados de socialização secundária e de integração linguística e cultural, sendo chamadas a responder à crescente diversidade das populações escolares.

A literatura tem identificado diversos obstáculos estruturais e pedagógicos que dificultam a plena integração destes alunos. Entre os mais recorrentes, destacam-se: i) as barreiras linguísticas, que comprometem o acesso ao currículo e tendem a refletir-se negativamente no desempenho académico (Anselmo, 2022; Evans et al., 2025; Li & Chzhen, 2025; OCDE, 2015, 2018); ii) as dissonâncias culturais, frequentemente traduzidas em choques de expectativas relativamente às normas e valores escolares, bem como às interações entre alunos, professores e restante comunidade educativa (Farias, Golin & Costa, 2023); e iii) a insuficiente preparação dos docentes para responder adequadamente às necessidades pedagógicas e sociolinguísticas de alunos com percursos migratórios diferenciados (Lucas & Villegas, 2013).

Alguns estudos (Nilsson & Axelsson, 2013; Fandrem et al., 2024) apontam que a implementação de programas específicos de acolhimento escolar, designadamente turmas de acolhimento¹ (constituídas na sua generalidade por alunos imigrantes) e a oferta sistemática da língua do país de acolhimento, constituem estratégias eficazes para promover não só a aprendizagem, mas também o sentimento de pertença e inclusão.

¹ Utiliza-se aqui a designação “turma de acolhimento” para referir uma estrutura composta maioritariamente por alunos imigrantes, com carácter transitório e finalidade integradora. Trata-se de uma formulação adotada neste estudo para explicitar uma prática que visa facilitar a adaptação linguística, cultural e escolar destes alunos, ainda que não corresponda a uma categoria formal no sistema educativo português.

Esta é uma realidade em alguns países, como por exemplo, a Noruega, onde na maioria das vezes, os imigrantes recém-chegados frequentam turmas de acolhimento por um ou dois anos, antes de ingressarem nas turmas regulares com outras crianças da mesma idade (Rambøll, 2016 cit. in Fandrem et al., 2024). Entre as principais vantagens atribuídas às turmas de acolhimento, destacam-se a criação de um ambiente mais acolhedor e seguro, a estruturação mais eficaz da aprendizagem linguística e o reconhecimento das necessidades específicas dos alunos imigrantes, fatores que nem sempre são plenamente contemplados nas turmas regulares. Não obstante, existem riscos associados a este modelo, nomeadamente o potencial de isolamento social e segregação, bem como a existência de transições insuficientemente planeadas para turmas regulares, o que pode comprometer a inclusão educativa e o percurso académico dos estudantes a médio e longo prazo (Fandrem et al., 2024).

Neste sentido, a criação de estruturas específicas, como a Turma E, deve ser entendida como uma resposta contextualizada a necessidades educativas concretas. Contudo, a sua eficácia depende da adoção de práticas pedagógicas integradoras, da atribuição criteriosa de docentes com formação intercultural, do envolvimento ativo das famílias e da obtenção do seu consentimento informado, garantindo que a diferenciação não se converta em segregação.

2. Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, desenvolvida sob a forma de estudo de caso (Yin, 1994), centrado na experiência da Turma E (Turma de Acolhimento) do AEM. Esta opção metodológica possibilitou uma análise contextualizada de uma prática educativa com vista à integração escolar de alunos imigrantes, permitindo compreender processos, dinâmicas e impactos associados a esta experiência.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

O estudo incidiu sobre a Turma de Acolhimento (Turma E) do AEM, localizado no concelho de Gaia. A seleção deste caso deveu-se à sua singularidade enquanto resposta estruturada à crescente diversidade linguística e cultural no contexto escolar, reunindo um número expressivo de alunos imigrantes. A operacionalização do estudo foi articulada com a Direção do Agrupamento e com os

restantes intervenientes educativos, garantindo o acesso aos dados e a realização das entrevistas e grupos focais, com respeito pelos princípios éticos da investigação.

2.2. Intervenientes

Participaram no estudo diversos elementos da comunidade educativa, garantindo uma perspetiva multidimensional sobre a experiência da Turma E. Foram entrevistados: (i) o diretor do AEM e a atual diretora de turma (DT); (ii) dois docentes que lecionaram à Turma E; (iii) um grupo de quatro alunas e quatro alunos imigrantes integrantes da turma; e (iv) duas encarregadas de educação (EE). Os alunos apresentam uma diversidade significativa de origens geográficas e linguísticas, refletindo a heterogeneidade crescente nas escolas portuguesas.

2.3. Instrumentos

A recolha de dados foi realizada através de três métodos principais:

- (i) entrevistas semiestruturadas, aplicadas ao Diretor do AEM e à diretora de turma (DT), visando compreender as motivações, estratégias e desafios na criação da Turma E;
- (ii) grupos focais, realizados com dois docentes, oito alunos e duas encarregadas de educação, com o objetivo de recolher perceções, vivências e representações sobre o impacto da turma na integração escolar;
- (iii) análise documental, incidindo sobre três instrumentos institucionais: o Projeto Educativo do Agrupamento (2022–2026), o documento “Aprendizagem e Inclusão – medidas e recursos” e o Manual de Acolhimento a Alunos Migrantes (julho de 2024).

A análise dos dados foi realizada com recurso ao software MaxQDA, permitindo uma codificação sistemática e categorial das informações recolhidas.

A Grelha Descritiva de Análise dos Dados, apresentada no Quadro 1, sintetiza a correspondência entre os objetivos do estudo e as respetivas categorias de análise, acompanhadas de uma breve descrição:

Quadro 1: Grelha descritiva de análise dos dados

Objetivo de Investigação (OI)	Objetivo de Investigação (OI)	Descrição
O1: Compreender o processo de criação da Turma E, desde a identificação da necessidade até à implementação da solução, analisando os desafios e as estratégias utilizadas para superá-los.	Motivações	Análise das motivações, contexto e decisões institucionais que levaram à criação da turma.
	Desafios enfrentados	Identificação dos principais obstáculos encontrados no processo de criação e organização da Turma E.
	Estratégias de superação	Ações adotadas pela escola para ultrapassar os desafios, garantindo a operacionalização e funcionamento da turma.
O2: Caracterizar os impactos da Turma E no desempenho académico, na integração social e no bem-estar dos alunos imigrantes.	Estratégias de superação	Ações adotadas pela escola para ultrapassar os desafios, garantindo a operacionalização e funcionamento da turma.
	Desempenho académico	Analisar a evolução das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos após a criação da Turma E.
	Integração social	Grau de envolvimento dos alunos na vida escolar e nas relações interpessoais
O3: Identificar os fatores que contribuíram para o sucesso da Turma E	Bem-estar	Perceção dos alunos relativamente ao seu conforto emocional, segurança e satisfação no ambiente escolar.
	Fatores de sucesso	Elementos e intervenientes que contribuíram para os resultados positivos da turma, como práticas pedagógicas, apoio institucional e envolvimento da comunidade educativa

2.4. Questões éticas

No cumprimento dos princípios éticos que regem a investigação científica em contextos educativos, foi inicialmente solicitada autorização formal para a realização do estudo de caso no AEM. Esclareceu-se que o estudo se integrava no projeto AquiMeEncontro, o qual estava devidamente autorizado pela Direção-Geral da Educação (DGE) e aprovado no âmbito do concurso Science4Policy 2023 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Em anexo à solicitação enviada à direção do AEM, seguiu a operacionalização do estudo previsto, bem como um resumo do projeto, garantindo total transparência quanto aos objetivos, metodologias e atividades a desenvolver no terreno.

Adicionalmente, e de acordo com os princípios da autonomia, privacidade e voluntariedade dos participantes, foi assegurada a aplicação de um Consentimento Informado Livre e Esclarecido a cada participante envolvido na investigação. Este documento foi entregue, lido e assinado individualmente por cada participante antes da realização das entrevistas, tendo sido garantida a explicação clara dos objetivos do estudo, a confidencialidade dos dados e o direito à desistência a qualquer momento, sem prejuízo. No caso dos menores, o consentimento foi assinado pelos respetivos EE. Assim, a investigação procurou respeitar integralmente os critérios de ética científica, deontologia profissional e responsabilidade institucional, promovendo um ambiente de confiança e integridade na recolha e tratamento da informação.

3. Resultados

Nesta secção são apresentados e analisados os dados recolhidos no âmbito do estudo desenvolvido na Turma E do AEM. Os dados são organizados e apresentados em função dos objetivos de investigação traçados, permitindo uma análise clara e estruturada dos resultados obtidos.

3.1. Apresentação do caso

O AEM, inaugurado em 2001, abrange atualmente quatro Jardins de Infância, três escolas básicas do 1.º ciclo e uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, acolhendo cerca de 1000 alunos.

A sua população escolar é servida por 78 docentes e 75 elementos de pessoal não docente, assegurando uma resposta educativa abrangente e diferenciada. O AEM tem vindo a registar um aumento significativo de alunos oriundos de diferentes países, alguns provenientes de contextos de conflito armado ou de zonas socioeconomicamente desfavorecidas. Neste sentido, a Turma E foi constituída como uma resposta específica de acolhimento, com o objetivo de proporcionar aos alunos imigrantes uma adaptação faseada e acompanhada ao currículo nacional, facilitando a aprendizagem da língua portuguesa, a familiarização com os espaços e rotinas escolares, e a integração social e académica. Esta abordagem insere-se numa visão de educação inclusiva, fortemente assumida pelo AEM. Neste processo, a escola mobiliza a sua Equipa de Acolhimento e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) para diagnosticar necessidades, planear intervenções personalizadas e monitorizar a integração dos alunos. O apoio em PLNM, o recurso a mentorias entre pares, o envolvimento das famílias e a articulação com instituições externas constituem pilares essenciais deste modelo de intervenção.

Assim, o caso da Turma E representa um exemplo concreto de como uma escola pública pode organizar-se para responder, de forma intencional, aos desafios colocados pela imigração e pela diversidade cultural. A nível estratégico, o AEM assume no seu Projeto Educativo uma visão inclusiva e plural, defendendo a escola como espaço de equidade, respeito pela diversidade e promoção do sucesso educativo de todos os alunos, independentemente da sua origem ou condição pessoal.

3.2. Análise documental

No âmbito deste estudo, procedeu-se à análise de três documentos institucionais do AEM com vista a compreender de que forma é abordada, a nível formal, a integração de alunos migrantes na comunidade escolar. Os documentos em análise foram: o Projeto Educativo de Escola (PEE) 2022–2026, o documento “Aprendizagem e Inclusão – medidas e recursos” (2023/2024), e o Manual de Acolhimento a Alunos Migrantes (julho de 2024).

O documento “Aprendizagem e Inclusão – medidas e recursos” apresenta referências diretas à preocupação com a integração de alunos imigrantes, evidenciando medidas específicas destinadas a superar barreiras linguísticas e a facilitar o seu envolvimento pleno na vida escolar. Entre essas medidas, destacam-se:

- A criação de condições adequadas para a integração de alunos cuja língua materna não é o

português, quando apresentam dificuldades no acompanhamento dos programas educativos.

- A implementação de atividades de ensino específico da língua portuguesa, orientadas para alunos oriundos de países estrangeiros, reforçando a importância do domínio da língua de escolarização como chave para a inclusão.

Por sua vez, o PEE (2022–2026), embora não mencione explicitamente ações dirigidas aos alunos imigrantes, contempla orientações de natureza inclusiva que permitem inferir a sua aplicabilidade a esta população. Entre elas, destaca-se a oferta de PLNM, o que demonstra um reconhecimento institucional da diversidade linguística e da necessidade de adaptar as práticas pedagógicas à realidade multicultural da escola.

O “Manual de Acolhimento a Alunos Migrantes”, elaborado em julho de 2024, representa um avanço significativo no compromisso com a inclusão estruturada e intencional destes alunos. Este documento tem como objetivo orientar todo o processo de receção, integração e acompanhamento de crianças e jovens oriundos de diferentes países, desde a educação pré-escolar. Fundamentado em princípios como a valorização da diversidade, a igualdade de oportunidades e o respeito pelos direitos das crianças, o manual propõe etapas claras que envolvem toda a comunidade educativa — direção, professores, técnicos especializados e famílias — numa estratégia concertada de acolhimento. Entre as ações destacam-se o diagnóstico de necessidades individuais, a adaptação curricular, o ensino da língua portuguesa, e a promoção de atividades de integração sociocultural, valorizando simultaneamente a língua e cultura de origem dos alunos.

Em síntese, a análise documental evidencia que, embora nem todos os documentos abordem explicitamente a condição de aluno imigrante, existe um compromisso institucional crescente com a inclusão e a valorização da diversidade, materializado sobretudo no plano operacional e na produção de instrumentos específicos como o manual de acolhimento. Estes elementos reforçam o papel da escola como espaço de integração, respeito e equidade, em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

3.3. Entrevistas e grupos focais

3.3.1. Processo de criação da Turma E: motivações, desafios e estratégias

Motivações

As principais motivações que estiveram na base da criação da Turma E (5º ano de escolaridade), criada no ano letivo de 2022/2023 (não se tendo voltado a criar uma turma com as mesmas características), tal como o apresentado na Figura 1, resultam da conjugação de fatores demográficos, organizacionais e pedagógicos, que exigiram uma resposta institucional ágil e eficaz por parte do AEM.



Figura 1 - Características da turma E

Em primeiro lugar, destaca-se o acolhimento de um número expressivo de alunos imigrantes nesse ano letivo, cuja chegada ao AEM implicou a necessidade de criar condições apropriadas para a sua integração no contexto escolar. Simultaneamente, as turmas existentes encontravam-se já totalmente preenchidas, o que limitava a capacidade de receção de novos estudantes, sem comprometer a qualidade do acompanhamento pedagógico. A esta realidade juntava-se um requisito institucional imposto pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE): a criação de uma nova turma não poderia implicar a contratação de novos docentes e deveria ser realizada com base nos recursos físicos e humanos disponíveis. Por fim, emergiu a necessidade de garantir uma resposta educativa adequada e inclusiva, que considerasse as especificidades culturais, linguísticas e académicas dos alunos imigrantes. Assim, pretendeu-se criar um ambiente propício à aprendizagem e à integração, através da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e humanizadas.

Estas motivações sustentaram a decisão de criar uma turma específica – a Turma E – orientada por princípios de acolhimento, equidade e inclusão, com uma organização pedagógica centrada

na superação dos desafios identificados e na promoção do sucesso educativo de todos os alunos envolvidos.

Desafios sentidos na criação da Turma E

A análise dos dados recolhidos e sistematizados no Quadro 1 revela que o processo de criação da Turma E se caracterizou por uma trajetória complexa e não linear, marcada por desafios de natureza organizacional, social e cultural.

Quadro 2 - Desafios sentidos na criação da turma E

Desafios	Trechos das transcrições
Possíveis julgamentos	DAEM: "...na altura, ficámos um pouco preocupados com a questão da discriminação, se não seríamos vistos como discriminatórios ao criar uma turma só com alunos imigrantes"
Escolha dos docentes	DAEM: "...o outro desafio (...) foi escolher outros docentes com perfil para." DAEM: "(...) Mas todos os outros professores foram escolhidos a dedo"
Aval dos Encarregados de Educação	DAEM: "Outro desafio (...) foi a comunicação com as famílias. Nós tivemos de reunir com cada uma das famílias, cada um dos EE e com o aluno, sempre na presença de todos. Deixar ao EE a possibilidade de escolher, integrar ou não esta turma."
Diferenças culturais	Professora 2: "Havia alunos que me tratavam por tia (...) eu dizia «Eu tenho sobrinhos, mas não são vocês. Em Portugal é professora.»" Professor 1: "(...) eu tive um exemplo em que toca ao telemóvel, o miúdo agarra no telemóvel e atende. E eu disse: «Ó, aluno 1, então, como é?», «Ó professor, nós, no Brasil, atendemos o telemóvel.». Este é um pequenino exemplo".

Nota: DAEM – Diretor do Agrupamento de Escolas da Madalena

A decisão de constituir uma turma composta maioritariamente por alunos imigrantes gerou alguma apreensão, dentro e fora da comunidade escolar, relacionada com a possibilidade de julgamentos depreciativos ou ser percecionada como uma forma de segregação. Apesar da presença de alguns

portugueses, o predomínio de alunos imigrantes levou a questionamentos sobre a equidade da medida. Outro desafio identificado prendeu-se com a seleção dos docentes que integrariam o conselho de turma da Turma E. Face às especificidades do grupo-turma, foram escolhidos, de entre os professores já afetos ao agrupamento, aqueles cujo perfil profissional e pessoal revelava maior potencial de promoção da integração.

Importa sublinhar que a integração dos alunos imigrantes na Turma E não teve carácter obrigatório. Pelo contrário, o consentimento dos EE constituiu um princípio fundamental de respeito pelos direitos parentais e de corresponsabilização no processo educativo.

Adicionalmente, os docentes entrevistados evidenciaram a existência de diferenças culturais, nomeadamente no comportamento escolar de alunos oriundos do Brasil. Em particular, foram referidas divergências na forma como estes alunos interpretavam e respondiam às regras da sala de aula, o que, em algumas situações, teve impacto direto na dinâmica pedagógica e na relação entre professores e alunos.

Estratégias de superação na criação da turma E

Conforme evidenciado no Quadro 2, o receio de julgamentos associados à decisão de constituir uma turma composta quase exclusivamente por alunos imigrantes exigiu uma comunicação clara e transparente por parte da escola. Tornou-se necessário explicitar os objetivos pedagógicos e inclusivos subjacentes à criação da Turma E, como forma de contrariar eventuais perceções negativas ou interpretações associadas à segregação ou discriminação. Neste contexto, os docentes implementaram um conjunto de estratégias pedagógicas orientadas para a inclusão efetiva dos alunos e a promoção do seu sucesso escolar. Entre estas destacam-se a disponibilização de tempo adicional para a realização de tarefas e a adaptação da linguagem utilizada, mediante a repetição, reformulação ou simplificação, de acordo com o perfil e as necessidades de cada aluno.

A disciplina de PLNM revelou-se uma estratégia central no processo de aquisição da língua portuguesa enquanto veículo de acesso ao currículo e à vida escolar. Esta disciplina, direcionada exclusivamente a alunos não falantes nativos de português, baseia-se numa avaliação inicial através de um exame de proficiência linguística, que permite a sua distribuição por diferentes níveis de aprendizagem. A partir daí, desenvolveu-se um trabalho sistemático de integração linguística, social e académica, ajustado às necessidades específicas de cada grupo de alunos.

Quadro 3 - Estratégias de superação na criação da turma E

Desafios	Trechos das transcrições
Desmistificação de possíveis julgamentos	DAEM: "...foi tudo muito bem explicado. (...) Passar a mensagem de que esta turma é feita com este objetivo e dar a liberdade no final do ano letivo de as pessoas depois poderem escolher a sua turma novamente, isto desmonta
Adaptações metodológicas	• <i>Conceder mais tempo</i>
	DT: "(...) E nós temos que perceber que estes miúdos precisam do seu tempo de aprendizagem, de adaptação e não é fácil"
	• <i>Repetição ou simplificação da linguagem</i>
	DT: "É preciso, às vezes, reformular. Quando eu digo reformular é também a forma como nós temos que explicar as coisas a estes miúdos, com uma linguagem mais simples. (...)"
Português Língua Não Materna	DT: "(...) mas também para os alunos de português de língua não materna, nós temos professores que estão com esses meninos a trabalhar o nível A1, A2, consoante o nível em que o aluno foi posicionado através ... daquele exame de proficiência linguística, que é obrigatório realizar-se quando os alunos vêm de fora. (...) temos um professor a trabalhar com um ou dois alunos conteúdos de português língua não materna"

3.3.2. Impactos da Turma E no desempenho académico, na integração social e no bem-estar dos alunos imigrantes

A análise dos dados, representada na Figura 2, permite reconhecer que a constituição da Turma E teve impactos significativos ao nível do desempenho académico, da integração social e do bem-estar emocional dos alunos imigrantes. Entre as 58 evidências analisadas relativamente a estes impactos, a integração social destacou-se como a dimensão mais referida (n=18), sendo mencionada por todos os participantes dos grupos focais.

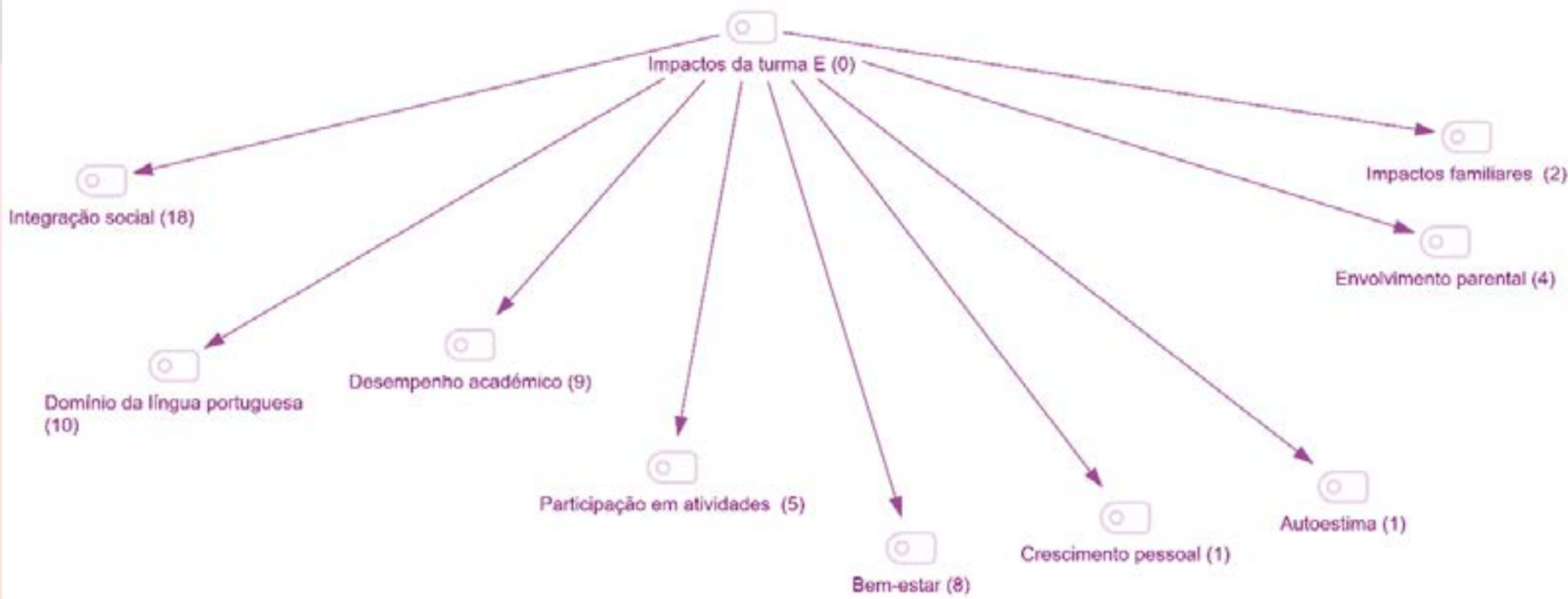


Figura 2: Impactos da constituição da turma E

Conforme ilustrado no Quadro 4, a implementação da Turma E contribuiu positivamente para o percurso escolar e pessoal dos alunos, beneficiando também os EE. Os alunos atualmente no 7.º ano, que iniciaram o seu percurso na Turma E, demonstraram progressos significativos, superando as dificuldades iniciais associadas ao domínio da língua portuguesa, e atingindo níveis académicos satisfatórios, incluindo integrações no quadro de honra.

No plano relacional, observou-se uma integração social bem-sucedida, tanto ao nível do contexto escolar mais alargado (macro), como no contexto da sala de aula (micro). Esta integração foi destacada por alunos, EE e docentes, refletindo-se na criação de vínculos afetivos, no fortalecimento do sentido de pertença e no aumento da confiança e da segurança sentida pelos alunos no ambiente escolar.

Quadro 4 - Impactos da constituição da turma E

Impactos	Trechos das transcrições
Desempenho académico	DAEM: “(...) destaco que a recuperação do português foi atingida. (...) Temos alunos, hoje em dia, que estão no quadro de honra da escola, que é por mérito de resultados escolares”um bocadinho aquela tese da discriminação.”
Integração social	Aluna 4: “(...) também me trataram muito bem, as pessoas da turma. Para mim foi uma boa experiência que me ajudou a socializar” E.E. 1: “(...) para a Aluna 1, foi muito mais fácil a integração na escola”
Bem-estar	DAEM: “a perceção que nós temos é que eles são felizes (...) e se sentem bem na escola. O facto de não haver pedidos de transferências para outras turmas para nós é um indicador”

Professora: “A escola pode ser o ponto de viragem na vida de um miúdo que seja imigrante. E acho que, apesar de tudo, é possível criar espaços educativos onde eles se sintam felizes. E foi a maior lição que eu tirei desta turma acima de tudo, que a escola para eles é como se fosse a boia de salvação deles. Deles e das famílias” pessoas depois poderem escolher a sua turma novamente, isto desmonta um bocadinho aquela tese da discriminação.”

Crescimento pessoal	DT: “Eu noto que nalguns alunos há uma postura de maior maturidade”
Autoestima	Professora 2: “E não só, a autoestima deles. Tiveram essa evolução”
Domínio da língua portuguesa	Aluna 4: “Para mim foi um pouco mais fácil, pelo tema do idioma, tive que aprender uma nova língua (...) tinha mais horas de português eu consegui aprender mais rápido”
	Aluna 2: “Mas como tinha duas horas de português, todo o dia, eu consegui entender a gramática daqui melhor”
	Professora 2: “ela acabou por ter uma evolução fantástica. Acho que todos eles, a nível do português, da língua portuguesa, evoluíram.”
Participação em atividades	Professora 2: “eles fizeram vários trabalhos, apresentávamos trabalhos à comunidade escolar. ... foram sempre tidos como mais um elemento da escola”
Envolvimento parental	Professora 1: “Entregaram os filhos e confiaram em nós. Isso é muito bonito, é evidente. Nós sentimos também, porque eles sentiram-se bem”
Impactos familiares	DAEM: “O que nós queremos é dar-lhes exatamente aquela componente social, segurança que os pais precisam para deixar os meninos na escola e poderem procurar emprego, procurar uma casa”

Os professores referiram, ainda, que a participação nesta turma favoreceu o desenvolvimento pessoal e emocional dos alunos, com melhorias visíveis na autoestima, na maturidade e na participação ativa em atividades escolares e extraletivas, como clubes e apresentações para a comunidade educativa.

Por fim, verificou-se um envolvimento familiar expressivo, sustentado por uma relação de colaboração e confiança entre escola e famílias. O ambiente descrito como acolhedor e estável proporcionou

aos EE o suporte necessário para enfrentar os desafios do processo de imigração, incluindo a procura de habitação e de emprego.

3.3.3. Fatores que contribuíram para o sucesso da Turma E

A Figura 3 evidencia os múltiplos fatores que os participantes consideraram ter contribuído para o sucesso da Turma E.

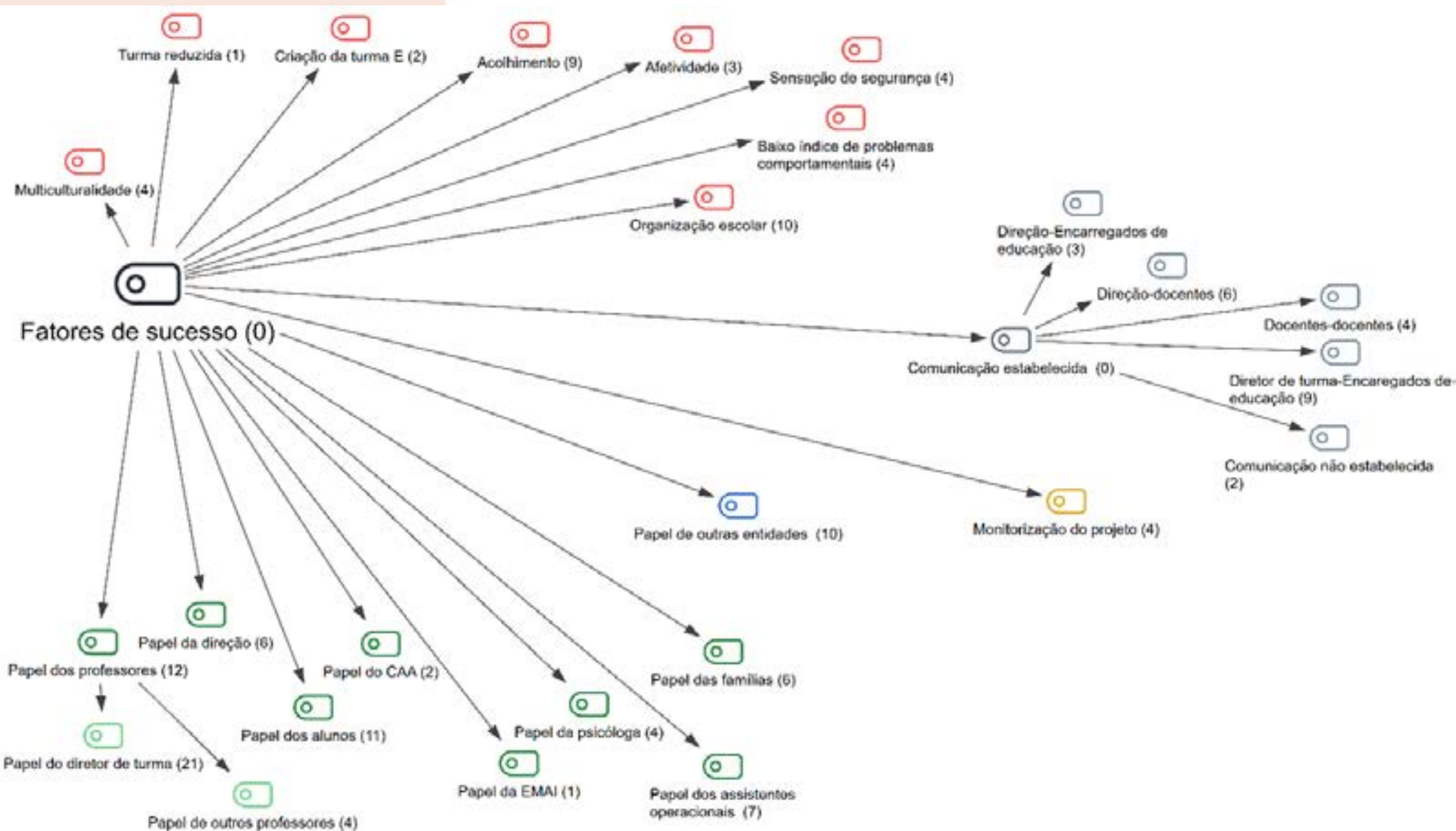


Figura 3: Fatores de sucesso da Turma E

Embora alguns fatores tenham sido apenas mencionados pontualmente, sem evidências significativas, a maioria revelou um impacto direto ou indireto na eficácia da iniciativa, refletindo a complexidade da dinâmica escolar e o papel articulador de diferentes intervenientes.

Destaca-se, de forma expressiva, o papel do diretor de turma (n=21), cuja dedicação, proximidade com os alunos e E.E., e capacidade de mediação de conflitos e expectativas se revelou central ao longo do processo. A atuação dos restantes docentes do conselho de turma também foi fun-

fundamental, tanto no acolhimento dos alunos como na adaptação das metodologias de ensino, com base num conhecimento aprofundado dos seus perfis. A comunicação constante entre professores, direção e psicóloga permitiu encaminhamentos adequados para o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e a EMAEI, demonstrando uma atuação coordenada.

A direção do Agrupamento foi identificada como elemento facilitador, providenciando os meios necessários, enquanto a psicóloga escolar foi referida como promotora do bem-estar dos alunos, intervindo na sua dimensão emocional e social.

Relativamente ao pessoal não docente, os assistentes operacionais desempenharam um papel relevante na construção de um clima de proximidade e confiança.

Os próprios alunos da turma E, em especial os alunos portugueses e alunos estrangeiros chegados há mais tempo, foram descritos como mediadores informais da integração, auxiliando os colegas imigrantes na adaptação à escola, nas tarefas escolares e na criação de laços de amizade.

No seio familiar, observou-se um envolvimento ativo dos EE, tanto no acompanhamento das tarefas escolares como na participação em reuniões e no apoio emocional aos seus educandos. Este clima de colaboração foi potenciado por um ambiente escolar estável e acolhedor, que, segundo os próprios EE, ofereceu tranquilidade face a outras preocupações relacionadas com o processo migratório, como a procura de habitação e emprego.

Verificaram-se ainda contributos de entidades externas, como a Junta de Freguesia, cujas ações integradas no PEE beneficiaram diretamente os alunos imigrantes.

A comunicação transversal estabelecida entre os diferentes agentes – direção-docentes, docentes-docentes, docentes-EE e diretor de turma-EE – foi considerada essencial para a partilha de perceções, esclarecimento de dúvidas e personalização de estratégias.

Entre outros fatores de sucesso, destaca-se a multiculturalidade, valorizada pelos alunos como uma oportunidade de contacto com diferentes culturas, e a própria organização da Turma E, cujo reduzido número de alunos permitiu um acompanhamento mais próximo, promovendo um clima de afeto, segurança e estabilidade emocional.

Em suma, o sucesso da Turma E resultou da interação entre múltiplos fatores, num processo sustentado por uma liderança eficaz, uma comunicação articulada e flexibilidade estratégica. Tratou-se de um compromisso coletivo, num espaço de responsabilidade partilhada, onde todos os intervenien-

intervenientes contribuíram ativamente para a integração e o sucesso dos alunos.

4. Discussão e notas conclusivas

A análise dos resultados obtidos no âmbito do estudo da Turma E destaca a integração de alunos imigrantes como um desafio multidimensional que envolve obstáculos linguísticos, culturais e pedagógicos (Anselmo, 2022; Farias, Golin & Costa, 2023; Lucas & Villegas, 2013). A implementação de práticas pedagógicas específicas e focadas na valorização das línguas e culturas de origem, evidenciada na criação da Turma E, demonstra a efetividade de abordagens que promoveram o ensino de PLNM e uma atenção diferenciada às necessidades linguísticas e culturais, alinhando-se com as recomendações teóricas que defendem a importância de respostas educativas inclusivas e contextualizadas (Nilsson & Axelsson, 2013; Fandrem et al., 2024).

O sucesso da iniciativa pode ser, assim, atribuído a uma abordagem centrada no acolhimento, na valorização das línguas e culturas de origem e na criação de ambientes seguros e participativos, corroborando as premissas de que climas escolares positivos e o sentimento de pertença são essenciais para o bem-estar e o rendimento dos estudantes migrantes (Farias, Golin & Costa, 2023).

Os resultados evidenciam que a criação de uma turma específica de acolhimento (Turma E), com práticas diferenciadas e uma resposta articulada aos recursos existentes, favorece tanto a integração social quanto o desenvolvimento académico dos alunos imigrantes (Fandrem et al., 2024). A implementação de um currículo próprio com enfoque no reforço do Português e o envolvimento ativo de toda a comunidade educativa emergem como elementos centrais para esse êxito.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência da Turma E destaca a importância: i) da diferenciação pedagógica, considerando as necessidades linguísticas e culturais específicas. A elaboração de materiais de suporte, como o Manual de Acolhimento, contribui para uma atuação mais estruturada e eficaz, reforçando a importância de políticas educativas que promovam a autonomia das instituições escolares na implementação de ações inclusivas; ii) de apostar na formação contínua dos docentes no âmbito da interculturalidade e da educação inclusiva, o que vai ao encontro da perspetiva teórica de Koehler e Schneider (2019) ; e iii) do envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de acolhimento e integração dos alunos imigrantes. Estes aspetos são cruciais para a criação de práticas educativas mais ajustadas à heterogeneidade das turmas contemporâneas, promovendo tanto o sucesso académico como a inclusão social.

Reforce-se que as turmas de acolhimento, como é exemplo a Turma E, podem oferecer bene-

fícios no acolhimento inicial, desenvolvimento linguístico e bem-estar dos alunos imigrantes. Contudo, esses benefícios estão condicionados à natureza transitória dessas estruturas e à existência de estratégias eficazes de articulação com o ensino regular. A segregação prolongada ou mal planeada pode comprometer a inclusão social, a aprendizagem e o sentimento de pertença. Assim, o foco deve recair não apenas sobre onde os alunos aprendem, mas como e em que condições pedagógicas, sendo desejável uma abordagem relacional e integradora, que reconheça os alunos imigrantes como participantes ativos da comunidade escolar.

O presente estudo apresenta algumas limitações, entre as quais o enfoque num único caso (Turma E), o que pode limitar a generalização dos resultados a outros contextos escolares e o estudo não comparar a eficácia da Turma E com outras estratégias de integração de alunos migrantes adotadas noutros contextos.

Futuras linhas de investigação podem explorar o desenvolvimento de estudos longitudinais que acompanhem o impacto dessas práticas ao longo do tempo, incluindo indicadores de desempenho académico e integração social. Investigarem, também, a adaptação dessas experiências em diferentes contextos escolares, considerando variáveis culturais, estruturais e regionais, permitirá determinar a sua replicabilidade. Por fim, recomenda-se aprofundar o envolvimento de familiares e comunidades migrantes na avaliação do impacto dessas ações, promovendo uma abordagem mais holística e participativa.

5. Agradecimentos

Agradecemos ao Diretor do Agrupamento de Escolas da Madalena, Dr. Bruno Alexandre Santos, pela autorização concedida e pelo apoio na criação das condições necessárias ao desenvolvimento deste estudo. Agradecemos, igualmente, a todos os participantes pela disponibilidade e pelo tempo dedicado às entrevistas, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

REFERÊNCIAS

- Anselmo, M. F. dos R. (2022). *Alunos com origem imigrante e o seu desempenho escolar na disciplina de Português* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10362/147830>
- Evans, K., Lee, J., Rodriguez, J., & Gawens, S. (2025). Barriers to success: How U.S. newspapers frame the challenges of immigrant students in public education. *Social Sciences*, 14(6), 358. <https://doi.org/10.3390/socsci14060358>
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Tveitereid, K. (2024). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 440–455. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>
- Farias, R. P., Golin, C. H., & Costa, E. A. (2023). Desafíos para la inclusión de estudiantes inmigrantes en una escuela pública de Manaus-AM, Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), pp. 112-125. <https://doi.org/10.35362/rie9315890>
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(28). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Li, M., & Chzhen, y. (2025). Immigrant optimism in Ireland: Parental expectations of children's educational attainment. *Research in Social Stratification and Mobility*, 98 (101066). <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2025.101066> .
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden”: Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/37>
- OECD (2015), *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264234024-en>
- OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Bookman.

O *Academia.cv.pt* no Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres

Autoria: Bárbara Backstrom

Resumo

O estudo de caso apresentado está relacionado com a implementação do projeto *AcademiaCV.pt* no contexto do Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres (AEPP), destacando o seu contributo para a integração linguística, social e emocional de alunos migrantes, através de um modelo de tutoria personalizada realizada por voluntários. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, recorrendo à análise de documentos institucionais e à condução de entrevistas com diferentes atores escolares (coordenadores, professores, tutores e direção), com o objetivo de avaliar os efeitos, limitações e potencial de replicação da iniciativa. Os dados recolhidos revelam progressos significativos na competência comunicativa em língua portuguesa, na valorização pessoal e no reforço do vínculo à escola por parte dos alunos envolvidos, confirmando o papel central da relação tutor-aluno na eficácia do modelo. As estratégias educativas, baseadas em dinâmicas lúdicas ajustadas às especificidades de cada criança, aliadas a um suporte emocional consistente, demonstraram capacidade de ultrapassar obstáculos linguísticos e culturais. A articulação entre escola, comunidade e voluntariado, sustentada por materiais pedagógicos cuidadosamente concebidos, reforça a consistência e a aplicabilidade do projeto. Não obstante, foram apontadas fragilidades como a elevada rotatividade dos tutores, a limitação de recursos nas escolas e a resistência ocasional de alguns profissionais docentes. Conclui-se que o *AcademiaCV.pt* representa uma abordagem educativa promissora, com impacto comprovado e possibilidade de expansão, desde que enquadrada por políticas públicas que assegurem meios adequados e compromisso institucional continuado.

Palavras-chave:

Tutoria individualizada | Inclusão educativa | Bem-estar emocional | Sentimento de pertença | Felicidade escolar

1. Introdução

O presente estudo de caso centra-se na implementação do projeto *AcademiaCV.pt* no Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, em Lisboa, e insere-se no contexto mais amplo das práticas educativas dirigidas à integração de alunos migrantes. Numa realidade escolar cada vez mais marcada pela diversidade cultural e linguística, este projeto destaca-se como uma resposta inovadora e humanizadora às necessidades de inclusão e sucesso educativo de crianças e jovens oriundos de contextos migratórios. Através de uma abordagem de tutoria personalizada, dinamizada por voluntários, promove-se o desenvolvimento linguístico, emocional e social dos alunos, reforçando o seu sentimento de pertença e bem-estar escolar. Este estudo procura, assim, contribuir para o debate sobre a inclusão educativa no contexto das migrações, valorizando práticas pedagógicas que reconhecem a diversidade como um recurso e um direito.

1.1 Finalidades

O presente estudo de caso tem como principal objetivo compreender os efeitos da implementação do projeto *AcademiaCV.pt* no Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, enquanto resposta educativa inovadora no apoio à integração de alunos migrantes. Pretende-se aprofundar o conhecimento sobre os impactos desta intervenção na aprendizagem da língua portuguesa, no desenvolvimento socioemocional e no sentimento de pertença destes alunos ao contexto escolar. Simultaneamente, o estudo visa identificar os fatores facilitadores e os constrangimentos da sua operacionalização, avaliando o potencial de replicação e sustentabilidade do modelo. Ao explorar uma prática situada no cruzamento entre educação formal e não formal, este trabalho contribui para o debate sobre políticas e práticas inclusivas em contextos educativos multiculturais, reconhecendo a diversidade como um eixo estruturante de uma escola mais equitativa e humanizadora.

1.2. Questão de investigação

A questão geral de investigação é “Como podem as práticas educativas centradas na tutoria individualizada desenvolvida em regime de voluntariado, promover a inclusão linguística, escolar, social e emocional de crianças e jovens migrantes, contribuindo para o seu bem-estar e sentimento de pertença?” Esta questão inscreve-se no âmbito do AquiMeEncontro, ao explorar práticas educativas que

reconhecem a diversidade como valor e que promovem vínculos significativos entre alunos e a comunidade escolar. O foco na tutoria voluntária personalizada permite aprofundar a análise de processos de integração que vão além do domínio da língua portuguesa, incidindo no apoio emocional, na construção da autoestima e na consolidação de laços afetivos fundamentais ao percurso educativo e ao bem-estar das crianças migrantes.

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

O foco deste estudo inscreve-se no paradigma da educação inclusiva, assumindo-se como uma resposta educativa inovadora, humanizadora e alinhada com os compromissos internacionais de equidade e inclusão na educação (UNESCO, 2017). Esta abordagem enfatiza que as escolas devem ser espaços promotores de inclusão, assumindo o compromisso de responder à diversidade de todos os alunos. No contexto português, apesar da implementação do regime legal da educação inclusiva, constata-se que não existe uma medida específica dirigida exclusivamente a alunos imigrantes. O referido regime enquadra-se prioritariamente no acompanhamento “de alunos com necessidades educativas especiais” (consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018, Presidência do Conselho de Ministros, 2018), deixando implícito que a sua aplicação deve abranger todos os alunos, incluindo os que se encontram em situação de vulnerabilidade social, cultural ou linguística. A educação inclusiva não se limita aos alunos com necessidades de saúde específicas, mas destina-se, de forma abrangente, a todos os alunos, incluindo crianças e jovens imigrantes. Crianças e jovens com origem imigrante continuam a enfrentar múltiplos desafios na sua integração escolar, permanecendo entre os grupos mais desfavorecidos (Hummelstedt et al., 2021), e as escolas são chamadas a adotar práticas ajustadas às características sociais, culturais e linguísticas, dentro da autonomia que lhes é conferida. Para além das competências linguísticas, a socialização e a interação intergrupar assumem um papel central na promoção do sentido de pertença e do bem-estar escolar dos alunos imigrantes (Basarkod et al., 2024; Borsch et al., 2021). A integração social requer a realização de atividades pedagógicas intencionais, centradas no reconhecimento, valorização e diálogo intercultural, promovendo a empatia, o respeito pela diferença e a criação de ambientes educativos positivos e inclusivos (Basarkod et al., 2024; Choi, 2024).

2. Metodologia

A abordagem metodológica adotada neste estudo de caso é de natureza qualitativa, dado o objetivo de compreender, em profundidade, os processos e significados associados à implementação do projeto *AcademiaCV.pt* e o seu impacto na integração linguística, social e emocional de alunos migrantes. Esta opção justifica-se pela necessidade de explorar experiências, perceções e práticas educativas num contexto real, considerando a diversidade de perspetivas dos atores envolvidos.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

O estudo incide sobre a implementação do projeto *AcademiaCV.pt* no Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres (AEPP), localizado no centro da cidade de Lisboa, uma zona marcada por elevada diversidade cultural e presença significativa de alunos migrantes. A escolha deste caso justifica-se pela relevância pedagógica da iniciativa, pela sua continuidade ao longo de vários anos e pelos resultados positivos previamente identificados no apoio à inclusão escolar de crianças e jovens imigrantes. A operacionalização do estudo foi conduzida através da articulação com a coordenação local do projeto e com a direção do agrupamento, permitindo o acesso a fontes documentais e aos diversos participantes envolvidos.

2.2. Intervenientes

Em termos dos participantes da amostra, participaram no estudo 14 atores da comunidade educativa, nomeadamente o Diretor do agrupamento, o Coordenador interno do projeto (professor afeto ao AEPP), a Técnica de Projetos da Fundação Cidade de Lisboa (FCL) responsável pelo *AcademiaCV.pt*, um tutor voluntário ativo, três professoras do 1.º ciclo, duas tutoras voluntárias do ano letivo anterior, três aluno/as e dois encarregados de educação. Em termos de organização e logística as entrevistas foram realizadas da seguinte forma: quatro entrevistas foram individuais (o diretor do agrupamento, o coordenador interno do projeto (professor afeto ao AEPP), a técnica de Projetos da FCL responsável pelo ACV.PT, um tutor voluntário ativo e as restantes foram realizadas através de 4 grupos focais (um com 2 voluntárias do ano letivo anterior, um com 3 professoras, um com um aluno e pai e um com 2 alunas, uma mãe e o coordenador do projeto no agrupamento).

2.3. Instrumentos

Foram utilizados métodos de recolha de dados como entrevistas semiestruturadas individuais e com grupos focais, assim como uma análise documental dos documentos do Agrupamento e do projeto. As entrevistas semiestruturadas, aplicadas de forma individual ou em grupos focais seguiram um guião temático flexível, o que permitiu explorar os tópicos-chave (objetivos, princípios pedagógicos, modos de implementação, desafios enfrentados, impactos, condições para a sua sustentabilidade). As mesmas foram posteriormente transcritas e submetidas a análise de conteúdo, com o objetivo de identificar categorias emergentes para a compreensão aprofundada do caso. Em complemento, foi feita a análise de conteúdo dos documentos da escola e do projeto que forneceram dados contextuais, descritivos, relevantes e essenciais para complementar a informação². Esta triangulação de fontes (entrevistas, grupos focais, documentos) foi empregue para reforçar a validade dos resultados, permitindo uma compreensão contextualizada do fenómeno estudado.

2.4. Questões éticas

A investigação respeitou os princípios éticos da investigação em contextos educativos. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da sua participação e a utilização dos dados recolhidos exclusivamente para fins académicos. Foi assegurado o consentimento informado por escrito, incluindo o consentimento dos encarregados de educação no caso de alunos menores.

3. Resultados

A análise dos dados obtidos a partir de documentos institucionais, das entrevistas e grupos focais permitiu identificar vários eixos temáticos centrais que estruturam os efeitos e as dinâmicas de implementação do projeto AcademiaCV.pt no Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres.

3.1. Apresentação do caso

A Escola Básica Patrício Prazeres, localizada no centro da cidade de Lisboa, insere-se num ter-

² Projeto educativo do agrupamento, plano anual de atividades, relatórios internos e materiais pedagógicos do AcademiaCV.pt)

ritório historicamente marcado pela diversidade cultural e pela presença significativa de populações migrantes. O Agrupamento acolhe um número expressivo de alunos oriundos de contextos migratórios diversos (Países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), Brasil, Nepal, Bangladesh, Índia, China e, mais recentemente, países do Médio Oriente) e pertencentes às comunidades migrantes da zona envolvente, constituindo um núcleo relevante do público escolar. Esta realidade demográfica confere à escola um carácter multicultural, exigindo respostas educativas que promovam a equidade, a inclusão e o reconhecimento da diversidade. A escola, embora reconheça o seu carácter multicultural, aspira a ser uma instituição "Intercultural", ciente da distinção entre os dois conceitos.

Destacam-se como países de origem com maior número de migrantes no Agrupamento o Brasil, Bangladesh e Nepal. Os alunos migrantes perfazem um total de 39% dos alunos do AEPP. No ano de 2023/2024 houve 83 crianças acompanhadas e 559h de tutorias em 3 escolas do Agrupamento. De acordo com o diretor do Agrupamento *"atualmente há uma bolsa de cerca de 30 a 40 voluntários, e o número de alunos é muito próximo de uma centena, que estão apoiados direta ou indiretamente pelo projeto, sim."*

3.2. Análise documental²

A análise da documentação institucional da Escola Básica Patrício Prazeres⁴ evidencia a consciência da escola relativamente ao desafio que representa a crescente diversidade cultural e linguística da sua população discente. Estes documentos reconhecem explicitamente o fenómeno migratório

³ Recursos do projeto: <https://www.academia-cv.pt/>; kit pedagógico: Kit Pedagógico - Academia CV.PT: infopacks professores e voluntários: formação e tutores: powerpoints 1 e 2; avaliações intercalares: Mural da Avaliação Intercalar AcademiaCV.pt Boas Práticas 2021/2022 - Academia CV.PT; avaliações finais: Mural da Avaliação Final AcademiaCV.pt Boas Práticas 2021/2022 - Academia CV.PT; <https://www.academia-cv.pt/mural-avaliacao-rede-escolas-2021-2022/>; Centro de recursos e guia pedagógico: FÍSICO em cada escola + DIGITAL WWW.ACADEMIA-CV.PT que agrega recursos de tutoria organizados por categorias, com guiões de atividade; RECURSOS: CATEGORIAS / RECURSOS - Academia CV.PT; Recursos Pedagógicos para trabalhar os ODS - Academia CV.PT; 5 Recursos para... - Academia CV.PT; <https://www.academia-cv.pt/>; Planos de sessão: 14.Plano de sessão preenchido (modelo) - Google Docs; <https://aepp.pt/apresentacao-do-agrupamento/documentos-orientadores/>: Projeto educativo 2023-2027; projeto de Intervenção do Diretor; Estratégia de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento 21-24; Manual da Promoção da Disciplina; Regulamento Interno; PADDE_AEPP 2023-2027; Projeto Educativo do Agrupamento_ 23_27; Plano de Ação TEIP 24-27; plano_acao_teip4_Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, Lisboa

⁴ o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Relatório de Autoavaliação do Agrupamento.

como um dos fatores estruturantes do contexto educativo local, mencionando a necessidade de adotar práticas pedagógicas diferenciadas e mecanismos de apoio à aprendizagem do português como língua não materna. O Projeto Educativo, por exemplo, inscreve como objetivo estratégico a “promoção da inclusão e do sucesso educativo de todos os alunos, com atenção particular às necessidades de integração linguística e cultural dos alunos estrangeiros”. O Plano Anual de Atividades contempla iniciativas específicas para alunos em situação migrante (o acolhimento inicial, a mediação intercultural e o acompanhamento tutorial). No Relatório de Autoavaliação, é feita referência à parceria com o projeto AcademiaCV.pt, sendo este destacado como um exemplo de prática inovadora e eficaz de apoio à integração de alunos migrantes. A análise destes documentos revela uma escola comprometida com a inclusão, mas dependente de colaborações externas para operacionalizar respostas eficazes e sustentadas face ao fenómeno migratório.

De entre os materiais produzidos pelo projeto, o kit pedagógico constitui o documento estruturante, onde se sistematizam os objetivos, os princípios pedagógicos (educação não formal, enfoque individualizado, valorização da relação), a metodologia de tutoria e os instrumentos de registo e avaliação. Inclui orientações práticas e propostas de atividades, organizadas de acordo com os níveis de proficiência linguística e o perfil dos alunos. A leitura deste documento confirma a coerência interna do modelo pedagógico e a sua fundamentação teórica assente na valorização da escuta ativa, do vínculo tutor-aluno e da mediação cultural.

Os *infopacks* e materiais de formação revelam uma preocupação com a preparação dos voluntários, em termos de competências pedagógicas e de consciência intercultural.

Os murais de avaliação intercalar e final – disponíveis na plataforma digital do projeto – reúnem contributos de diferentes agentes (tutores, professores, alunos, famílias), organizados de forma visual e acessível e os testemunhos evidenciam impactos positivos da intervenção, nomeadamente no reforço da confiança dos alunos, na melhoria do desempenho escolar e na aproximação entre escola e comunidade. Finalmente, os recursos didáticos complementares, disponíveis no site da AcademiaCV.pt, incluem fichas de atividades, jogos, vídeos e propostas para trabalhar os ODS em contexto escolar.

3.3. Entrevistas individuais e grupos focais

3.3.1. Entrevistas à técnica de Projetos da FCL responsável pelo AcademiaCV.pt, ao diretor do AEPP e ao coordenador do projeto Academia.Cv.pt no AEPP

3.3.1.1. Caracterização dos respondentes

A Técnica de Projetos da FCL responsável pelo AcademiaCV.pt representa a entidade promotora e detém uma vasta experiência na área das migrações e da interculturalidade. A sua visão fornece um enquadramento estratégico e histórico do projeto, incluindo os seus objetivos, os desafios de sustentabilidade e os modelos de expansão e replicação. O diretor do agrupamento contribui com uma visão institucional, enquadrando o projeto no plano estratégico da escola e refletindo sobre as condições organizacionais que facilitam ou dificultam a sua implementação. O coordenador local, professor afeito ao agrupamento escolar, tem desempenhado um papel central na articulação entre o projeto e a escola, sendo responsável pela gestão da rede de tutores, pelo acompanhamento das sessões e pela adaptação da metodologia ao contexto escolar específico.

3.3.1.2. Síntese das principais ideias das entrevistas realizadas à técnica de Projetos da FCL responsável pelo AcademiaCV.pt, ao diretor do AEPP e ao coordenador do projeto AcademiaCV.pt

Na análise da entrevista à Técnica de Projetos da FCL responsável pelo AcademiaCV.pt, pudemos recolher a informação sobre a origem e implementação do projeto. Criado em 2016, inicialmente voltado ao apoio individualizado ao sucesso escolar de crianças e jovens, não apenas imigrantes, evoluiu para trabalhar também com crianças e jovens migrantes, integrando o ensino do português como língua de acolhimento. O nome “AcademiaCV.pt” significa Capacitar e Valorizar em Português. Iniciado em Alvalade e expandido para agrupamentos como: Gil Vicente, Patrício Prazeres, Marquesa da Alorna. Houve algumas tentativas de expansão (ex. Cascais) que não se realizaram por falta de financiamento. A implementação na Escola Patrício Prazeres iniciou-se em 2018, por iniciativa da Associação de Pais e apoio do diretor e do coordenador atual. A escola acolheu o projeto com abertura e compromisso institucional (aprovado em Conselho Pedagógico). Expandiu-se do pré-escolar ao 3.º ciclo, com cerca de 30 a 40 voluntários e apoio a cerca de 100 alunos.

Graças ao trabalho dedicado e exclusivo do professor coordenador, o agrupamento tornou-se autónomo ao nível da gestão, seleção, formação de voluntários, acompanhamento das sessões de tutoria e dinamização de Oficinas Para A Interculturalidade.

Utiliza tutorias individualizadas semanais com voluntários formados, em ambiente de educação não formal. Realizam-se formações para voluntários e professores, com componentes sobre voluntariado, pedagogia, interculturalidade e inclusão. O tutor constrói uma relação de confiança com 1 a 2 alunos, adaptando atividades às suas necessidades linguísticas e sociais.

De acordo com a Técnica de Projetos da FCL responsável pelo *AcademiaCV.pt* o que os tutores fazem é criar uma relação, e a partir dessa relação a aprendizagem acontece:

“O voluntário criou uma relação de confiança com a criança ou com o jovem, e através dessa relação identificam-se as necessidades e provam-se competentes para o sucesso, bem seja o sucesso académico ou a aprendizagem da língua e a integração no país de acolhimento” (Técnica de Projetos da FCL responsável pelo *AcademiaCV.pt*).

Existe um kit pedagógico com recursos e materiais, que foi concebido pela FCL para utilização de quem quer implementar o projeto, e que pode ser usado pelos tutores como auxílio às atividades. No caso em concreto, o coordenador do projeto deu continuidade ao projeto e utiliza o kit .

“O voluntário criou uma relação de confiança com a criança ou com o jovem, e através dessa relação identificam-se as necessidades e provam-se competentes para o sucesso, bem seja o sucesso académico ou a aprendizagem da língua e a integração no país de acolhimento” (Técnica de Projetos da FCL responsável pelo *AcademiaCV.pt*).

Existe um kit pedagógico com recursos e materiais, que foi concebido pela FCL para utilização de quem quer implementar o projeto, e que pode ser usado pelos tutores como auxílio às atividades. No caso em concreto, o coordenador do projeto deu continuidade ao projeto e utiliza o kit⁵.

Na entrevista com o diretor do agrupamento e o coordenador local pudemos perceber que o projeto funciona de forma autónoma, mas algumas limitações na implementação e de continuidade

⁵Tem lá todos os materiais que o coordenador precisa para implementar e monitorizar as tutorias e Oficinas Para A Interculturalidade. O KIT não é destinado exclusivamente aos tutores. Tem lá a indicação do link do site do projeto que é partilhado com os tutores, pois lá podem consultar propostas de atividades já concebidas e realizadas em anos anteriores, com sucesso, e podem, portanto, utilizar essas ideias como estão ou adaptá-las.

do projeto dado que está sempre dependente de haver pessoas disponíveis e com o perfil adequado bem como tempo e recursos. O acolhimento institucional varia conforme a liderança e envolvimento das direções escolares. Os voluntários mudam com muita regularidade, todos os anos, o que torna por vezes é difícil manter a continuidade.

“Quando alguns voluntários deixam de poder continuar, há duas hipóteses que é... imagine que há uma tutora que vai sair, o que podemos fazer é tentar que essas crianças sejam integradas noutra grupo, tentando sempre que o tutor esteja a sentir-se confortável e de acordo. A outra possibilidade é que nós, ao longo do ano, vamos continuando a ter pessoas que se vão inscrevendo no projeto e até, pelo menos metade do ano, já chegou a acontecer até para além disso, eu vou conseguindo integrar novos voluntários”. (Coordenador local).

Relativamente à avaliação e impacto, é feita com questionários a professores, voluntários, pais e alunos no final de cada período letivo. O maior impacto observado é no desenvolvimento pessoal/social, incluindo a autoconfiança e a autoestima. Os resultados mostram um aumento de motivação, autoestima, integração e desempenho escolar. O projeto tem impacto no sentimento de pertença e de bem-estar das crianças e jovens, como podemos verificar nas palavras do coordenador local:

“Aquilo que eu acho que é o verdadeiro impacto deste projeto nas crianças é a nível de, como já disse, da felicidade e da motivação. Nós notamos que, de facto, este projeto não é só para os fazer aprender o português é muito também um projeto virado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais... o tutor é encarado pela criança como um amigo, como um suporte de apoio emocional, afetivo e social, e que e que acredito que a maior parte das vezes isso é concretizado com sucesso. portanto, há um impacto a nível da autoestima... Da parte das crianças o impacto é a nível mesmo da sua felicidade, e a felicidade não se pode medir, mas se temos um grande número de crianças a manifestar que são felizes quando vão para as tutorias, temos professores a dizer o mesmo, tutores a dizer o mesmo... Atrás dessa felicidade vem a motivação e nós sabemos que

com a motivação, qualquer pessoa na área da educação ou da psicologia saberá que a motivação tem um grande impacto no sucesso das aprendizagens.” (Coordenador local)

A aposta na tutoria individualizada revela-se eficaz na promoção do sentimento de pertença e na construção de vínculos afetivos. Verificam-se resultados positivos também na comunicação em português e no desempenho académico. Há uma elevada satisfação de professores, voluntários e famílias, para além das próprias crianças.

“Sim, sim, sim isso nós também temos, alunos que, não necessariamente da mesma nacionalidade, mas que sempre que um aluno chega à escola pela primeira vez, há sempre um aluno que o recebe e depois, durante aquele dia e durante os primeiros dias, fazem este acompanhamento, o que faz com que o aluno que chega em poucos dias, está integrado na escola, conhece os espaços da escola”.
(Diretor do agrupamento)

3.3.2. Professoras

3.3.2.1. Caracterização

O grupo focal contou com a participação de três docentes do 1.º ciclo da Escola Rosa Lobato Faria, pertencente ao Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres. Duas das professoras estavam a lecionar o 1.º e o 3.º ano respetivamente, sendo o seu primeiro ano neste agrupamento, e a terceira docente já acompanha o projeto desde a sua fase inicial, ainda em parceria com entidades externas. Todas têm contacto direto com alunos migrantes, alguns recém-chegados e com pouco ou nenhum domínio do português. A primeira professora é professora do 1º ano e esteve neste agrupamento este ano letivo (2024/2025) com o 1º ano e com duas crianças de PLNM (não falantes de português). A segunda professora esteve pela primeira vez no agrupamento com uma turma de 3º ano e com 5 crianças estrangeiras e mais duas (que chegaram no 2º e no 3º período), num total de sete crianças estrangeiras. A terceira professora é professora de 1º ano e teve 3 crianças estrangeiras este ano letivo (2024/2025).

Os alunos que participam no projeto são, na maioria, recém-chegados, com domínio limitado ou praticamente nulo, do português, e que enfrentam dificuldades de integração.

3.3.2.2. Síntese das principais ideias das entrevistas realizadas às professoras

A professora 3 está desde o início do projeto no agrupamento. Refere que o projeto teve um impacto muito positivo nos alunos, para além da aprendizagem da língua portuguesa.

“Foi o nosso primeiro grande recurso que nós tivemos de apoio aos professores de primeiro ciclo para um trabalho mais diferenciado e mais específico. Para iniciação de português como língua, num contexto um bocadinho diferente da educação formal, não formal, num contexto também do desenvolvimento mais global da criança, não tanto centrado na escolarização.” (Professora 3)

As professoras reconhecem o projeto como estruturante e complementar ao trabalho da escola, sobretudo no apoio à aprendizagem do português e na integração dos alunos migrantes. Há consenso sobre a evolução linguística, especialmente na oralidade, vocabulário e motivação.

“Notámos melhorias claras na oralidade... sentem-se mais confiantes.” (Professora 1)

As sessões geram uma relação de confiança, segurança emocional e autoestima para os alunos, com impacto positivo na sua integração escolar e bem-estar.

“Já vimos alunos a chorar quando a tutora não aparece.” (Professora 2)

Destacaram a importância do projeto como resposta efetiva às necessidades dos alunos migrantes, particularmente no que respeita à aprendizagem do português como língua não materna e à sua integração na dinâmica escolar. Neste ano letivo (2024/2025) o projeto surgiu, em alguns casos, como o único apoio disponível após a suspensão das aulas de PLNM devido a ausência da professora. O acompanhamento dos tutores foi descrito como uma “mais-valia” para os docentes titulares. O contributo dos tutores é descrito como “nobre”, com destaque para a importância da coordenação interna (professor alocado ao projeto) que conhece os contextos e as necessidades dos alunos, facilitando a integração dos voluntários na escola.

“Eu sempre achei o voluntariado, uma atividade muito, muito nobre. Portanto, tenho que reconhecer a disponibilidade de quem vem trabalhar numa escola com voluntário e está disponível.” (Professora 1)

3.3.3. Tutores

3.3.3.1 Caracterização

Os tutores voluntários representam a dimensão prática e experiencial do projeto. Um dos tutores está atualmente ativo na Escola Patrício Prazeres e acompanha duas crianças do Bangladesh. As duas tutoras entrevistadas participaram no ano letivo anterior e trabalharam com crianças de diversas nacionalidades, incluindo Bangladesh e Japão, tanto na escola Rosa Lobato Faria como na sede do agrupamento. O perfil das crianças, com idades compreendidas entre os 8/9 e 10/11 anos e de várias nacionalidades (principalmente Bangladesh). Algumas já falavam bem português, outras tinham grandes dificuldades linguísticas. Alguns/mas alunos/as já tinham sido acompanhados/as em anos anteriores.

3.3.3.2. Síntese das principais ideias das entrevistas realizadas aos tutores

A motivação para aderir ao projeto deveu-se a já terem participado em voluntariado com crianças e viram neste projeto uma oportunidade mais exigente e enriquecedora. Oportunidade de ajudar crianças e pelo gosto em trabalhar com elas. Descobriram o projeto através de um panfleto na faculdade. São estudantes de psicologia. Receberam formação online e presencial, com foco em metodologias e atividades. Sentiram-se bem acolhidas pelos colegas, coordenador (Professor X) e professores. Destacaram o forte apoio e acompanhamento do professor coordenador do projeto, com reuniões frequentes.

“Ela chega e nem português sabe, nem uma palavra. E depois passado um mês já está a dizer ‘olá, tudo bem?’, já está a rir, já está a brincar... Isso é tudo...assim, eu acho que, lá está, uma hora por semana, seja todas as semanas, não é que seja suficiente, mas também é o possível, acho eu. não é só a questão do português, mas também as questões sociais e as crianças, fora da sala de aula, poderem saber comunicar e brincar. No final vai ajudar ao desenvolvimento do português e ao desenvolvimento escolar.” (Tutor voluntário)

“Muitas vezes temos de nos reinventar. Se não falamos a língua, usamos imagens, gestos, desenhamos. Às vezes é tudo mímica...é assim, eu acho que, no caso de na Patrício Prazeres, um dos meus meninos, o único menino que eu tinha, pronto, falava muito mal, também inglês, português, pronto, então tentávamos também

falava muito mal, também inglês, português, pronto, então tentávamos também fazer aqui mais atividades que pudessem ser, por exemplo, do desenho, da pintura e ter certos objetivos. Nós abordávamos muita a parte do que eles estavam a sentir ou, por exemplo, também me lembrei de uma atividade que fizemos, foi das rotinas para tentar perceber as rotinas deles, o que é que faziam desde que acordavam até que se deitavam. Com imagens era mais fácil...Ok, consigo não só ir pela parte verbal, consigo começar pela parte mais de desenhos”. (Tutora voluntária 1)

Os maiores desafios enfrentados sentiram-se ao nível das barreiras linguísticas (português e inglês), alguma falta de sensibilidade cultural e atitudes negativas de professores (ex. repressão do uso da língua materna), e a dificuldade de conciliar diferentes níveis de domínio da língua dentro do mesmo grupo.

“Eu acho que assim um dos principais objetivos, ou seja, dificuldades, pelo menos para mim, foi com a professora porque pronto, uma das minhas meninas falava muito bem português, já. Falava muito bem mesmo, mas as colegas não, então, quando ela falava em Bengali, a professora não tinha a melhor sensibilidade nestes assuntos, começava a gritar com ela e dizia, tu estás em Portugal, tu tens que falar português. E isto causou uma revolta e uma repulsa gigante ao português. ... Chegávamos a estar em sessão e era a chorar, a dizer: “Eu não quero falar. Eu não quero falar português porque a professora vai gritar comigo e não quero e não quero”. E depois isto abriu uma porta para onde, para os colegas poderem gozar com ela, porque se a própria professora diz isto eles também o podem fazer, então criou aqui uma série de dificuldades em relação ao tentarmos que ela consiga falar português, porque ela falava muito bem, mas ficou reprimido. E tentar que a professora percebesse que também isto não podia acontecer. Mas foi muito difícil. Foi muito difícil.” (Tutora voluntária 1)

A relação de proximidade e confiança estabelecida entre voluntários e crianças permite a estas expressar descontentamentos, frustrações, injustiças que de outra forma talvez não se viessem a conhecer, pelo menos de forma tão célere e clara, o que permite validar a pertinência dos voluntários.

Os principais recursos e estratégias utilizados pelos tutores são alguns dos materiais da *Academia.cv.pt*⁶, como jogos e cartões com palavras, a repetição e adaptação de atividades conforme o nível das crianças, uso de atividades lúdicas⁷, apoio mútuo entre as crianças (especialmente entre amigo/as da mesma turma) e a utilização de tradutores e materiais e recursos adaptáveis. Os materiais e recursos pedagógicos estão disponíveis no site do projeto⁸. O kit pedagógico contém a informação onde se podem encontrar os materiais através do site do projeto⁹.

Os resultados observados pelos tutores nas crianças são a melhoria na expressão linguística e no bem-estar emocional, os fortes laços afetivos entre os tutores e as crianças e a sensação de segurança e apoio proporcionada pelas sessões. Ao nível do impacto pessoal nos tutores, sentiram-se muito valorizados, teve um impacto emocional, reconhecendo a enorme importância de apoio individualizado às crianças migrantes.

3.3.4. Pai e criança/ aluno e duas alunas e mãe

3.3.4.1. Caracterização

Entrevistámos uma aluna do Bangladesh com 14 anos, está há 3 anos em Portugal e vai para o 7º ano. A segunda aluna é da Índia, tem 13 anos, vive em Portugal há 3 anos, vai para o 8.º ano. O aluno é do Nepal, vive em Portugal há 3 anos, tem 9 anos e vai para o 4.º ano. Relativamente aos encarregados de educação são a uma mãe da Aluna 1 do Bangladesh; não fala português fluentemente, comunicou-se via tradução feita pela filha e o pai do aluno do Nepal, vive em Portugal há 7

anos, trabalha numa fábrica em Oeiras, aprendeu português no trabalho, entende português.

3.3.4.2 Síntese das principais ideias da entrevista realizada ao aluno e pai e às duas alunas e mãe

As sessões de tutoria da Academia são bem aceites pelos alunos e vistas como importantes para o desenvolvimento da língua portuguesa, com uma abordagem mais lúdica e menos formal.

“Porque eu jogar e o estudar numa aula, não jogar nada, só estudar.” (aluna 1).

“Fazemos puzzles e jogos de memória.” (aluna 2)

“Ela deixa ver um vídeo no laptop e nós cantamos e vemos. Depois escrevemos e fazemos... no final fazemos jogos.” (aluno)

Os alunos referem ter amigos de várias nacionalidades e sentem-se incluídos.

“Sinto-me bem na escola. Os professores e os colegas ajudam.” (aluna 1)

Os alunos mostram apreço pelos tutores. A relação é de proximidade, confiança e afetividade, mesmo não os considerando “mais do que professores”.

Os encarregados de educação apoiam a participação dos filhos no projeto, embora nem sempre compreendam os detalhes. Sentem que é benéfico.

“Sim. Para aprender português. Estas aulas são mais confortáveis.” (mãe da aluna 1)

“Esta atividade ajuda muito o filho... É para aprender. a escola manda e-mail... agora ele quer estudar.” (pai do aluno).

4. Discussão e notas conclusivas

Da análise dos dados (entrevistas, documentos da escola e do projeto e dos recursos disponíveis de suporte às atividades do projeto) foi possível destacar a importância da tutoria individualizada, os efeitos da intervenção na integração dos alunos migrantes, a articulação entre os diferentes intervenientes e as dificuldades encontradas no terreno.

⁶jogos e cartões com palavras, a repetição e adaptação de atividades conforme o nível das crianças, uso de atividades lúdicas (desenhos, rotinas com imagens, jogos, recursos visuais

⁷desenhos, rotinas com imagens, jogos, recursos visuais

⁸Os recursos pedagógicos estão organizados no site do Academia CV.pt <https://www.academia-cv.pt/> por diversas categorias - autoconfiança, autoconhecimento, concentração, criatividade, desenvolvimento académico, desenvolvimento social, emoções, escrita, interculturalidade, leitura, memória, motivação para aprendizagem, oralidade, organização e planeamento, vocabulário - <https://www.academia-cv.pt/categorias-recursos/>.

⁹Acerca do Kit Pedagógico importa referir que o mesmo pode ser solicitado diretamente no site, onde se encontra o formulário para pedido de envio. Este Kit Pedagógico serve como um guia teórico e prático que oferece ferramentas, capacitando entidades, instituições de ensino e profissionais da educação a aplicar a metodologia do projeto ACV.PT de forma autónoma.

Um primeiro aspeto diz respeito à percepção amplamente positiva da tutoria como instrumento de inclusão. Todos os entrevistados referiram o impacto significativo das sessões na aprendizagem do português e na autoestima dos alunos acompanhados. A construção de relações de confiança foi reconhecida pela Técnica de Projetos da FCL responsável pelo *Academia.cv.pt*, como um dos pilares metodológicos, o que foi corroborado pelos tutores, que descreveram vínculos afetivos intensos e duradouros com as crianças. O diretor da escola valorizou especialmente a dimensão afetiva e motivacional do projeto, sublinhando que muitos alunos “esperam com entusiasmo” os dias de tutoria. Os tutores relataram desafios importantes ao nível da comunicação com os alunos, sobretudo nas fases iniciais, recorrendo frequentemente a estratégias visuais, lúdicas e ao uso de tradutores digitais.

Em alguns casos, as barreiras linguísticas foram agravadas por atitudes pouco sensíveis por parte de docentes, como ilustrado num dos testemunhos em que uma professora repreendia verbalmente uma aluna por falar em bengali, gerando sentimentos de rejeição e bloqueio em relação ao português. O projeto em si permite uma forma de monitorização das práticas referentes à inclusão, designadamente através de uma maior aproximação entre a “voz” dos alunos e a auscultação por parte de elementos com maior poder de decisão, por via dos voluntários. Sem este projeto muito provavelmente este e outros casos nunca seriam conhecidos e chegariam a quem de direito. Este tipo de situação evidencia ainda mais a importância de uma formação intercultural alargada a toda a comunidade educativa.

Outro aspeto salientado foi a importância da coordenação local. O professor responsável pelo projeto na escola Patrício Prazeres foi referido de forma unânime como elemento facilitador, garantindo acompanhamento próximo, gestão dos materiais e apoio logístico aos voluntários. A sua mediação permitiu minimizar constrangimentos e assegurar a continuidade do projeto, mesmo perante limitações institucionais. Do ponto de vista dos tutores, esse apoio foi decisivo para a sua motivação e permanência.

“O professor X é incrível. Ele resolve tudo, arranja espaço, imprime materiais, ajuda-nos mesmo. Sem ele não era possível. Portanto, com os voluntários com quem estávamos, com o coordenador do projeto, neste caso o Professor X, sempre nos deu muito apoio.” (Tutoras voluntárias).

Concluimos que o maior impacto observado é no desenvolvimento pessoal e social, na autoconfiança, na autoestima, na construção de relações de confiança, a dimensão afetiva e motivacional do projeto. Há resultados positivos também em comunicação em português e desempenho académico e uma alta satisfação da comunidade educativa em geral, professores, voluntários e famílias.

Em termos de recomendações, existe uma necessidade crescente de apoio a alunos imigrantes nas escolas públicas. Nota-se progressos ainda que de forma intuitiva. O acolhimento institucional ainda depende muito e varia conforme a liderança e envolvimento das direções escolares. É fundamental a autonomia das escolas para alocar recursos humanos e a necessidade de integração da metodologia no sistema educativo. A falta de financiamento inviabiliza a continuidade e a expansão e a falta de recursos humanos nas escolas impede a autonomia e essa continuidade. Recomenda-se institucionalizar o projeto como transversal no sistema educativo.

O projeto deveria ser ampliado nacionalmente, ser replicado e implementado noutros Agrupamentos de Escolas, via protocolo com as Câmaras Municipais, por exemplo.

Também é reconhecida a necessidade de formação contínua e valorização de competências interculturais para professores bem como o reforço e inclusão de mediadores interculturais nas escolas e a criação de programas de imersão para recém-chegados (ex. período de 6 meses).

5. Agradecimentos

Expresso a minha profunda gratidão a todos os que participaram e contribuíram para este estudo de caso, oferecendo o seu tempo, entusiasmo e colaboração generosa. Um agradecimento muito especial ao coordenador do projeto no Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres, o professor Nuno Melendez, cuja inspiração, dedicação e apoio constantes, bem como o compromisso incansável foram essenciais para a realização e concretização deste trabalho. A sua capacidade de motivar e orientar com humanidade e profissionalismo deixam uma marca inesquecível.

REFERÊNCIAS

- Basarkod, G., Dicke, T., Allen, K.-A., Parker, P. D., Ryan, M., Marsh, H. W., Carrick, Z. T., & Guo, J. (2024). Do intercultural education and attitudes promote student wellbeing and social outcomes? An examination across PISA countries. *Learning and Instruction*, 91, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101879>
- Borsch, A. S., Vitus, K., & Skovdal, M. (2021). School caringscapes: Understanding how time and space shape refugee and immigrant adolescents' caring practices and wellbeing in Danish schools. *Wellbeing, Space & Society*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.wss.2020.100001>
- Choi, S. (2024). Is intergroup contact alone enough to cultivate inclusive attitudes toward immigrants? Global citizenship education as a complementary tool. *International Journal of Educational Development*, 104, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102941>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 129, pp. 2918-2928.
- Direção Geral de Educação. (2018). Para uma Educação inclusiva: manual de apoio à prática.
- Hummelstedt, I. P., Holm, G. I. M., Sahlström, F. J., & Zilliacus, H. A.-C. (2021). Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other – Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 108, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103510>
- Projeto educativo do agrupamento 2023-2027. https://aepp.pt/wp-content/uploads/2024/08/Projeto-Educativo-do-Agrupamento_-23_27.pdf
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Aqui Me Encontro, Aqui Me Integro: O Desenho Local de Práticas Inter- culturais com Alunos Não Lusófo- nos

Autoria: Ana Neves e Ana Mouraz

Resumo

O presente estudo de caso integra-se no projeto nacional AquiMeEncontro, promovido pela Universidade Aberta e pela DGAE, e incide sobre o Agrupamento de Escolas de Alcochete, que iniciou recentemente a implementação estruturada do ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM), face ao aumento da diversidade linguística e cultural da sua população escolar. O objetivo principal é compreender de que forma esta medida tem contribuído para a integração linguística, académica e social dos alunos imigrantes e para a construção de uma escola mais inclusiva. A investigação segue uma abordagem qualitativa, baseada na análise de documentos institucionais e na realização de seis entrevistas: duas individuais (com a mediadora sociolinguística e com a coordenadora do PLNM), dois grupos focais com docentes de PLNM e de apoio ao Português, um grupo focal com alunos não lusófonos e um grupo focal com docentes de outras áreas disciplinares. Os resultados revelam práticas emergentes relevantes, como a organização por níveis de proficiência, o reforço com aulas suplementares de apoio à disciplina de Português, e uma valorização do acolhimento intercultural. Persistem, no entanto, desafios significativos, nomeadamente a indefinição do papel da mediadora e a escassez de formação específica. O estudo sublinha o potencial transformador do PLNM na resposta à diversidade e na construção de um ambiente educativo mais equitativo e inclusivo.

Palavras-chave:

PLNM | Inclusão escolar | Diversidade linguística | Mediação sociolinguística | Educação de alu-

nos não lusófonos

1. Introdução

A crescente diversidade linguística e cultural das escolas portuguesas desafia políticas educativas e práticas pedagógicas. Este estudo de caso, inserido no projeto AquiMeEncontro (Universidade Aberta, 2024), analisa a resposta do Agrupamento de Escolas de Alcochete (AEA), que tem acolhido alunos oriundos de dezenas de países diferentes. A emergência deste novo perfil discente impulsionou a implementação estruturada do PLNM e a introdução da figura do mediador sociolinguístico. Como referiu a coordenadora do programa, “não havia, de todo, alunos estrangeiros até há quatro ou cinco anos”, sendo que o número “aumentou exponencialmente”, exigindo uma resposta pedagógica diferenciada (2.ª Entrevista, 2025). Este fenómeno local reflete uma tendência nacional: entre 2018/19 e 2023/24, o número de alunos estrangeiros aumentou 160%, de 53 mil para mais de 140 mil (OCDE, 2024). Esta realidade exige que a escola valorize a diversidade como recurso pedagógico e não como obstáculo (Banks, 2015). O estudo analisa as respostas implementadas no Agrupamento, com enfoque nos efeitos do PLNM na aprendizagem da língua, no percurso académico e na integração social dos alunos não lusófonos. Explora ainda o papel da mediação sociolinguística, enquanto estratégia de aproximação às famílias e de reforço da coesão escolar. A pertinência do caso reside no facto de se observar uma política local de inclusão linguística ainda em construção, com avanços, tensões e potencial transformador. Como referiu a mediadora, “sinto-me um bocadinho perdida, sem uma definição clara de funções” (1.ª Entrevista, 2025). Ainda assim, a sua presença tem desencadeado práticas espontâneas com elevado valor inclusivo. Esta transformação ocorre num momento de transição na liderança do Agrupamento. Em julho de 2025, a nova diretora assumiu, no seu Projeto de Intervenção (2025–2029), a ausência de um plano estruturado para o acolhimento de alunos migrantes e a necessidade de uma estratégia consistente para o ensino do PLNM. A inclusão é apresentada como eixo central da ação educativa, valorizando a diversidade como recurso e fator de coesão social (Fidalgo, 2025). Este alinhamento entre contexto empírico e prioridades organizacionais reforça a atualidade e a relevância deste estudo.

1.1 Finalidades

Este estudo analisa a eficácia do Programa PLNM no AEA, com enfoque nos seus efeitos na apren-



dizagem da língua, na integração académica e socioemocional dos alunos imigrantes. Pretende-se compreender de que modo a estrutura do programa (organização por níveis de proficiência, adaptação metodológica e apoios suplementares) contribui para a inclusão. Visa ainda mapear práticas institucionais, como a constituição dos grupos, a articulação com o currículo e a integração dos alunos nas diferentes disciplinas. A análise das perceções de docentes, alunos e técnicos sobre o modelo implementado procura fundamentar recomendações para políticas educativas promotoras de equidade e inclusão (Menezes, 2007).

1.2. Questão de investigação

A questão principal que orienta este estudo de caso é: *Como contribui o programa de Português como Língua Não Materna implementado no Agrupamento de Escolas de Alcochete para a aprendizagem da língua portuguesa e para a integração socioeducativa dos alunos imigrantes?* Esta questão articula-se com os objetivos do projeto *AquiMeEncontro*, focando-se no papel central do PLNM enquanto instrumento de apoio linguístico e pedagógico. Compreender os mecanismos, desafios e resultados da sua implementação num contexto real permite contribuir para o desenvolvimento de práticas mais eficazes e informadas, reforçando a equidade e a coesão escolar.

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

O presente estudo apoia-se num quadro teórico que articula três domínios interligados: educação intercultural, ensino de línguas adicionais e inclusão escolar. Procuramos compreender como o programa de PLNM e a mediação sociolinguística contribuem para o desenvolvimento linguístico, académico e social de alunos imigrantes.

Três eixos conceptuais orientam esta análise:

i) Aquisição de uma segunda língua (L2) em contexto escolar

A distinção entre BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), proposta por Cummins (1979, 2001), evidencia que o domínio da linguagem académica exige tempo e apoio pedagógico contínuo. Este apoio deve basear-se em estratégias como o *scaffolding* e a diferenciação pedagógica (Little, 2010a). A avaliação formativa, centrada no *feedback* ajustado e contínuo, é essencial para promover a aprendizagem em contextos linguísticos diversos (Black & Wiliam, 1998), sobretudo com alunos de níveis de proficiência assimétricos. Esta

abordagem requer práticas avaliativas articuladas com uma pedagogia inclusiva, orientadas para percursos educativos equitativos.

ii) Educação intercultural como prática crítica

A educação intercultural ultrapassa o acolhimento da diferença, sendo uma prática crítica que combate desigualdades e promove a participação plena de todos os alunos (Banks, 2015; Portera, 2008). O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, Conselho da Europa, 2001) orienta a adaptação dos conteúdos aos níveis de proficiência, respeitando os percursos linguísticos e culturais dos alunos. Para Little (2010b), o QECRL deve ser entendido não apenas como instrumento de avaliação, mas como ferramenta pedagógica que promove a autorregulação e o envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem. Esta perspetiva reforça uma conceção formativa da avaliação, centrada no progresso e na autonomia.

iii) Função social da escola e mediação sociolinguística

A escola tem um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de agir no mundo com base no reconhecimento da diversidade (Menezes, 2007). A mediação sociolinguística, ainda em processo de institucionalização, integra-se nesta missão, funcionando como ponte entre os saberes escolares e os contextos socioculturais dos alunos. Conforme defendem Silva & Costa (2020), a mediação intercultural deve ser uma prática situada, dialogante e integrada na governação pedagógica da escola. Requer uma definição clara de funções, articulação institucional e formação especializada. A ausência destes elementos pode gerar situações de invisibilidade funcional, em que os mediadores permanecem periféricos às práticas pedagógicas (Freire & Caetano, 2014).

Neste sentido, a proposta de Casa-Nova (2009): “estar entre e dentro”, adquire particular relevância: o mediador não é apenas um tradutor linguístico, mas um agente intercultural que reconhece e compreende os mundos simbólicos dos alunos e das famílias. Esta visão alinha-se com a conceção da mediação como prática de cuidado, escuta e reconstrução de significados, articulada com docentes, técnicos e comunidade escolar. A construção da identidade ética e autónoma dos alunos - conceito de

subjectification (Biesta, 2008), é também central neste enquadramento. Em contextos de diversidade, a escola deve criar condições para que os alunos se tornem sujeitos ativos e interventivos, o que exige reconhecer o seu protagonismo educativo e promover dispositivos que reforcem o sentimento de pertença. No caso do AEA, esta abordagem começa a emergir: a organização dos grupos de PLNM por níveis de proficiência, a criação de espaços de acolhimento, a presença da mediadora sociolinguística e o início de práticas colaborativas são indícios de um percurso em construção, que conjuga equidade, reconhecimento e inclusão. Os dados apontam desafios persistentes, mas também um potencial transformador na articulação entre PLNM e mediação, com vista à construção de uma escola mais responsiva à diversidade.

2. Metodologia

O presente estudo de caso enquadra-se numa abordagem qualitativa de natureza descritivo-interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994), inserindo-se no projeto nacional AquiMeEncontro (Universidade Aberta, 2024), que contempla a realização de estudos de caso aprofundados em agrupamentos escolares representativos da diversidade de contextos educativos em Portugal. A seleção do AEA foi intencional, atendendo à sua recente experiência com alunos imigrantes e à implementação de medidas emergentes de acolhimento e integração. Tal como preconizado por Stake (1995), o estudo de caso é adequado para explorar dinâmicas complexas em contextos específicos, permitindo compreender significados atribuídos pelos atores e práticas construídas localmente. O recurso à triangulação de dados contribuiu para assegurar a validade interna do estudo (Yin, 2014), combinando análise documental, entrevistas e observação informal.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

O AEA, situado no distrito de Setúbal, tem acolhido um número crescente de alunos imigrantes, muitos sem domínio da língua portuguesa. A escolha deste caso baseia-se em três critérios:

- i) implementação formal do PLNM no ano letivo em curso;
- ii) coexistência de diferentes níveis de proficiência linguística;
- iii) existência de respostas educativas diferenciadas que articulam o PLNM com a integração curricular e social dos alunos.

A investigação decorreu entre maio e junho de 2025, com o devido contacto institucional com a direção e com a coordenação do PLNM. A recolha de dados assentou em três estratégias:

- **Entrevistas individuais** com a coordenadora do PLNM e a mediadora sociolinguística (via Zoom);
- **Grupos focais presenciais**, com docentes de PLNM e apoio ao Português, docentes de outras disciplinas e alunos PLNM;
- **Análise documental**, focada em documentos institucionais e legais sobre o funcionamento do PLNM.

A seleção dos participantes foi intencional (Patton, 2002), considerando a sua ligação direta ao programa. Todos os encontros foram previamente agendados, com autorização da direção e consentimento informado. Este caso oferece uma oportunidade concreta de compreender como se constrói uma resposta educativa estruturada e colaborativa numa realidade marcada pela crescente diversidade linguística e cultural.

2.2. Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos principais: entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise documental. A combinação destes métodos permitiu recolher dados ricos e contextualizados sobre a implementação do PLNM, a partir das diferentes perspetivas dos intervenientes.

- **Entrevistas semiestruturadas:** Realizadas com a coordenadora do PLNM e a mediadora sociolinguística, com base num guião de três eixos: (1) estrutura e funcionamento do programa; (2) articulação com a comunidade; (3) perceções sobre resultados e desafios. O formato semiestruturado, ao combinar foco temático com flexibilidade, é apropriado para aceder a experiências subjetivas (Kvale & Brinkmann, 2009);

- **Grupos focais:** Constituíram-se quatro grupos: dois com docentes de PLNM e apoio ao Português, um com docentes de outras áreas disciplinares, e um com alunos de PLNM. Esta técnica permitiu captar interações, zonas de consenso e significados partilhados (Morgan, 1997; Barbour, 2007). Os guiões foram adaptados aos grupos e abordaram estratégias pedagógicas, integração, apoio institucional e necessidades dos alunos;

- **Análise documental:** Incidiu sobre documentos internos do AEA (Projeto Educativo, planos de ação, registos curriculares, Projeto de Intervenção e documentos do PLNM), bem como sobre normativos legais relevantes. A análise permitiu aceder às intenções organizacionais e orientações normati-

vas (Bowen, 2009).

Esta abordagem multimétodo e triangulada, amplamente reconhecida na investigação qualitativa em educação (Creswell & Plano Clark, 2018; Yin, 2014), garante a coerência metodológica com os objetivos do estudo.

2.3. Questões éticas

O estudo respeitou os princípios éticos da investigação em contexto educativo, assegurando a proteção dos direitos dos participantes, a sua privacidade e o tratamento responsável da informação. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, tendo dado o seu consentimento livre e esclarecido. No caso dos alunos menores, foi também obtida autorização dos encarregados de educação. No dia das entrevistas e grupos focais, os pontos constantes nos consentimentos foram reiterados verbalmente. Todos os dados recolhidos foram tratados com anonimato e confidencialidade, sendo codificados para proteger a identidade dos participantes. Os dados foram armazenados em dispositivos protegidos por palavra-passe e serão eliminados após o fim da investigação, conforme as boas práticas de proteção de dados pessoais.

3. Resultados

A análise dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas, dos grupos focais e da documentação institucional revelou um conjunto de resultados que ilustram tanto as potencialidades do programa de PLNM no AEA como os desafios estruturais e pedagógicos ainda presentes. Estes resultados organizam-se em torno de três eixos principais: Estrutura e funcionamento do programa PLNM; Organização curricular e práticas pedagógicas; Impacto na aprendizagem, integração e perceções dos intervenientes. A triangulação entre fontes empíricas e documentais permitiu validar as interpretações e aprofundar a compreensão do contexto.

- **Estrutura e funcionamento do programa PLNM:** A implementação do programa PLNM no AEA revelou-se uma iniciativa estruturante, construída com base em orientações nacionais e nas necessidades identificadas localmente. A constituição de grupos de PLNM por níveis de proficiência permitiu respeitar os diferentes ritmos de aquisição da língua, tal como recomendado pelo QECRL (Conselho da Europa, 2001). A coordenadora do programa salientou a importância deste modelo para uma resposta pedagógica diferenciada e eficaz, sublinhando, contudo, os constrangimentos associados à falta de docentes especializados e à instabilidade dos fluxos migratórios, que dificul-

tam a manutenção da homogeneidade dos grupos. Os professores de PLNM e de apoio ao Português relataram a ausência de uma estrutura nacional coesa de formação contínua, o que obriga muitas vezes à aprendizagem empírica e à criação de materiais didáticos adaptados. Apesar disso, evidenciam uma postura de compromisso e inovação, procurando estratégias inclusivas que conciliem as exigências curriculares com as necessidades linguísticas dos alunos. Esta realidade confirma o que Cummins (2001) tem salientado: a eficácia do ensino de línguas adicionais depende fortemente da capacitação pedagógica dos docentes e do acesso a recursos adequados.

- **Organização curricular e práticas pedagógicas:** A articulação entre o ensino de PLNM e o currículo regular assume um papel central no modelo implementado. Os dados recolhidos demonstram que esta articulação se materializa em três frentes: aulas suplementares de apoio à disciplina de Português; acompanhamento individualizado dos alunos nas restantes disciplinas, sempre que possível; comunicação entre os docentes de PLNM e os professores das disciplinas curriculares. Esta articulação, embora reconhecida como necessária por todos os intervenientes, não está ainda sistematizada, dependendo frequentemente da iniciativa e disponibilidade dos próprios professores. Os docentes de áreas não linguísticas manifestaram dificuldades em adaptar os conteúdos e metodologias à presença de alunos com baixo domínio da língua portuguesa, reforçando a necessidade de formação em estratégias inclusivas e de planificação colaborativa. As práticas pedagógicas descritas pelos professores de PLNM evidenciam uma preocupação com a diferenciação e o apoio progressivo ao aluno. Recorrem, sempre que possível, a materiais visuais, dramatizações, leitura orientada, construção de glossários e sequências de *scaffolding* (Little, 2010a). No entanto, vários docentes referem a ausência de manuais adaptados e a escassez de tempo para preparação de materiais, o que compromete a continuidade das aprendizagens.

- **Impacto na aprendizagem, integração e perceções dos intervenientes:** Do ponto de vista da aprendizagem da língua, os resultados apontam para progressos significativos dos alunos após a frequência das aulas de PLNM, sobretudo nos domínios da compreensão oral e da produção escrita de estruturas básicas. Os alunos expressaram, nas entrevistas, sentimentos positivos em relação às aulas de PLNM, que identificam como espaços seguros, onde podem errar, perguntar e construir sentido sem julgamento. Um dos alunos relatou: “foi a primeira vez que consegui falar português sem medo”.

Apesar destes avanços, persistem dificuldades nas disciplinas curriculares, especialmente naquelas com vocabulário técnico mais complexo, como Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. A este respeito, os professores salientaram a importância do ensino explícito de vocabulário académico e de estratégias metalinguísticas de apoio à leitura e à escrita. No plano da integração social, a figura da mediadora sociolinguística é amplamente valorizada pelos diferentes intervenientes, sobretudo enquanto elemento facilitador da comunicação entre a escola e as famílias, e no acolhimento inicial dos alunos. No entanto, a própria mediadora referiu sentir a ausência de um guião funcional definido e de tempo suficiente para acompanhar de forma sistemática todos os casos. As perceções recolhidas evidenciam também um impacto emocional relevante. Os alunos referiram episódios de exclusão ou *bullying* nos primeiros tempos, mas reconheceram a existência de um clima de crescente aceitação, fruto da intervenção dos professores e da mediação cultural. Professores e técnicos concordam que a integração plena exige não apenas ensino da língua, mas também políticas institucionais de combate à discriminação, práticas pedagógicas interculturais e uma cultura escolar de valorização da diversidade (Portera, 2008; Conselho da Europa, 2008). A pertinência destas conclusões encontra eco no Projeto de Intervenção da nova direção, que assume uma visão estratégica da inclusão e da interculturalidade.

A convergência entre os resultados desta investigação e as prioridades delineadas pela nova direção do AEA poderá constituir uma oportunidade para consolidar as práticas emergentes de mediação sociolinguística e ensino de PLNM. O reconhecimento institucional das fragilidades existentes e a inclusão da diversidade como eixo estruturante da ação educativa apontam para um contexto favorável à institucionalização de uma política educativa local sensível à diversidade. Neste quadro, recomenda-se a integração das propostas deste estudo no planeamento estratégico do AEA para o quadriénio 2025–2029, promovendo uma resposta estruturada, colaborativa e ética à heterogeneidade linguística e cultural dos alunos.

3.1. Apresentação do caso

O AEA, localizado na margem sul do estuário do Tejo, insere-se numa região com crescente diversidade demográfica, potenciada pela expansão urbanística e proximidade a centros urbanos como Lisboa e Montijo. Nas últimas duas décadas, o concelho registou um aumento expressivo de residentes estrangeiros, com destaque para comunidades oriundas da Ásia (Índia e Nepal), Europa de Leste (Roménia e Moldávia) e países africanos de expressão portuguesa. Em 2022, segundo o

Urbistat, viviam no concelho 1 577 cidadãos com nacionalidade estrangeira (8 % da população total), valor referente a residentes com título legal de permanência e nacionalidade não portuguesa, baseado em estimativas intercensitárias, último dado disponível por concelho, pois ainda não há estatísticas oficiais de 2023 ou 2024. Esta realidade gerou novas necessidades linguísticas e culturais no contexto escolar. O Agrupamento, que abrange desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, tem acolhido cada vez mais alunos imigrantes sem domínio suficiente da língua portuguesa. Em 2024/2025, implementou de forma estruturada o programa de PLNM, criando grupos por níveis de proficiência, articulando o PLNM com o currículo regular, reforçando o apoio à disciplina de Português e contratando uma mediadora sociolinguística. Esta função, prevista no Despacho n.º 2044/2022, visa facilitar a comunicação entre escola e comunidades imigrantes, promover a mediação cultural, apoiar linguisticamente e prevenir exclusão. A evolução decorre de necessidades locais e de orientações nacionais e europeias no domínio da inclusão. A nível nacional, o Plano Nacional para a Implementação do Pacto Global para as Migrações (ACM, 2023) sublinha a educação como eixo estratégico na integração de crianças e jovens imigrantes. No plano europeu, o Plano de Ação para a Educação Digital (2021–2027) defende uma educação inclusiva e acessível, enquanto o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (Conselho da Europa, 2008) reconhece a diversidade linguística e cultural como recurso essencial à coesão e igualdade. Neste enquadramento, o caso do AEA exemplifica uma resposta local a desafios globais e constitui um campo fértil para observar e analisar práticas educativas em construção, com potencial para gerar conhecimento relevante sobre políticas de inclusão linguística e pedagógica em contextos multiculturais.

3.2. Análise documental

A análise dos documentos institucionais do AEA evidencia um alinhamento crescente entre os princípios da educação inclusiva e as práticas implementadas, embora ainda em fase de consolidação. O Projeto Educativo (2022-2025) assume a diversidade cultural e linguística como dimensão central da missão educativa, comprometendo-se com um ambiente escolar que valoriza a diferença e promove a igualdade de oportunidades, conforme o QECRL (Conselho da Europa, 2001). O Relatório de Avaliação Interna 2020-2021 identifica “limitações na gestão do PLNM” como fator associado ao insucesso escolar, sem prever, contudo, uma ação específica nas medidas de melhoria para 2022–2025. Apesar

disso, a escola avançou com reforço do apoio linguístico aos alunos não lusófonos, em consonância com o Projeto Educativo e as diretrizes do Ministério da Educação. Esta reorganização permite uma abordagem diferenciada ao ensino do português, ajustada ao ritmo e às necessidades dos alunos, articulando as aulas de PLNM com o currículo nacional e promovendo uma transição gradual para a plena integração. O papel da mediadora sociolinguística, previsto nos documentos de planeamento educativo, é descrito como recurso essencial para criar pontes entre a escola, os alunos e as famílias (DGE, 2021), em linha com as orientações do Ministério da Educação para a equidade e inclusão (Despacho n.º 2044/2022; DGE, 2022). Os relatórios internos sublinham também a importância de reforçar a formação docente em didática do PLNM e de envolver mais ativamente os encarregados de educação dos alunos imigrantes, evidenciando consciência institucional dos desafios e abertura à melhoria contínua, conforme recomenda a literatura científica (Little, 2010a; Cummins, 2001; Portera, 2008). Esta visão é reforçada no Projeto de Intervenção da nova diretora, Ana Fidalgo (2025–2029), que identifica como prioridades a construção de uma estratégia para o PLNM, práticas de acolhimento intercultural e um plano sistemático para a integração de alunos migrantes. Reconhece como fragilidade a indefinição da resposta ao PLNM e propõe ações como momentos de partilha intercultural, valorização dos valores humanistas, reforço do sentimento de pertença, parcerias comunitárias e trabalho colaborativo. Estas orientações convergem com as recomendações deste estudo, apontando para a consolidação de práticas inclusivas ancoradas na diversidade cultural e linguística dos alunos.

3.3. Entrevistas; questionários; grupos focais (1º Conjunto)

3.3.1. Caracterização dos respondentes

O conjunto de respondentes integra seis perfis profissionais diretamente envolvidos na implementação do PLNM no AEA. A diversidade funcional dos participantes permite apreender a complexidade da resposta educativa à heterogeneidade linguística e cultural, bem como analisar as articulações entre os níveis pedagógico, organizacional e experiencial. A seleção incidiu em agentes com intervenção relevante nos processos de acolhimento e integração de alunos não lusófonos, abrangendo desde a coordenação à mediação sociolinguística.

Coordenadora do PLNM: Professora licenciada em Línguas (Português e Francês), com vínculo profissional ao AEA desde 2000/2001. É responsável pela constituição e gestão dos grupos de PLNM, articulação com a direção, coordenação das bibliotecas escolares e ligação a entidades externas.

No seu testemunho, destaca a rápida transformação do perfil discente, com um aumento expressivo do número de alunos imigrantes, e a necessidade urgente de estruturar, “de raiz”, uma resposta pedagógica eficaz. A organização por níveis de proficiência (A0 a B1) foi considerada essencial, bem como a escolha criteriosa dos docentes, com base na empatia e sensibilidade pedagógica. Salienta ainda a importância da articulação entre os docentes de PLNM e os conselhos de turma, e o papel estruturante da mediadora sociolinguística.

Mediadora sociolinguística: Licenciada em História e mestre em Estudos Regionais e Autárquicos (vertente Património), foi colocada no AEA ao abrigo do programa A+A, reunindo competências nas ciências sociais e no domínio de línguas estrangeiras. Assume funções de mediação cultural e linguística, apoio à comunicação com famílias, tradução informal e facilitação da integração dos alunos imigrantes. Apesar de referir uma indefinição funcional – “sinto-me um bocadinho perdida” – tem desenvolvido iniciativas espontâneas relevantes, como a criação de um guia de acolhimento, a proposta de um clube intercultural inspirado no universo Harry Potter e a dinamização de atividades com famílias na Semana da Multiculturalidade. Estas práticas ilustram uma postura proativa e de cuidado, ainda que careçam de enquadramento institucional claro.

Professores de PLNM e Apoio de Português: Este grupo integra cinco docentes de diferentes grupos disciplinares (200, 210, 230 e 300), com diversos graus de formação em ensino de português a estrangeiros. Alguns possuem formação específica, outros experiência adquirida no terreno. Enfatizam a importância de uma estrutura colaborativa, a necessidade de formação contínua e a urgência de tempos protegidos para planificação conjunta. Um dos docentes afirma: “Faltam-nos horas no horário para isso. Devíamos ter semanalmente pelo menos uma hora para nos sentarmos e articular.”

Professores de outras áreas disciplinares: Participaram três docentes (Geografia, Ciências Naturais e Educação Visual e Tecnológica) integrados no 1.º grupo focal. Todos reconhecem o desafio de ensinar alunos com domínio limitado da língua portuguesa, sobretudo em disciplinas com vocabulário técnico ou mais conceptual. Relatam estratégias intuitivas de adaptação de conteúdos, mas manifestam insegurança quanto à sua eficácia. Salientam também a dificuldade em gerir o tempo da aula para atender de forma diferenciada aos alunos não lusófonos e aos restantes. Este desequilíbrio gera sentimentos de frustração e de impotência face à ausência de formação específica. O grupo manifesta vontade de colaborar com os docentes de PLNM, mas refere a inexistência de tempo formalmente de-

dicado à articulação. As práticas relatadas oscilam entre a simplificação de materiais, a repetição oral e o apoio individual improvisado, sendo frequentemente implementadas com base na intuição pedagógica, e não em orientação estruturada. Esta ausência de referenciais claros reforça a pertinência de práticas colaborativas, formação contínua e mediação linguística integrada nos conselhos de turma.

Alunos de PLNM: Quatro alunos imigrantes, oriundos da Índia, Roménia e Moldávia, com entre dois e quatro anos de residência em Portugal, participaram num grupo focal. Enfatizam o apoio do PLNM como essencial à aprendizagem e integração, mas relatam dificuldades iniciais, episódios de exclusão e ansiedade cultural. Um aluno referiu: *“Na minha primeira dia fiquei um bocadinho estressada porque isto é muito novo para mim [...] não falei nada português, nem olá, nem boa tarde.”* Todos valorizam as aulas de PLNM como espaços seguros e acolhedores.

Esta caracterização evidencia a complexidade das respostas educativas num contexto de crescente diversidade, sublinhando a relevância da colaboração entre diferentes atores escolares, e o papel estruturante de dispositivos como o PLNM e a mediação sociolinguística.

3.3.2. Vozes em Diálogo: O Programa PLNM à Luz das Experiências Partilhadas

A análise temática dos dados recolhidos, através de entrevistas e grupos focais, permitiu identificar um conjunto de perceções transversais sobre o funcionamento do programa PLNM no agrupamento, bem como os principais desafios enfrentados pelos diferentes intervenientes. As vozes recolhidas convergem em torno da valorização do programa, embora revelem também tensões e limitações estruturais que condicionam a sua eficácia.

Organização por níveis de proficiência: A maioria dos professores e a coordenadora do PLNM reconhecem como altamente positiva a organização dos grupos de ensino por níveis de proficiência linguística, em conformidade com os princípios do QECRL (Conselho da Europa, 2001). Esta estrutura permite uma diferenciação pedagógica mais eficaz e facilita o progresso linguístico dos alunos. No entanto, é também mencionada a dificuldade de manter grupos homogéneos devido ao número reduzido de professores e à flutuação da população escolar imigrante ao longo do ano letivo.

Integração curricular e apoio à disciplina de Português: Os docentes destacam a articulação entre o ensino de PLNM e o currículo nacional como uma dimensão essencial da inclusão. A atribuição de aulas suplementares de apoio à disciplina de Português é considerada uma mais-valia, sobretudo no 2.º e 3.º ciclos, permitindo colmatar dificuldades específicas na leitura, escrita e com-

preensão textual. Contudo, professores de outras disciplinas assinalam a persistência de dificuldades linguísticas generalizadas, mesmo após a frequência do PLNM, o que indica a necessidade de estratégias integradas a médio e longo prazo.

Função da mediadora sociolinguística: As opiniões sobre a atuação da mediadora sociolinguística oscilam entre o reconhecimento da sua importância e a indefinição do seu papel. Enquanto a coordenadora e os professores valorizam a presença da mediadora como elemento facilitador da relação escola-família, a própria mediadora aponta a ausência de um perfil funcional claro, a escassez de tempo de trabalho e a insuficiência de recursos materiais e formativos. Esta ambiguidade compromete a eficácia da mediação cultural como eixo estruturante da inclusão (Portera, 2008).

Formação docente e escassez de recursos: Verifica-se uma preocupação transversal com a falta de formação específica em PLNM, sobretudo entre os professores que assumiram estas funções por iniciativa da escola, mas sem preparação prévia adequada. O modelo atual, assente em formações modulares avulsas, é considerado insuficiente face à complexidade do ensino de uma língua não materna em contexto intercultural. Este aspeto tem sido reiteradamente salientado pela literatura como um fator crítico na eficácia de programas de integração linguística (Cummins, 2001).

Perspetivas dos alunos: Os alunos PLNM manifestam sentimentos ambivalentes em relação à sua integração. Por um lado, valorizam as aulas de PLNM como espaço seguro de aprendizagem linguística e relação positiva com os professores. Por outro, referem dificuldades persistentes na participação em outras disciplinas, onde o vocabulário técnico e a velocidade da aula constituem obstáculos significativos. Referem episódios de *bullying* e de discriminação nos primeiros meses de escolarização, reforçando a ideia de que a inclusão exige não apenas apoio pedagógico, mas também um clima relacional seguro e acolhedor. As vozes dos alunos PLNM revelam uma ambivalência entre gratidão e vulnerabilidade. Um dos alunos afirmou: *“Foi a primeira vez que consegui falar português sem medo”*, ao descrever a segurança sentida nas aulas de PLNM (1º Grupo Focal, 2025). No entanto, vários referiram episódios de exclusão e dificuldade em acompanhar as disciplinas regulares, sobretudo nos primeiros meses: *“Na aula de Ciências não percebo nada, mesmo que queira. A professora fala muito rápido e eu não entendo”* (1º Grupo Focal, 2025). A presença de colegas solidários surge como um fator protetor em vários testemunhos: *“Encontro-a sempre com um grupo de colegas portuguesas, perfeitamente à vontade, a jogarem jogos... As colegas estão a ajudar imenso”* (1º Grupo Focal, 2025). Estes dados

confirmam que o sentimento de pertença escolar se constrói no cruzamento entre ensino da língua e relações sociais quotidianas, sendo essencial promover um clima relacional seguro e culturalmente sensível.

3.3.3. A Mediação Sociolinguística: Potencial, Indefinições e Caminhos de Consolidação

A presença de um mediador sociolinguístico no AEA constitui uma medida recente e ainda em fase experimental, enquadrada no programa Aprender Mais Agora, destinado a promover práticas inclusivas em contextos educativos marcados por crescente diversidade linguística e cultural. Este estudo permitiu observar, de forma concreta, o impacto e as limitações da mediação escolar tal como atualmente estruturada ou, mais precisamente, não estruturada. Apesar do reconhecimento generalizado da sua importância, a mediadora sociolinguística relatou uma ausência quase total de formação institucional e de diretrizes claras sobre o seu papel e âmbito de ação: “Ainda não sei onde é, qual é a minha posição [...] acho que o Ministério criou, a escola abraçou a mediação, vê que é necessário, mas acho que eles também não sabem bem o que é que hão de fazer comigo” (1ª Entrevista, 2025). Este testemunho dá corpo ao que Freire e Caetano (2014) designam como invisibilidade funcional da mediação em muitos contextos escolares: os mediadores são colocados, mas carecem de inserção efetiva nos dispositivos pedagógicos, tornando-se frequentemente figuras periféricas, dependentes da boa vontade dos docentes ou da sua própria capacidade de iniciativa. No entanto, mesmo em ausência de enquadramento, a mediadora demonstrou um forte compromisso com a missão de aproximação intercultural, tendo criado um guia de acolhimento ao aluno migrante, proposto atividades culturais integradoras e procurado sistematizar a sua ação em articulação com os professores. Este perfil de atuação alinha-se com o que Casa Nova (2009) define como “estar entre e dentro” — isto é, mediar entre culturas com conhecimento efetivo dos contextos sociais, escolares e simbólicos de ambas as partes. Porém, este potencial transformador só poderá cumprir-se plenamente com um reforço claro das condições de atuação. Como sustentam Silva & Costa (2020), a mediação intercultural deve ser vista como uma prática situada, dialogante e intencionalmente integrada na governação pedagógica da escola, implicando por isso: definição clara de funções e articulações hierárquicas; formação contínua e especializada em contextos multiculturais, “A formação especializada dos mediadores é essencial à construção de um perfil profissional específico e sólido [...]. À práxis da mediação são essenciais conhecimento e ação, ambos fortalecidos mutuamente através da formação-aprendizagem e da (auto)supervisão” (Costa e Silva & Pinto

da Costa, 2022, p. 178); abertura de canais institucionais de comunicação com direções, docentes e famílias; valorização do papel do mediador como agente de mudança educativa e não mero auxiliar informal. Estes aspetos foram também identificados pela OCDE (2015) como cruciais para garantir que os mediadores não sejam apenas figuras simbólicas, mas verdadeiros pilares de políticas de inclusão. A sua presença deve ser previsível, visível e ancorada em estratégias educativas de médio e longo prazo, algo que, no caso de Alcochete, ainda se encontra em construção. A análise deste caso permite, assim, identificar um conjunto de recomendações para a consolidação da mediação escolar: Reforçar a visibilidade institucional da mediadora, integrando-a em reuniões, conselhos pedagógicos e planos de ação da escola; Formalizar os canais de contacto com famílias, assegurando condições linguísticas e culturais de acesso à informação escolar; Criar materiais de apoio multilingue, como o guia desenvolvido no agrupamento, e garantir a sua tradução e difusão; Fomentar projetos interculturais colaborativos, que envolvam alunos, professores e comunidade em dinâmicas de partilha e pertença; Atribuir horas de trabalho compatíveis com a complexidade da função, evitando que a mediação se reduza a ações esporádicas. Em suma, a mediação sociolinguística deve ser entendida como uma ferramenta estratégica de inclusão e de justiça educativa, exigindo investimento político, pedagógico e institucional para além da mera colocação de profissionais no terreno.

3.3.4. A Perspetiva dos Professores e Alunos

No grupo focal com os professores de PLNM e de apoio ao Português, emergiram preocupações relativas à sobrecarga horária e à dificuldade em conjugar as exigências curriculares com a diferenciação necessária para alunos com perfis linguísticos diversos. Um docente referiu: “Foi muito difícil trabalhar com PLNM dentro da aula de Português, porque tinha que dar as minhas aulas normais e, ao mesmo tempo, apoiar os alunos que mal falavam a língua.” Outro acrescentou: “Faltam-nos horas no horário para isso. Nós devíamos ter, e tínhamos de ter, semanalmente pelo menos uma hora para nos sentarmos e articular.”

No grupo focal dos professores de outras disciplinas as dificuldades linguísticas dos alunos foram apontadas como obstáculos à própria dinâmica da aula: “Não percebem nada do que eu estou a dizer, e eu não percebo o que eles me dizem. A aula fica presa.”

Estes dados revelam a importância de dotar todos os docentes, e não apenas os de línguas, com

ferramentas e formação para lidar com a diversidade linguística, reforçando práticas de ensino mais universais e acessíveis.

Do lado dos alunos não lusófonos, o grupo focal confirmou o impacto positivo do PLNM, sobretudo na criação de um espaço seguro para a aprendizagem da língua. Um aluno referiu: “Foi a primeira vez que consegui falar português sem medo.” Contudo, persistem relatos de incompreensão e silêncio nas restantes disciplinas: “Na aula de Ciências não percebo nada. A professora fala muito rápido.” & “Fico calado porque tenho vergonha de errar.” Apesar das dificuldades, alguns testemunhos salientam a importância da solidariedade entre pares: “As colegas estão a ajudar imenso. Jogam comigo, explicam as coisas.” Estes relatos evidenciam a necessidade de reforçar mecanismos de acompanhamento linguístico transversal e de promover dinâmicas cooperativas em sala de aula que valorizem a entreajuda.

Quadro 1: Síntese: Eixos Temáticos, Evidência Empírica e Interpretação

Eixo Temático	Evidência Empírica	Interpretação Analítica
Organização do PLNM	“Há quatro ou cinco anos não havia alunos estrangeiros.” (Coord. PLNM)	Emergência recente do fenómeno migratório exige reorganização rápida das estruturas pedagógicas.
Atuação da Mediadora	“Sinto-me perdida [...] Não sei até onde posso ir.” (Mediadora)	Indefinição funcional reflete lacunas na institucionalização da mediação sociolinguística.
Práticas de mediação cultural	“Estou a ensinar-lhe as cores, ele ensina-me em hindi.” (Mediadora)	Intercâmbio linguístico valoriza a língua de origem e promove vínculo afetivo-pedagógico.
Formação docente	“Nunca tive formação pelo Ministério. Só fiz duas ações através do sindicato.” (Grupo Focal Docentes PLNM)	Ausência de política nacional de formação contínua para PLNM compromete a qualidade das práticas.
Articulação pedagógica	“Faltam-nos horas no horário para isso.” (Grupo Focal Docentes PLNM)	A colaboração entre docentes carece de tempos institucionais protegidos.
Inclusão curricular	“Não percebem nada do que eu estou a dizer.” (Grupo Focal Docentes Outros Grupos Disciplinares)	A falta de articulação entre PLNM e disciplinas curriculares gera exclusão pedagógica.
Impacto nas aprendizagens	“Aprender português ajuda-me a fazer amigos e perceber as disciplinas.” (Grupo Focal Alunos PLNM)	O domínio da língua é central para a inclusão académica e relacional.

Barreiras na sala de aula	“Na aula de Ciências não percebo nada.” / “Fico calado porque tenho vergonha.” (Grupo Focal Alunos PLNM)	Persistem barreiras linguísticas e emocionais à participação plena nas disciplinas curriculares.
Rede de apoio entre pares	“As colegas estão a ajudar imenso.” (Grupo Focal Alunos PLNM)	A mediação informal entre pares funciona como estratégia espontânea de inclusão.
Iniciativas inclusivas emergentes	“Estou a criar um guia de acolhimento” / “Clube do Harry Potter multicultural.” (Mediadora)	Práticas espontâneas com elevado valor transformador, sinalizando uma escola em movimento.

4. Discussão e notas conclusivas

A análise dos dados recolhidos revela práticas emergentes no AEA alinhadas com os princípios da educação intercultural, da pedagogia inclusiva e da valorização da diversidade linguística. Em consonância com os objetivos do projeto AquiMeEncontro (Universidade Aberta, 2024), as ações desenvolvidas procuram assegurar a integração linguística e sociocultural de alunos imigrantes.

A implementação do PLNM, com níveis diferenciados e horários dedicados, responde às recomendações de Cummins (2001), ao garantir apoio contínuo para o desenvolvimento da proficiência académica na língua de escolarização. Os docentes demonstram consciência da distinção entre BICS e CALP e da relevância do *scaffolding* e da articulação curricular (Little, 2010a).

A mediadora sociolinguística, ainda com funções em clarificação, é amplamente valorizada na literatura (OECD, 2015; Costa e Silva, 2016) como facilitadora da inclusão e da comunicação intercultural. A sua atuação junto da escola, dos alunos e das famílias respondeu a necessidades imediatas de acolhimento, apoio emocional e tradução cultural. Contudo, a indefinição do perfil e a ausência de formação especializada limitam o impacto da função, tal como assinalado por Tenil et al. (2022). No plano organizacional, destaca-se a liderança pedagógica e a articulação entre agentes educativos. A coordenadora do PLNM mobiliza a equipa, adapta práticas e sensibiliza docentes para a diversidade linguística, confirmando o que Day et al. (2007) defendem sobre a construção de culturas escolares inclusivas. Os professores de outras disciplinas reconhecem a necessidade de abordagem colaborativa e referem dificuldades de comunicação com alunos recém-chegados, recorrendo a gestos e ao apoio

de colegas, o que aponta para a necessidade de formação contínua e coadjuvação. Ainscow e Miles (2008) lembram que a inclusão exige transformações sistémicas, não apenas dispositivos especializados. Os alunos confirmam o valor do PLNM para a aprendizagem da língua e a integração social, referindo progressos e sentimento de pertença, embora persistam episódios de isolamento, reforçando a necessidade de estratégias de inclusão plena e educação para a cidadania intercultural (Menezes, 2007; Banks, 2015). Este estudo, centrado na implementação inicial do PLNM e na emergência da mediadora sociolinguística, evidencia o potencial de políticas locais para a inclusão linguística e cultural, ainda que careçam de maior formalização. A pertinência do trabalho é reforçada pela convergência com o diagnóstico institucional expresso no Projeto de Intervenção da nova direção (2025–2029), que reconhece a ausência de um plano estruturado para o acolhimento e propõe uma estratégia para o PLNM.

Recomendações principais:

- Definir um modelo organizativo claro para o PLNM, com critérios de grupos, tempos letivos e articulação curricular;
- Clarificar o papel da mediadora sociolinguística, com enquadramento funcional, espaço de referência e canais institucionais;
- Criar materiais de acolhimento multilingue para alunos e famílias, incluindo o guia proposto;
- Investir na formação contínua de docentes para a diversidade linguística e na mediação cultural como eixo da inclusão.

Em síntese, a resposta à diversidade linguística e cultural exige visão estratégica, compromisso organizacional e práticas colaborativas. O AEA dispõe agora das condições para avançar nesse sentido, mobilizando o conhecimento acumulado e consolidando uma escola genuinamente inclusiva.

5. Limitações do estudo e pistas para investigação futura

Do ponto de vista das limitações, o estudo centra-se num único agrupamento, com um número restrito de participantes. A ausência de dados estatísticos longitudinais e a concentração das entrevistas em dois meses letivos limitam a possibilidade de generalização. Contudo, tal como defendem Stake (1995) e Yin (2014), o valor do estudo de caso reside na compreensão aprofundada de uma realidade concreta, permitindo identificar processos, dilemas e aprendizagens transferíveis.

6. Recomendações finais e contributos para a ação

Como linhas de aprofundamento futuro, recomenda-se:

- i) A institucionalização da função de mediador sociolinguístico com formação específica e plano de ação definido;
- ii) O reforço da formação contínua dos docentes em educação intercultural, diferenciação pedagógica e estratégias para aplicar com alunos de PLNM;
- iii) A integração do PLNM numa lógica curricular de escola, articulando língua, conteúdo e cidadania;
- iv) A recolha sistemática de dados de monitorização dos progressos dos alunos PLNM ao longo do tempo.

Para além do plano operativo escolar, os dados deste estudo apontam caminhos para a política educativa. Entre as medidas estruturantes destacam-se: valorização do PLNM como estrutura curricular transversal; reconhecimento formal da função de mediador sociolinguístico; e criação de uma estratégia nacional integrada para a formação docente em contextos multilingues. Esta deve incluir oficinas práticas sobre avaliação linguística, *scaffolding*, uso de recursos visuais, aplicação do QECRL em sala de aula e integração intercultural nos conteúdos curriculares. A formação contínua deve ser acessível a todos os docentes, com enfoque nos que lecionam PLNM, proporcionando-lhes oportunidades diversificadas, carga horária adequada e orientação prática para desenvolver estratégias adaptadas a diferentes níveis de proficiência linguística. Só assim será possível assegurar práticas eficazes de integração e sucesso escolar para alunos não lusófonos. O caso do AEA demonstra que, mesmo em contextos de mudança rápida, é viável construir respostas educativas inclusivas com compromisso institucional, liderança pedagógica e escuta ativa dos intervenientes. Esta experiência, desenvolvida com recursos limitados, mas visão clara, constitui um contributo relevante para o debate nacional sobre políticas linguísticas e práticas inclusivas. Compete agora ao sistema educativo ampliar estas práticas a nível nacional, garantindo que nenhum aluno seja excluído por razões linguísticas ou culturais.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making Education for All inclusive: Where next? Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>.
- Alto Comissariado para as Migrações. (2023). *Plano Nacional para a Implementação do Pacto Global para as Migrações: Educação e inclusão de crianças e jovens migrantes*. <https://www.acm.gov.pt>.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315622255/cultural-diversity-education-james-banks>.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. Sage. <https://methods.sagepub.com/book/mono/doing-focus-groups/toc>.
- Biesta, G. (2008). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers. https://www.researchgate.net/publication/41529875_Good_Education_in_an_Age_of_Measurement_On_the_Need_to_Reconnect_with_the_Question_of_Purpose_in_Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan. https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. https://www.academia.edu/51313315/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_COMPLETO.
- Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas para reflexão*. [Comentário ao painel “Mediação Intercultural”]. DGE/MEC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/contributos_de_maria_jose_casa_nova.pdf.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Conselho da Europa. (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/democracy-and-human-dignity/intercultural-dialogue>.
- Costa e Silva, A. M. (2016). *Mediação e(m) educação: discursos e práticas*. In A. M. Costa e Silva, A. A. Cardoso, & M. A. Pacheco (Orgs.), *Mediação e(m) educação: entre a regulação e a emancipação* (pp. 15–34). Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho. https://www.researchgate.net/publication/304011362_Mediacao_em_educacao_discursos_e_praticas.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage. <https://bayanbox.ir/view/236051966444369258/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf>.
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 121–129. https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence_the_Optimum_Age_Question_and_Some_Other_Matters_Working_Papers_on_Bilingualism_No_19.

- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. https://www.researchgate.net/publication/254293794_Language_power_and_pedagogy_Bilingual_children_in_the_crossfire_by_J_Cummins.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E. & Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. DfES. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11329/1/DCSF-RR108.pdf>.
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Plano A+A: Mediadores Linguísticos e Culturais e Português Língua Não Materna (PLNM)*. <https://www.dge.mec.pt/noticias/plano-aa-mediadores-linguisticos-e-culturais-e-portugues-lingua-nao-materna-plnmguardaraia.pt+2>.
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Orientações para o acolhimento de alunos imigrantes nos estabelecimentos de educação e ensino*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>.
- Direção-Geral para a Educação, Juventude, Desporto e Cultura (Comissão Europeia). (2023). *Digital education action plan 2021–2027*. Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/149764>.
- Fidalgo, A. (2025). *Projeto de Intervenção – Agrupamento de Escolas de Alcochete (2025–2029)*. Candidatura ao cargo de Diretora. Documento interno.
- Freire, I. & Caetano, A. P. (2014). *Mediação em contexto comunitário: etnografia crítica de um caso*. La Trama Revista interdisciplinaria de mediación y resolution de conflictos, (41), 1-12. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/12311>.
- Instituto Nacional de Estatística. (2024). *População residente estrangeira por município, nacionalidade e sexo*. <https://www.ine.pt>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage. <https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/doing-interviews-2e.pdf>.
- Little, D. (2010a). *The European Language Portfolio: Where pedagogy and assessment meet*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.
- Little, D. (2010b). *The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgments in the assessment process*. Language Testing, 27(2), 179–195. <https://doi.org/10.1177/0265532209344854>.
- Menezes, I. (2007). *Evolução da cidadania em Portugal*. In T. Roldão & I. Menezes (Eds.), *Educação para a cidadania e culturas de formação: III Encontro de investigação e formação* (pp. 17–34). CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/98766>.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage. <https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/focus-groups-as-qualitative-research.pdf>.
- OECD. (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239517-en>.
- OCDE. (2024). *Education at a Glance 2024*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/Patton2003.pdf>.
- Portera, A. (2008). *Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects*. Intercultural Education, 19(6), 481–491. https://www.researchgate.net/publication/233554126_Intercultural_Education_in_Europe_Epistemological_and_Semantic_Aspects.
- República Portuguesa. (2022). Despacho n.º 2044/2022 - Define os critérios para a constituição de equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva. Diário da República. <https://dre.pt>.



- Silva, P. & Costa, M. (2020). *Introdução: conhecer, compreender e intervir em mediação intercultural*. In *Mediação Intercultural* (pp. 1–12). UMinho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage. https://www.researchgate.net/publication/273635929_The_Art_of_Case_Study_Research_by_Robert_Stake_1995.
- Tenil, S., Gomes, C., & Sá, S. (2022). *Da integração à inclusão: Estudo de caso em Portugal*. Narrativas e práticas de investigação qualitativa em educação, 12, e615. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.e615>.
- Universidade Aberta. (2024). *AquiMeEncontro: práticas inclusivas em contexto escolar*. LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning. <https://lead.uab.pt/aquimeencontro>.
- Urbistat. (2022). *População de nacionalidade estrangeira – Alcochete*. <https://ugeo.urbistat.com/AdminStat/en/pt/demografia/stranieri/alcochete/20320383/4>.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage. https://www.academia.edu/87937093/Robert_K_Yin_2014_Case_Study_Research_Design_and_Methods_5th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage_282_pages.

Aqui Me Encontro em Pegões: o papel do Clube Europeu na integração de alunos migrantes e na construção de experiências de reconhecimento do outro

Autoria: Ana Patrícia Almeida & Irina Borges

Resumo

Este estudo de caso analisa as práticas institucionais de acolhimento e integração de alunos migrantes no Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro, um território rural marcado por crescente diversidade linguística e cultural. A investigação, desenvolvida no âmbito do projeto *AquiMeEncontro*, procura compreender de que modo este contexto escolar específico responde aos desafios colocados pela heterogeneidade cultural, nomeadamente no que se refere à aprendizagem da língua de escolarização, à construção da pertença e à promoção da equidade. Através de uma abordagem qualitativa e interpretativa, foram mobilizados dados provenientes da análise documental, entrevistas semiestruturadas com alunos migrantes e docentes e exploração de artefactos educativos, como guiões de acolhimento e produções audiovisuais. Os resultados evidenciam a centralidade do ensino de Português Língua Não Materna, a eficácia de práticas de mediação artística e dramatúrgica, e o papel estruturante de espaços não formais, como o Clube Europeu, na construção de experiências de reconhecimento e empatia. Identificam-se, no entanto, obstáculos persistentes, como a fraca articulação com as famílias migrantes, a ausência de equipas formais de acolhimento e a prevalência de lógicas multiculturais não reflexivas. Conclui-se que a escola em análise manifesta um percurso em direção a uma cultura pedagógica intercultural, exigindo, para a sua consolidação, maior intencionalidade institucional, estruturação estratégica e envolvimento comunitário sistemático.

Palavras-chave:

Interculturalidade | Inclusão escolar | PLNM | Cidadania ativa | Clube Europeu

1. Introdução

A crescente diversidade cultural e linguística no sistema educativo português, impulsionada por dinâmicas migratórias globais, impõe uma transformação estrutural das práticas escolares, orientada por princípios de equidade e justiça social (UNESCO, 2015; Banks, 2009; Berry, 2005). Em territórios de baixa densidade populacional, como o Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro (AEPCSI), a presença crescente de alunos oriundos da Índia, África do Sul, Brasil e Nepal acentua os desafios da integração linguística e cultural, exigindo uma transição de abordagens multiculturais para modelos interculturais baseados no diálogo e na pertença partilhada (Kaur et al., 2017; Santos, 2007). É neste contexto que se inscreve o estudo de caso desenvolvido no âmbito do projeto *AquiMeEncontro*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do programa *Science4Policy* com o intuito de mapear práticas inclusivas, identificar estratégias pedagógicas eficazes e formular recomendações políticas orientadas para uma educação intercultural crítica e comprometida com os direitos humanos. A investigação, de natureza qualitativa, recorre à análise documental, entrevistas semiestruturadas e análise de artefactos pedagógicos, como o documentário do Clube Europeu, procurando captar as experiências e representações associadas à integração escolar em contextos diversos. Mais do que assinalar dificuldades, o estudo valoriza práticas pedagógicas inovadoras que promovem o sucesso académico, o sentimento de pertença e a valorização identitária dos alunos migrantes, contribuindo para reforçar o papel da escola pública como espaço democrático, inclusivo e transformador.

1.1 Finalidades

O presente estudo de caso tem como finalidade central compreender, analisar e sistematizar as estratégias educativas desenvolvidas pelo Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro (AEPCSI) para o acolhimento e integração de alunos migrantes, num território rural marcado por crescente diversidade cultural e linguística.

A investigação parte da premissa de que a escola pública desempenha um papel estruturante na promoção da equidade, da justiça social e da coesão comunitária, sobretudo em contextos de mobilidade humana intensa (Banks, 2009; Berry, 2005; Sánchez, 2007). Pretende-se, assim, contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre os modos como as instituições escolares respondem aos desafios de uma sociedade plural, garantindo a participação e o reconhecimento de todos os alunos, independentemente da sua origem.

Neste enquadramento, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

01: Identificar práticas pedagógicas e organizacionais promotoras da integração linguística, académica e social de alunos migrantes, com destaque para os dispositivos de ensino do Português Língua Não Materna, os clubes extracurriculares e as estratégias de mediação cultural, artística e digital.

02: Analisar criticamente as perceções de alunos e docentes sobre os desafios enfrentados, os recursos mobilizados e os significados atribuídos às práticas de acolhimento e integração escolar.

03: Aferir o grau de institucionalização das práticas interculturais no AEPCSI, distinguindo entre iniciativas pontuais de cariz multicultural e abordagens estruturadas orientadas para uma interculturalidade crítica e transformadora (Kaur et al., 2017; Anes, 2024; Pinto, 2024).

Ao atingir estes objetivos, o estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de conhecimento aplicado e empiricamente sustentado sobre os fatores que favorecem a inclusão escolar em contextos de baixa densidade populacional. Visa, igualmente, fornecer subsídios para o desenho de políticas públicas mais sensíveis à diversidade, destacando o papel da escola enquanto espaço de construção de cidadania inclusiva e democracia plural.

1.2. Questão de investigação

A questão central que orienta o presente estudo de caso é a seguinte:

De que modo as práticas pedagógicas e organizacionais implementadas pelo Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro contribuem para a integração de alunos migrantes e para a construção de uma cultura escolar intercultural?

Esta questão inscreve-se diretamente nos objetivos do projeto *AquiMeEncontro*, ao procurar identificar e analisar práticas educativas que não apenas respondem às necessidades imediatas dos alunos migrantes, mas que assumem uma função transformadora no seio da escola. Para além de mapear dificuldades, a investigação centra-se na identificação de “práticas felizes” – ou seja,

abordagens pedagógicas significativas, eficazes e sustentáveis, que promovem o acolhimento, o diálogo entre culturas, o reconhecimento identitário e a participação ativa dos alunos migrantes na vida escolar.

Simultaneamente, a questão de investigação permite aferir em que medida essas práticas ultrapassam uma lógica assistencialista ou assimilacionista, orientando-se, em vez disso, por princípios de justiça curricular, cidadania democrática e co-construção de pertenças múltiplas (Freire, 1996; Mansikka, & Holm, 2011; Santos, 2007).

Ao focar-se no impacto concreto das práticas do AEPCSI, este estudo contribui para a reflexão crítica sobre os dispositivos institucionais de acolhimento em contexto escolar e para a produção de conhecimento relevante para a definição de políticas educativas que favoreçam a inclusão em contextos de crescente diversidade.

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

A análise das práticas de integração de alunos migrantes no contexto escolar é ancorada num quadro teórico que articula três eixos fundamentais: educação intercultural, pedagogia crítica e teoria do reconhecimento.

Em primeiro lugar, o conceito de educação intercultural constitui o pilar orientador deste estudo. Segundo Mansikka e Holm (2011), a interculturalidade implica mais do que a simples coexistência de culturas (multiculturalismo), exigindo uma abordagem educativa baseada no diálogo, na mediação e na transformação mútua. A escola é entendida, neste quadro, como um espaço de construção coletiva, onde a diversidade é valorizada como recurso pedagógico e não como obstáculo à aprendizagem (Candau, 2008). A distinção entre multiculturalidade e interculturalidade – frequentemente confundidas – é central à análise: enquanto a primeira tende a remeter para uma lógica de tolerância passiva, a segunda propõe um modelo ativo de interação e reconhecimento recíproco.

Revisitando a perspetiva de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ser um processo dialógico, libertador e transformador, reconhece-se a relevância de valorizar a experiência vivida, problematizar as desigualdades e cultivar o exercício da escuta. Esta visão mostra-se particularmente pertinente em contextos de migração, onde a escola não se limita a integrar o aluno migrante no sistema existente, mas é convidada a repensar as suas práticas à luz da diversidade e da justiça social.

Por fim, a análise é informada pela teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003), que sublinha a importância do reconhecimento interpessoal, jurídico e social para o desenvolvimento da identidade e da autoestima. A integração de alunos migrantes não se faz apenas pelo domínio linguístico ou pelo sucesso académico, mas passa igualmente pelo reconhecimento simbólico das suas culturas, histórias e subjetividades. Esta perspetiva justifica a atenção dada neste estudo a práticas que promovem o orgulho cultural, a visibilidade das identidades migrantes e a participação ativa dos alunos nos processos educativos.

A articulação entre estes três eixos permite compreender a integração não como um processo técnico ou linear, mas como um fenómeno complexo, relacional e ético, que interpela profundamente o currículo, as relações pedagógicas e a própria missão da escola pública num mundo globalizado e diverso.

2. Metodologia

O presente estudo de caso adota uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, com o objetivo de compreender em profundidade os processos de integração de alunos migrantes no contexto do Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro (AEPCSI). Esta opção fundamenta-se na necessidade de aceder aos significados que alunos, docentes e agentes educativos atribuem às suas experiências e práticas, tendo em conta a complexidade cultural e social do fenómeno em análise (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação assenta num desenho metodológico orientado para a exploração aprofundada e contextualizada das práticas institucionais e pedagógicas, valorizando a diversidade de perspetivas e a triangulação de fontes de informação. Entre abril e junho de 2025, foi implementada uma estratégia multi-instrumental composta por três métodos principais:

M1: Análise documental de instrumentos estratégicos do AEPCSI, nomeadamente o Projeto Educativo de Agrupamento (2022–2025), o Plano de Ação Estratégica Pedagógica (2024–2025) e relatórios internos.

M2: Realização de entrevistas semiestruturadas a cinco alunos migrantes dos 2.º e 3.º ciclos e a seis docentes com funções no ensino, coordenação pedagógica e apoio à integração de estudantes estrangeiros.

M3: Análise de artefactos, com especial destaque para o documentário “*Diversidade e Inclusão: cidadania europeia num contexto de multiculturalidade*”, produzido no âmbito do Concurso dos

Clubes Europeus.

O tratamento dos dados seguiu uma lógica de análise temática e interpretativa, centrada na identificação de categorias emergentes como obstáculos à integração, estratégias de mediação intercultural, valorização da diversidade e construção de pertença. Estas categorias foram trianguladas entre os diferentes instrumentos de recolha e articuladas com o enquadramento teórico, assegurando coerência metodológica e profundidade analítica.

A adoção desta abordagem qualitativa, aliada à diversidade dos participantes e à multiplicidade das fontes, permitiu aceder a uma compreensão densa, situada e contextualizada do fenómeno investigado, garantindo robustez interpretativa e consistência interna ao estudo.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

O Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro (AEPCSI) foi selecionado como estudo de caso em virtude de reunir um conjunto de características que o tornam particularmente significativo para os objetivos do projeto *AquiMeEncontro*. Localizado num território de baixa densidade populacional, marcado por profundas assimetrias socioeconómicas, este agrupamento tem vindo a registar, nos últimos anos, um crescimento acentuado na matrícula de alunos migrantes, com especial incidência de estudantes oriundos da Índia, África do Sul e Brasil. Esta configuração demográfica confere ao AEPCSI um papel estratégico enquanto espaço vivo de experimentação pedagógica e de práticas de inclusão educativa, especialmente num contexto caracterizado pela escassez de recursos e por desafios organizacionais acrescidos.

A seleção deste caso assentou em três critérios fundamentais. Em primeiro lugar, a sua relevância empírica, evidenciada pela implementação de práticas no domínio da integração escolar, como o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), a dinamização de clubes extracurriculares – nomeadamente o Clube Europeu – e a produção de materiais (como o manual de acolhimento) centrados na valorização da diversidade cultural. Em segundo lugar, a articulação institucional entre os documentos orientadores do agrupamento (Projeto Educativo e Plano de Ação Estratégica Pedagógica) e as atividades efetivamente desenvolvidas no terreno, o que permite aferir o grau de coerência entre os discursos institucionais e as práticas pedagógicas quotidianas. Em terceiro lugar, o potencial de transferência das soluções encontradas pelo AEPCSI, que, apesar das fragilidades territoriais, apresenta respostas

educativas criativas e adaptáveis a outros contextos, oferecendo contributos relevantes para a formulação de políticas públicas ancoradas em evidência empírica.

Para a operacionalização do estudo foram conduzidas entrevistas semiestruturadas a docentes com funções de coordenação e apoio a alunos estrangeiros, bem como a alunos migrantes do 2.º e 3.º ciclos. Adicionalmente, procedeu-se à análise de diversos artefactos produzidos no âmbito das atividades escolares, com destaque para materiais didático-pedagógicos e produções audiovisuais centradas na temática da diversidade e inclusão. A participação ativa da comunidade educativa, incluindo alunos, professores e parceiros locais, contribuiu significativamente para a densidade analítica do estudo, conferindo autenticidade e profundidade aos dados recolhidos e permitindo uma compreensão situada das dinâmicas de integração em contexto escolar.

2.2. Intervenientes

O estudo envolveu dois grupos principais de participantes: alunos migrantes e docentes do Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro (AEPCSI), com o objetivo de captar múltiplas perspetivas sobre os processos de integração escolar em contextos de diversidade cultural. Foram ainda integradas, de forma indireta, contribuições de mediadores culturais, técnicos municipais, representantes da sociedade civil e membros da comunidade educativa alargada, através da análise de materiais produzidos no âmbito do projeto.

O grupo de alunos foi composto por cinco estudantes migrantes, com idades entre os 11 e os 14 anos, a frequentar o 2.º e 3.º ciclos. Provenientes da Índia e da África do Sul, apresentam percursos migratórios recentes e diversos níveis de proficiência em português, com línguas de origem como o hindi e o inglês. As entrevistas foram mediadas, sempre que necessário, por uma colega bilingue, o que facilitou a comunicação e garantiu a autenticidade das narrativas, centradas em temas como a chegada à escola, a adaptação linguística e social e a construção de pertença.

O grupo de docentes incluiu seis profissionais com funções diferenciadas no agrupamento, nomeadamente professoras de PLN, Educação Visual e Tecnológica, Educação para a Cidadania e responsáveis por projetos como o Clube Europeu. A sua diversidade disciplinar e funcional permitiu uma leitura integrada dos processos de inclusão, abrangendo as dimensões curricular, extracurricular e relacional da vida escolar.

Adicionalmente, foram consideradas contribuições indiretas de elementos institucionais e comunitários, cujas vozes emergiram através da análise de artefactos educativos — como o documen-

tário *Diversidade e Inclusão: cidadania europeia num contexto de multiculturalidade* (Clube Europeu Pegões, 2025) —, enriquecendo o estudo com uma perspetiva alargada sobre as redes colaborativas que sustentam a integração de alunos migrantes.

2.3. Instrumentos

A recolha de dados no presente estudo foi realizada através de três instrumentos principais, selecionados de acordo com os objetivos da investigação e os pressupostos da abordagem qualitativa:

(i) Entrevistas semiestruturadas, aplicadas a cinco alunos migrantes dos 2.º e 3.º ciclos e a seis docentes com funções pedagógicas e de coordenação. Os guiões de entrevista foram construídos a partir de categorias exploratórias previamente definidas — como acolhimento, barreiras linguísticas, pertença, identidade e papel do professor — permitindo simultaneamente a comparabilidade entre os discursos e a emergência de novos temas relevantes. As entrevistas foram gravadas com consentimento informado e transcritas integralmente. Em situações de dificuldade na expressão em português, foi autorizada a mediação por colegas bilingues ou a utilização do inglês como língua de contacto;

(ii) Análise documental, incidindo sobre um conjunto de documentos institucionais e pedagógicos relevantes, incluindo o *Projeto Educativo de Agrupamento* (2022–2025), o *Plano de Ação Estratégica Pedagógica* (2024–2025), relatórios internos e registos de atividades escolares. Foram também analisadas as candidaturas ao Concurso dos Clubes Europeus, com o objetivo de aferir o grau de alinhamento entre os discursos institucionais, os objetivos estratégicos e as práticas de integração da diversidade;

(iii) Análise de artefactos pedagógicos, focada na interpretação de materiais produzidos no seio da comunidade escolar como documentos culturais com intencionalidade educativa. Entre os artefactos analisados destacam-se: o documentário *Diversidade e Inclusão: cidadania europeia num contexto de multiculturalidade*; guiões de acolhimento em inglês e hindi elaborados por alunos; e materiais visuais como murais, máscaras culturais e exposições temáticas.

A análise dos dados foi realizada através de codificação temática e interpretativa, com recurso à triangulação entre instrumentos e categorias emergentes. A Tabela 1 apresenta a grelha descritiva de análise dos dados, relacionando os objetivos de investigação com as categorias e respetiva descrição analítica.

Tabela 1: Grelha descritiva de análise dos dados

Objetivo de Investigação (OI)	Categorias de Análise	Descrição
O1: Identificar práticas pedagógicas e organizacionais promotoras da integração de alunos migrantes.	Ensino do PLNM	Estratégias e dispositivos de apoio linguístico a alunos não falantes nativos de português.
	Clubes e projetos extracurriculares	Iniciativas promovidas em contexto não formal que favorecem o envolvimento dos alunos.
	Mediação cultural, artística e digital	Abordagens interdisciplinares que articulam expressão identitária e integração escolar.
O2: Analisar perceções de alunos e docentes sobre os desafios e recursos no processo de acolhimento.	Barreiras e obstáculos	Dificuldades linguísticas, culturais e institucionais percecionadas no processo de integração.
	Estratégias mobilizadas	Ações concretas adotadas por alunos e professores para promover a adaptação e a inclusão.
	Sentido das práticas	Significados atribuídos pelos participantes às práticas vivenciadas no quotidiano escolar.
O3: Aferir o grau de institucionalização das práticas interculturais no AEPCSI.	Ações pontuais vs. abordagens estruturadas	Distinção entre iniciativas esporádicas e práticas sistemáticas com base intercultural.
	Interculturalidade crítica	Presença de princípios de transformação, diálogo e justiça social nas práticas educativas.

2.4. Questões éticas

A investigação foi conduzida em estrita conformidade com os princípios éticos fundamentais que regem a investigação científica em contextos educativos envolvendo crianças e jovens, nomeadamente os da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, conforme definidos pela *British Educational Research Association* (BERA, 2018), pelas diretrizes da *Comissão Nacional de Proteção de Dados* (CNPd) e pelas orientações do projeto *AquiMeEncontro*.

Antes do início da recolha de dados, foi formalmente solicitada autorização à direção do AEP-

CSI, tendo sido explicitado que o estudo se inseria no âmbito do projeto *AquiMeEncontro*, devidamente autorizado pela *Direção-Geral da Educação* (DGE) e financiado no quadro do programa *Science4Policy 2023*, da *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT). A esta solicitação foram anexados a descrição detalhada do estudo de caso, a calendarização prevista e um resumo executivo do projeto, garantindo total transparência relativamente aos seus objetivos, metodologias e atividades a desenvolver.

Todos os participantes foram previamente informados, por escrito e de forma clara, sobre os propósitos da investigação, os procedimentos envolvidos, a duração prevista e o carácter voluntário da sua participação. O consentimento informado foi obtido por escrito e, no caso de alunos menores, estendido aos respetivos encarregados de educação, salvaguardando o direito à autodeterminação e à desistência a qualquer momento, sem quaisquer consequências para os envolvidos.

Com vista à proteção da privacidade e à confidencialidade, todos os dados recolhidos foram anonimizados mediante a utilização de pseudónimos neutros, de forma a impossibilitar a identificação direta ou indireta dos participantes. Os ficheiros foram armazenados em suportes digitais encriptados e de acesso restrito à equipa de investigação. Considerando a sensibilidade das informações partilhadas – nomeadamente no que respeita à origem étnica, religiosa e linguística dos participantes –, foi deliberadamente excluída a recolha de dados relativos ao estatuto jurídico de residência, em alinhamento com o princípio da não maleficência.

A interação com os participantes foi pautada por uma postura de escuta ativa, respeito mútuo e sensibilidade intercultural, valorizando-se a diversidade de contextos e identidades. Sempre que necessário, foi autorizada a utilização de línguas de maior conforto, como o inglês, e promovida a mediação informal por pares bilingues. Esta abordagem assegurou uma participação autêntica e significativa por parte dos alunos migrantes, em consonância com os princípios da educação intercultural e da participação infantojuvenil preconizados pela UNESCO (2015).

3. Resultados

3.1. Apresentação do caso

O AEPCSI localiza-se num território rural do concelho do Montijo, caracterizado por baixa densidade populacional, dispersão geográfica e significativa vulnerabilidade socioeconómica.

Com uma população distribuída maioritariamente por áreas agrícolas e com reduzida cobertura de serviços, o território tem vindo a registar uma crescente diversidade sociocultural, impulsionada por fluxos migratórios recentes de países como a Índia, África do Sul, Nepal, Brasil, Roménia e Moldávia. Este fenómeno tem alterado o perfil demográfico da população escolar, originando uma complexificação dos desafios educativos e exigindo práticas pedagógicas e organizacionais adequadas à nova realidade.

No ano letivo de 2022/2023, o AEPCSI contabilizava 583 alunos do pré-escolar ao 3.º ciclo, dos quais 107 eram de nacionalidade estrangeira, com especial destaque para a comunidade indiana, que representa a maioria (n = 40), seguida do Brasil (n = 26) e da Roménia (n = 25). Esta diversidade linguística e cultural reflete-se na presença de 29 alunos a frequentar Português Língua Não Materna (PLNM), maioritariamente nos níveis A2 e B1, o que implica uma reorganização significativa do trabalho pedagógico e curricular.

A nível socioeconómico, 43,6% dos alunos beneficiam de apoio da Ação Social Escolar (ASE), indicando fragilidades económicas que agravam as desigualdades de acesso e sucesso educativo. A maioria dos encarregados de educação apresenta habilitações inferiores ao ensino secundário (47%), o que reforça a necessidade de estratégias de mediação cultural e apoio à relação escola-família.

Em resposta a este contexto, o AEPCSI tem vindo a implementar medidas orientadas para a inclusão e valorização da diversidade, conforme expresso no seu Projeto Educativo (2022–2025). A missão institucional assenta na promoção de uma escola pública democrática, equitativa e culturalmente responsiva, onde a diversidade é entendida como um recurso educativo e não como obstáculo.

Entre as práticas destacadas, incluem-se a criação de grupos específicos de PLNM, a adoção de estratégias de integração curricular progressiva e a dinamização de projetos extracurriculares com enfoque na interculturalidade, através do Clube Europeu, do Laboratório de Cidadania Digital e Criativa e das atividades do Plano Anual de Atividades. Estas ações têm procurado promover a participação ativa dos alunos migrantes, o desenvolvimento de competências interculturais e o reforço do sentimento de pertença.

O alinhamento entre o Plano de Ação Estratégica Pedagógica e os princípios do projeto *Aqui-MeEncontro* reforça a dimensão colaborativa e reflexiva das práticas docentes. A escola é, assim, concebida como um espaço de encontro, de transformação social e de reconhecimento das identi-

dades plurais dos seus alunos, evidenciando um compromisso efetivo com uma educação inclusiva e com a construção de comunidades escolares justas e solidárias.

3.2. Análise documental

A análise dos documentos institucionais do AEPCSI evidencia um enquadramento estratégico coerente com os princípios da educação inclusiva, intercultural e centrada nos direitos humanos. Os principais documentos examinados – o *Projeto Educativo de Agrupamento* (2022–2025), o *Plano de Ação Estratégica Pedagógica* (2024–2025) e a candidatura ao *Concurso dos Clubes Europeus* (2024–2025) – expressam, de forma articulada, uma visão da escola enquanto espaço de valorização da diversidade, de promoção da equidade e de construção de pertença para todos os alunos, em particular para os que se encontram em situação de mobilidade internacional.

No *Projeto Educativo de Agrupamento* (PEA), é afirmada uma missão clara de “*garantir o direito à educação de todos os alunos, promovendo o sucesso e a equidade, com valorização da diversidade cultural e social*”. O documento reconhece explicitamente a presença de alunos migrantes como um traço estruturante da identidade atual do agrupamento, sublinhando a necessidade de implementar estratégias específicas de acolhimento, ensino da língua portuguesa, diferenciação pedagógica e envolvimento da comunidade educativa. Esta orientação estratégica demonstra um compromisso institucional com uma educação centrada nos princípios da justiça social e da inclusão efetiva (Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro, 2023b).

O *Plano de Ação Estratégica Pedagógica* (PAEP) operacionaliza os princípios delineados no PEA, traduzindo-os em medidas concretas no domínio da inclusão, do bem-estar e da inovação pedagógica. Entre as ações previstas, destacam-se: (i) o reforço da oferta de Português Língua Não Materna (PLNM), mediante a constituição de grupos de aprendizagem diferenciada e o fornecimento de apoio individualizado; (ii) a implementação de tutoria entre pares e de estratégias de coadjuvação em sala de aula, visando facilitar a integração linguística, académica e social; (iii) a valorização das línguas e culturas de origem dos alunos migrantes como elementos promotores de pertença e motivação; e (iv) o estabelecimento de parcerias locais com a Câmara Municipal, mediadores culturais e associações juvenis, numa lógica de corresponsabilidade comunitária. O PAEP reconhece, ainda, o papel das expressões artísticas, da tecnologia educativa e da educação para a cidadania como dispositivos privilegia-

dos para o desenvolvimento de competências interculturais, destacando, nesse sentido, a importância do Clube Europeu, do Espaço Maker e do Laboratório de Cidadania Digital e Criativa (Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro, 2023a).

Por sua vez, a candidatura ao *Concurso dos Clubes Europeus* (Direção-Geral da Educação, 2024–2025), submetida sob o lema “*Diversidade e inclusão: cidadania europeia num contexto de multiculturalidade*”, revela um compromisso prático com os valores da empatia, solidariedade e justiça social. As atividades propostas – oficinas interculturais, elaboração de guiões de acolhimento multilingues, dramatizações, desfiles culturais e debates públicos com a comunidade – evidenciam uma abordagem holística à integração escolar, centrada na escuta ativa dos alunos migrantes e na partilha simbólica de pertenças identitárias.

Contudo, importa também assinalar os desafios identificados nas fontes documentais, nomeadamente a necessidade de consolidar estruturas formais e sustentadas de acolhimento, bem como de reforçar o envolvimento efetivo das famílias migrantes na vida escolar. Estas limitações, já reconhecidas pela própria instituição, são retomadas e aprofundadas na análise empírica, confirmando a importância de uma abordagem sistémica e continuada à inclusão educativa em contextos marcados pela pluralidade cultural e linguística.

3.3. Entrevistas com os alunos

3.3.1. Caracterização dos respondentes

O primeiro conjunto de entrevistas incidiu sobre cinco alunos migrantes a frequentar os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico no AEPCSI. Todos os participantes são oriundos de contextos migratórios recentes, residindo em Portugal há menos de três anos, e apresentando níveis variados de proficiência em língua portuguesa, refletindo percursos linguísticos e escolares distintos. A seleção dos alunos visou captar uma amostra representativa da população migrante do agrupamento, proporcionando uma leitura situada e experiencial do processo de integração escolar.

Do ponto de vista sociodemográfico, os alunos entrevistados apresentam as seguintes características: (i) nacionalidade predominante indiana (quatro alunos) e sul-africana (um aluno); (ii) composição de género maioritariamente feminina (quatro raparigas e um rapaz); (iii) faixa etária entre os 11 e os 14 anos; (iv) línguas maternas diversas, incluindo hindí, punjabi e inglês; (v) tempo de permanência em território português entre um e dois anos; e (vi) frequência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Todos frequentam turmas marcadas por uma elevada heterogeneidade cultural e

linguística, beneficiando de apoio especializado em Português Língua Não Materna (PLNM), bem como revelando uma participação ativa em atividades extracurriculares dinamizadas pela escola, designadamente o Clube Europeu e o Dia do Agrupamento.

As entrevistas foram realizadas com o apoio de uma aluna-mediadora, também ela com experiência migrante, que assumiu informalmente funções de interpretação linguística e mediação cultural. Esta figura desempenhou um papel fundamental na criação de um ambiente de confiança, assegurando a compreensão mútua e respeitando o ritmo, os códigos culturais e a expressividade dos entrevistados. A sua presença contribuiu decisivamente para a obtenção de testemunhos autênticos, especialmente nos casos em que o domínio da língua portuguesa era ainda incipiente.

Todos os alunos participaram de forma voluntária e revelaram disponibilidade para partilhar as suas vivências, quer no momento da chegada à escola, quer nos processos de adaptação social, linguística e académica. As suas narrativas revelam um conjunto de desafios, estratégias e sentimentos que refletem a complexidade da experiência migrante em idade escolar, constituindo um contributo essencial para a compreensão da dimensão subjetiva da integração. Além disso, permitem identificar de forma crítica as potencialidades e limitações das respostas educativas em curso no AEPCSI, enquanto contexto de acolhimento e de construção de pertença.

Este grupo de entrevistados representa, assim, um segmento expressivo da população migrante escolar do agrupamento, e as suas vozes constituem uma fonte privilegiada para a análise das dinâmicas interculturais vividas no quotidiano da escola, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento sobre os processos de inclusão e para a reflexão sobre práticas educativas mais justas e responsivas à diversidade.

3.3.2. Resultados

A análise das entrevistas realizadas aos alunos migrantes permitiu identificar um conjunto de dimensões críticas no processo de integração escolar, estruturadas em torno de cinco eixos temáticos: chegada e adaptação inicial, barreiras à integração, práticas de acolhimento, valorização da identidade cultural e relação com a comunidade envolvente. Estes eixos refletem os principais desafios e oportunidades vividos pelos alunos, bem como as estratégias institucionais e interpessoais mobilizadas para promover a inclusão escolar e social.

a) Chegada e adaptação inicial: entre o choque e a curiosidade

Todos os alunos relataram ter experienciado um choque cultural no momento da chegada à escola portuguesa, manifestado sobretudo perante diferenças linguísticas, alimentares e organizacionais. A barreira da comunicação foi unanimemente apontada como o obstáculo mais imediato e transversal, condicionando não apenas a compreensão das aulas, mas também a socialização com colegas e professores. Uma das alunas entrevistadas sintetiza este sentimento ao afirmar: *"Senti-me um bocado excluída, mas aos poucos fui aprendendo sobre a língua portuguesa e tudo sobre Portugal e fui-me adaptando"* (Aluna 3). Para além da questão linguística, foram ainda mencionadas situações de estranheza face aos alimentos servidos na cantina, à ausência de hábitos escolares semelhantes aos dos países de origem – como o uso de cadernos diferenciados por disciplina – e a sentimentos iniciais de solidão, confusão e desorientação espacial e afetiva.

b) Barreiras à integração: língua, preconceito e desconhecimento cultural

A barreira linguística foi reiteradamente identificada como o principal entrave à integração plena, afetando o desempenho académico, a autonomia nas tarefas e a construção de relações interpessoais. Em alguns casos, esta limitação foi agravada por episódios de estigmatização ou desconhecimento cultural por parte de colegas, ilustrados por designações imprecisas ou estereotipadas da nacionalidade: *"Chamavam-me de indiana"* (Aluna 4). Estes relatos revelam não apenas a presença de práticas de exclusão simbólica, mas também a falta de literacia cultural em alguns setores da comunidade escolar. Simultaneamente, os alunos reconheceram as suas próprias dificuldades em interpretar os códigos escolares e sociais em Portugal, sugerindo a existência de uma lacuna de compreensão mútua que limita a construção de vínculos e o sentimento de pertença.

c) Práticas de acolhimento: da aprendizagem da língua à participação ativa

Apesar dos desafios enunciados, os alunos expressaram reconhecimento pelas estratégias de acolhimento promovidas pela escola e destacaram o papel positivo dos professores e colegas no processo de adaptação. Entre as práticas valorizadas salientam-se: a frequência do chamado "ano zero" para aprendizagem intensiva do Português Língua Não Materna (PLNM); a participação no Clube Europeu, enquanto espaço de envolvimento criativo e colaborativo; a integração em projetos de mediação cultural, como a elaboração de guiões de acolhimento destinados a novos alunos migrantes; e o apoio informal prestado por colegas bilingues ou com maior experiência no sistema

educativo português. Estas práticas foram percecionadas como fatores decisivos para a construção de autonomia linguística, para a apropriação do espaço escolar e para o fortalecimento do sentido de pertença. Como refere uma das alunas: *"Estamos a fazer um guião de acolhimento [...] em que vamos falar dos documentos que eles precisam, os materiais escolares, os livros, os cadernos"* (Aluna 3).

d) Valorização da identidade cultural: orgulho e partilha simbólica

As entrevistas revelaram um sentimento generalizado de orgulho em relação à cultura de origem, acompanhado do desejo de a partilhar no contexto escolar. Os alunos relataram com entusiasmo experiências de partilha cultural, nomeadamente através do uso de trajes tradicionais, da aplicação de hena e da confeção de pratos típicos. Uma das participantes referiu: *"Fazíamos hena nas mãos das pessoas [...] e podíamos contar sobre coisas da nossa cultura"* (Aluna 2). Estas experiências constituíram momentos de visibilidade positiva da diferença, promovendo o reconhecimento institucional das identidades culturais dos alunos e contribuindo para a criação de um ambiente de respeito, abertura e valorização da diversidade.

e) Relação com a comunidade envolvente: participação limitada

Apesar do envolvimento ativo em diversas iniciativas internas, os alunos expressaram uma perceção de afastamento relativamente à comunidade exterior à escola, apontando a escassez de atividades desenvolvidas em articulação com entidades locais. Como observou um dos entrevistados: *"Acho que fazemos mais atividades dentro da escola do que fora da escola."* (Aluno 5). Esta constatação sugere uma oportunidade de reforço das ligações entre a escola e o território envolvente, através de parcerias interinstitucionais, eventos comunitários e ações de partilha cultural mais abrangentes, que contribuam para a inserção plena dos alunos migrantes no tecido social local.

3.4. Entrevistas com os professores

3.4.1. Caracterização dos respondentes

O segundo conjunto de entrevistas foi realizado com seis docentes do AEPCSI, todas com intervenção direta no acolhimento e integração de alunos migrantes. A seleção das participantes baseou-

-se em critérios de relevância pedagógica, diversidade de funções exercidas e envolvimento efetivo em práticas de inclusão, assegurando uma amostra representativa das diferentes dimensões do trabalho docente em contextos multiculturais.

Do ponto de vista profissional, as entrevistadas apresentam o seguinte perfil: (i) todas são do sexo feminino; (ii) distribuem-se por diferentes áreas disciplinares, incluindo Português Língua Não Materna (PLNM), Educação Visual e Tecnológica, Cidadania e Desenvolvimento, Expressões Artísticas, Educação Especial e coordenação do Clube Europeu; (iii) desempenham, para além das funções letivas, papéis de coordenação de projetos educativos, dinamização de atividades extracurriculares e acompanhamento pedagógico de alunos recém-chegados; e (iv) possuem entre 10 e 30 anos de experiência profissional, com um envolvimento crescente em contextos escolares marcados pela diversidade cultural, sobretudo acentuado nos últimos cinco anos, em resultado do aumento dos fluxos migratórios no concelho.

No que respeita ao envolvimento com alunos migrantes, todas as docentes mantêm contacto regular com estudantes de origem recente, maioritariamente provenientes da Índia, Nepal, África do Sul e Brasil. Atuam em contextos educativos caracterizados por elevada heterogeneidade linguística e cultural, onde os alunos revelam, frequentemente, níveis iniciais de proficiência em português, dificuldades de socialização e trajetórias escolares descontinuadas ou assimétricas. Este cenário exige das docentes uma permanente capacidade de adaptação metodológica e uma atenção redobrada às necessidades específicas destes alunos.

3.4.2. Resultados

A análise das entrevistas realizadas às docentes do Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro permitiu identificar um conjunto articulado de dimensões que estruturam a resposta educativa à integração de alunos migrantes. Os testemunhos recolhidos revelam um elevado grau de consciência crítica, compromisso pedagógico e capacidade de inovação prática por parte das professoras entrevistadas. Contudo, também evidenciam fragilidades de natureza estrutural e organizacional que limitam a concretização plena de uma escola verdadeiramente intercultural. As principais dimensões emergentes são sistematizadas nos eixos temáticos que se seguem.

a) A barreira linguística como obstáculo estruturante

A língua portuguesa surge, de forma transversal, como o principal obstáculo à integração plena

dos alunos migrantes. A proficiência linguística reduzida condiciona significativamente a participação nas aulas, a socialização entre pares e o sucesso académico. Como refere uma das docentes: *"O principal constrangimento é sobretudo esse [...] vencer a barreira da língua e arranjar uma forma de comunicar"* (Professora 4). Esta limitação exige a mobilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, entre as quais se destacam: o apoio informal de colegas bilingues; o uso de aplicações de tradução; a permissão do uso de dispositivos móveis em contexto de aula para facilitar a comunicação; e a valorização de canais não-verbais, como o desenho, a cor, a expressão corporal e a dramatização, enquanto formas alternativas de mediação linguística e emocional.

b) Diferenças culturais, rotinas escolares e normatividade implícita

As entrevistas evidenciaram que, para além das dificuldades linguísticas, as diferenças culturais e normativas constituem um desafio significativo à integração dos alunos migrantes. As docentes sublinharam a existência de um desfasamento entre os referenciais culturais destes alunos e as normas, rotinas e códigos implícitos do quotidiano escolar português. Muitos estudantes recém-chegados desconhecem aspetos estruturantes do funcionamento da escola, como a organização dos materiais didáticos, a gestão dos horários, as regras de assiduidade ou os hábitos alimentares associados ao refeitório escolar. Um exemplo recorrente é o uso de um único caderno para todas as disciplinas, prática comum nalguns contextos de origem, mas que colide com a segmentação habitual do sistema educativo português: *"Muitos deles só têm um caderno para tudo. Depois, lá se apercebem que é melhor terem o caderno dividido [...]"* (Professora 4). Esta situação, aparentemente menor, revela o peso da normatividade implícita e das expectativas não verbalizadas no quotidiano escolar.

Outro caso ilustrativo diz respeito às práticas de assiduidade escolar. Como relatado por uma docente: *"Na Índia, ou pelo menos na região dela, quando faltava no início da manhã já não podiam apresentar-se o resto do dia à escola"* (Professora 4). Este testemunho revela que determinadas ausências podem decorrer de normas culturais distintas e não de desinteresse ou negligência, sendo frequentemente interpretadas de forma errada pela escola portuguesa.

A alimentação escolar foi igualmente referida como um elemento de tensão cultural. As docentes relataram o desconforto inicial dos alunos perante os sabores e texturas da comida servida no refeitório: *"No início achavam estranha a comida que tinham no refeitório [...] porque a comida indiana era*

mais temperada" (Professora 1). Além disso, os próprios alimentos trazidos de casa foram, por vezes, alvo de comentários depreciativos por parte de colegas, o que gerou sentimentos de exclusão e desconforto. Estas experiências demonstram como aspetos aparentemente periféricos, como a alimentação, podem assumir um papel identitário central no processo de pertença e integração.

c) Estratégias pedagógicas de acolhimento e integração

As entrevistadas descreveram uma multiplicidade de práticas pedagógicas inclusivas implementadas no agrupamento, que procuram responder às necessidades específicas dos alunos migrantes. Entre estas destacam-se: a organização de aulas de PLNM articuladas com disciplinas curriculares, promovendo o uso funcional e situado da língua portuguesa; a constituição de grupos reduzidos de apoio linguístico; a aplicação de fichas sociolinguísticas de acolhimento, elaboradas em articulação entre os serviços administrativos e os docentes; a criação de guiões de acolhimento multilingues com participação ativa dos alunos; e o envolvimento em projetos extracurriculares, como o Clube Europeu, que funcionam como espaços de expressão identitária, participação cívica e reconhecimento cultural. Como exemplifica uma das docentes: *"Estamos a preparar um guião de acolhimento também no âmbito do Clube Europeu. Os alunos têm estado também envolvidos na criação."* (Professora 3).

d) Artes, dramatização e tecnologia como recursos de mediação intercultural

As linguagens artísticas e os recursos tecnológicos são valorizados como instrumentos pedagógicos eficazes na mediação da integração. As docentes destacaram a importância da expressão visual e plástica como meio de comunicação para alunos com dificuldades linguísticas, nomeadamente através da criação de desenhos, diários gráficos bilíngues e atividades de dramatização com inversão de papéis, enquanto exercícios de empatia e crítica social. A utilização de tradutores automáticos e de aplicações móveis é, também, referida como uma prática regular e funcional: *"Eles vão-me descrevendo em português, em inglês e na língua deles"* (Professora 2). *"Eles vão-me comunicando comigo no desenho [...] começamos pelas cores."* (Professora 2); *"Deixo utilizar também o telemóvel para eles utilizarem as traduções em fichas [...] também deixo usar em fichas de avaliação"* (Professora 1).

e) Participação dos alunos como protagonistas da integração

As docentes sublinharam a importância de posicionar os alunos migrantes não apenas como destinatários de medidas de integração, mas como protagonistas ativos do processo educativo. Esta valorização é evidente na forma como os alunos participam na criação de materiais de acolhimento, dinamizam atividades culturais e assumem o papel de mediadores entre pares. O projeto "Máscaras do Mundo" é apontado como exemplo paradigmático, permitindo aos alunos explorar e partilhar tradições culturais, promovendo o reconhecimento simbólico da diversidade e o fortalecimento do sentimento de pertença: *"É um momento em que se sentem reconhecidos na sua cultura"* (Professora 1); *"Apesar da temática mudar, vai continuar a ser nossa preocupação [...] continuar a fazer esta integração dos alunos"* (Professora 3).

f) Desafios persistentes: envolvimento das famílias e fragilidades institucionais

Apesar dos progressos alcançados, as docentes reconhecem a existência de desafios persistentes. A dificuldade em mobilizar as famílias migrantes, por razões de ordem linguística, sociocultural ou laboral, constitui uma preocupação recorrente: *"Era ótimo, o problema é conseguir trazê-los à escola"* (Professora 3). Acresce a existência de assimetrias entre alunos migrantes já integrados e recém-chegados, nem sempre compensadas por uma solidariedade ativa entre pares. Por fim, é reconhecida a ausência de sistematização institucional de algumas práticas inclusivas, as quais continuam a depender, em grande medida, do voluntarismo e da sensibilidade dos docentes: *"Se calhar é mais uma multiculturalidade, aceitamos cada um [...], mas é um bocadinho assim."* (Professora 2). A perceção de que a escola promove uma multiculturalidade tolerante, mas ainda insuficientemente dialógica, é reiterada: *"O verdadeiro espírito de interculturalidade que eu gostava mesmo de ver não se verifica tanto como eu gostaria"* (Professora 3). Além disso, são referidos episódios de retraimento solidário entre alunos migrantes já integrados e os recém-chegados: *"Esqueceram um bocadinho as dificuldades que sentiram [...] e têm dificuldade em fazer a integração dos seus colegas"* (Professora 2). Por fim, reconhece-se o impacto das dinâmicas sociais e políticas externas, que condicionam os discursos e práticas escolares: *"Tentamos muito, mas ainda temos [...] e se calhar os tempos que aí vêm não vão facilitar"* (Professora 3).

g) Abertura à comunidade e articulação interinstitucional

A integração plena de alunos migrantes ultrapassa os limites do espaço escolar, exigindo a construção de redes de colaboração com a comunidade envolvente e o investimento em parcerias estratégicas. No Agrupamento o envolvimento da comunidade local, designadamente através de entidades institucionais e associações, emerge como uma dimensão estruturante da resposta educativa ao fenómeno migratório. Este trabalho colaborativo com diferentes atores do território pode ser visualizado na **Figura 1**, que sintetiza as diversas parcerias e iniciativas articuladas para promover a integração dos migrantes.

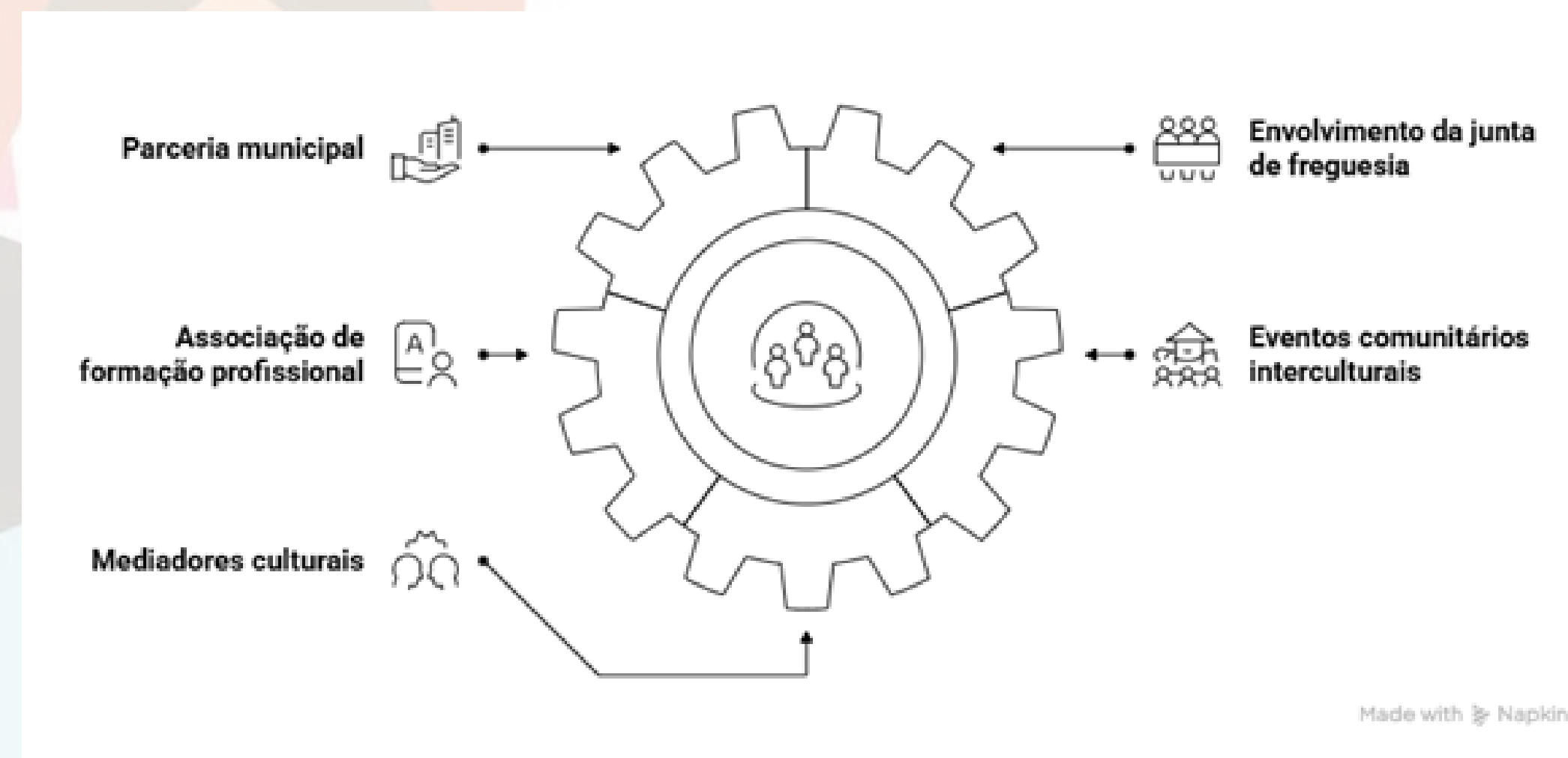


Fig. 1: Construção de pontes comunitárias para a integração de migrantes

A Câmara Municipal, através da Divisão de Educação, é apontada como a parceira institucional mais relevante e constante no apoio à inclusão dos alunos estrangeiros. Esta colaboração é descrita como *"estruturada e contínua"*, integrando várias dimensões do projeto educativo, da cidadania à literacia digital, e assente numa *"relação de confiança e corresponsabilidade"* (Professora 3). A referência ao envolvimento do *"espaço maker"* e das equipas de cidadania e digitalidade revela um compromisso municipal não apenas conceptual, mas também material e logístico. Esta atuação integrada reforça a ideia de que a escola, enquanto agente de coesão social, deve operar em articu-

lação com os serviços e recursos do território, numa lógica de corresponsabilidade institucional.

Para além desta parceria estruturada, as docentes destacaram também colaborações pontuais, nomeadamente com a Junta de Freguesia. Embora esporádica, esta relação permitiu a concretização de atividades significativas, como debates públicos, sinalizando uma abertura da escola ao diálogo com os atores políticos locais: *"Foi ocasional, quando desenvolvemos um debate, em que tivemos o apoio da Junta"* (Professora 3).

Mais significativa parece ser a parceria com a Associação para a Formação Profissional e Desenvolvimento do Montijo, que, em articulação com a Escola Profissional e projetos financiados pelo PRR, tem contribuído para a oferta formativa direcionada aos familiares dos alunos. Uma das ações mais relevantes refere-se aos cursos de Português Língua de Acolhimento dirigidos a adultos migrantes, organizados nas instalações do próprio agrupamento: *"Alguns dos pais dos nossos alunos estão a frequentar o português, língua de acolhimento, aqui na nossa escola"* (Professora 3). Esta cedência de espaços e abertura da escola à comunidade é altamente simbólica, evidenciando uma visão de educação inclusiva e comunitária, que reconhece os encarregados de educação não como elementos periféricos, mas como parceiros ativos no processo educativo. Ao envolver os pais em contextos formativos e culturais, a escola contribui para o reforço dos laços de pertença e para a diminuição das barreiras sociolinguísticas e institucionais que frequentemente limitam a participação familiar.

Paralelamente, a escola tem vindo a integrar eventos comunitários interculturais organizados no território, como os que ocorrem durante a época natalícia. A participação de alunas de origem indiana nestes momentos revela um esforço concertado para promover a visibilidade e o reconhecimento cultural dos alunos migrantes: *"Participaram nesse evento cultural de partilhas culturais [...] solicitaram a presença de alunas indianas [...] foi aqui com a nossa colaboração"* (Professora 3).

Estas ações públicas não apenas reforçam o sentimento de pertença dos alunos ao espaço local, como também contribuem para inverter a lógica tradicionalmente assistencialista da integração, posicionando os jovens migrantes como agentes culturais ativos. A colaboração com mediadores culturais, comerciantes locais e outras figuras da comunidade nos debates escolares evidencia, por sua vez, a existência de uma ecologia educativa alargada, em que a pluralidade social do território é mobilizada como recurso pedagógico.

A articulação entre estas ações traduz-se num processo gradual de inclusão, representado na

Figura 2, que descreve o percurso dos alunos migrantes desde uma integração limitada até à participação plena na comunidade, destacando etapas-chave como a construção de parcerias estratégicas, o envolvimento da comunidade e o apoio às famílias.

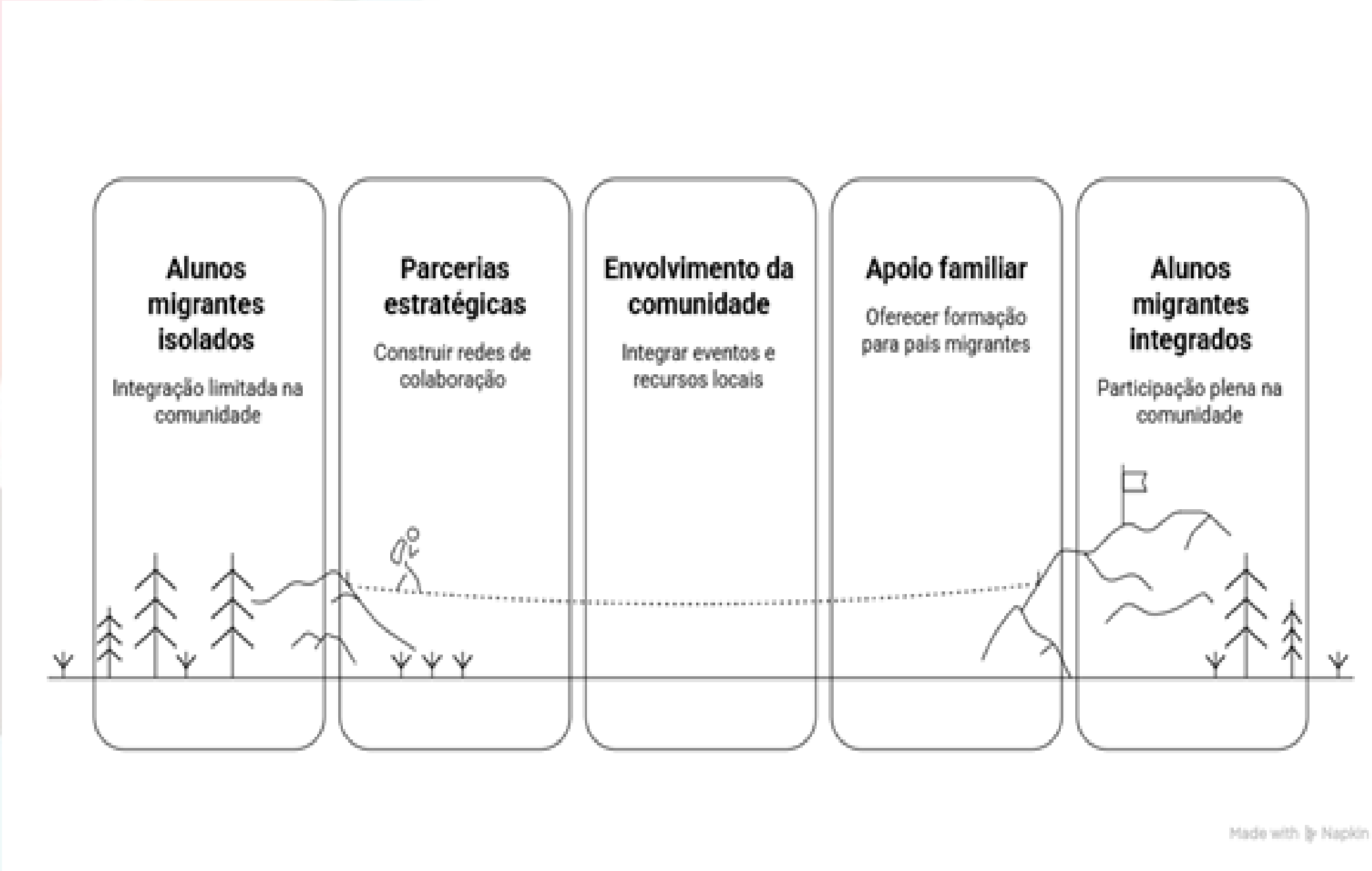


Fig. 2: Processo de integração de alunos migrantes

4. Discussão e notas conclusivas

A integração de alunos migrantes no Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro revela-se um processo dinâmico, complexo e multifacetado. Através das entrevistas realizadas e da análise documental, evidencia-se a coexistência de práticas promissoras de acolhimento com barreiras estruturais persistentes, num contexto onde a diversidade cultural e linguística constitui já uma dimensão central da vivência escolar.

A barreira linguística continua a ser o principal obstáculo à inclusão plena, como identificam os alunos e docentes. Este dado corrobora os estudos de Biasutti et al. (2020), que identificam a língua como fator crítico na interação professor-aluno e no acesso ao currículo. A resposta do agru-

pamento – com aulas de PLNM articuladas, utilização de tradutores digitais e estratégias visuais e práticas – mostra-se coerente com propostas de educação linguística situada e com uma abordagem inclusiva e responsiva (Smith & Khawaja, 2011).

Contudo, os testemunhos docentes apontam para descompassos entre práticas pedagógicas inclusivas e a ausência de estruturas institucionais formalizadas, como equipas de acolhimento interdisciplinares. Esta limitação institucional já havia sido diagnosticada por Anes (2024), que sublinha a necessidade de sistemas organizacionais coesos e coordenados para o acolhimento eficaz de crianças migrantes.

Outro desafio identificado é o desconhecimento recíproco entre culturas escolares e culturas de origem dos alunos. A diferença nas normas de assiduidade, alimentação ou uso do espaço escolar não é meramente logística: revela uma lacuna de literacia intercultural, que requer trabalho pedagógico específico (Berry, 2005; Kaur et al., 2017). Neste sentido, a dramatização com inversão de papéis e a expressão artística assumem-se como estratégias de mediação cultural, que promovem uma pedagogia da empatia (Freire, 1996; Nussbaum, 2010).

Destaca-se, ainda, o papel estruturante do Clube Europeu, que ultrapassa a função extracurricular e se configura como espaço de inclusão simbólica e crítica. A produção de guiões de acolhimento, o documentário e as oficinas culturais demonstram uma lógica de participação ativa e protagonismo estudantil, essencial para fomentar sentimento de pertença e justiça simbólica (Honneth, 2003; Ginicolo, 2021).

Não obstante, a fragilidade na relação escola–família permanece como uma lacuna por colmatar, sendo apontada como uma “peça em falta” nos processos de integração, à semelhança do que Benediktsson e Tavares (2024) identificaram no contexto norueguês. As propostas de envolvimento familiar através de iniciativas culturais (gastronomia, partilhas linguísticas, eventos abertos) revelam potencial, mas exigem estruturação e continuidade.

A nível sistémico, as docentes demonstram consciência dos limites impostos por contextos socioeconómicos e políticos adversos, em linha com os alertas de Sacramento, Challinor e Silva (2023), que referem o impacto de discursos públicos hostis à migração no quotidiano escolar. As referências ao risco de retrocesso na convivência intercultural apontam para a importância de formar lideranças escolares capacitadas para contextos multiculturais (Sancho et al., 2024; Arastaman & Fidan, 2022).

Sob uma perspetiva psicoeducacional, o processo de integração é também mediado pelas crenças de autoeficácia e controlo percebido dos próprios professores e alunos (Ajzen, 1991), sendo fundamental reforçar a confiança nas suas capacidades de transformação.

Posto isto o AEPCSI constitui um exemplo de inovação inclusiva, com práticas alicerçadas em valores de justiça social, participação democrática e reconhecimento da diversidade. Os dispositivos de acolhimento linguístico, os projetos de mediação artística e os espaços de protagonismo juvenil constituem boas práticas com potencial de replicação.

Contudo, permanece o desafio de garantir que estas iniciativas não dependam apenas do voluntarismo de alguns agentes, mas que sejam sistematizadas, avaliadas e integradas numa política institucional coerente. O reforço da relação com as famílias, a formalização de equipas de acolhimento e a valorização das culturas de origem no currículo constituem caminhos viáveis para consolidar uma escola que seja, verdadeiramente, para todos.

Como salientam Pinto (2024) e Duarte (2019), uma escola intercultural não se constrói por acumulação de eventos multiculturais, mas por transformação das relações pedagógicas, curriculares e organizacionais. O Agrupamento aqui estudado está nesse percurso – promissor, mas ainda em construção.

5. Agradecimentos

Os autores deste estudo gostavam de endereçar agradecimentos a todos os alunos e docentes que se disponibilizaram para participar na realização deste estudo. Agradecemos igualmente e de forma particular, à prof^a Carla Jorge, da Direção do AEPCSI, que apoiou de forma incansável a realização deste estudo, através da disponibilização de documentação e do contacto privilegiado com os interlocutores-chave. A todos um grande bem-haja e muito obrigada.

REFERÊNCIAS

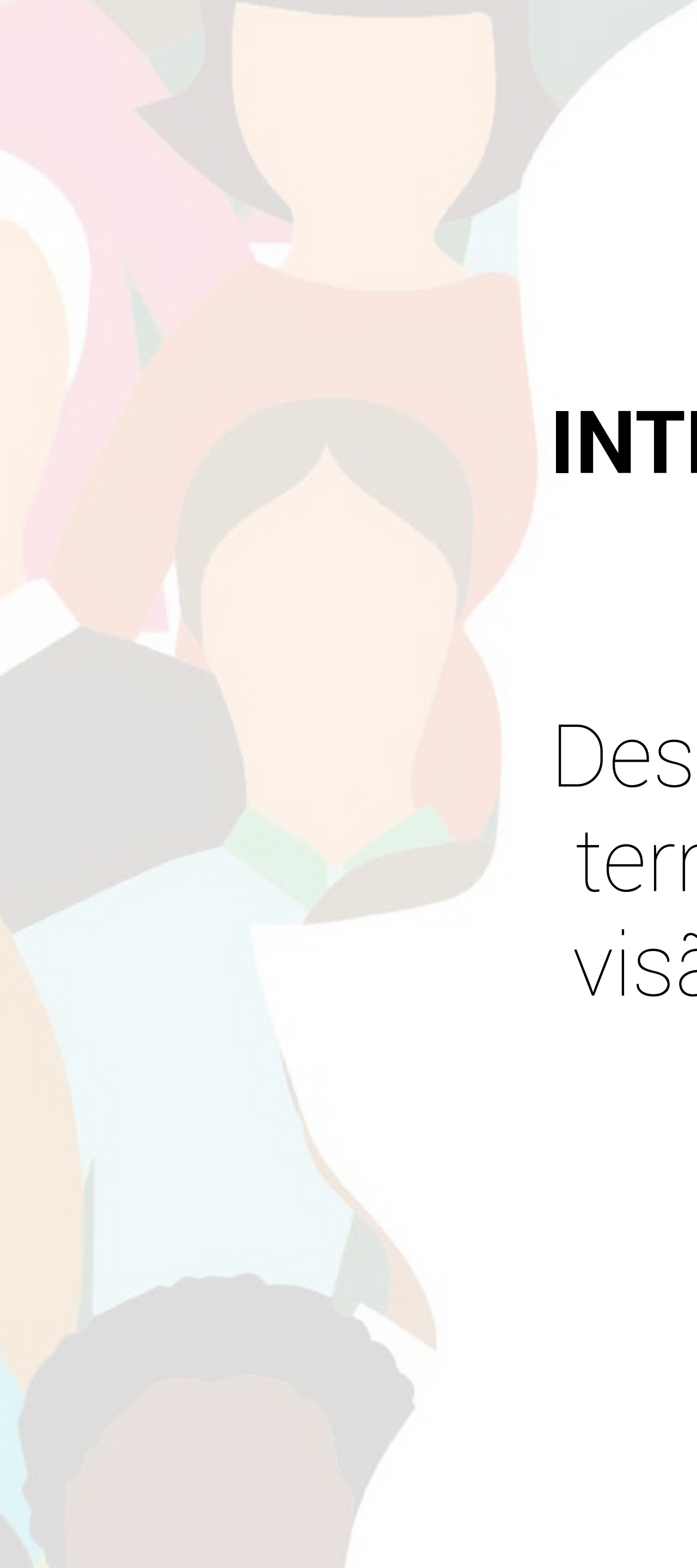
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Anes, M. F. M. (2024). *Acolhimento aos migrantes – Integração das crianças migrantes em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/15123>
- Arastaman, G., & Fidan, T. (2022). Leadership challenges with multicultural schools. In *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 1469–1490). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99097-8_126
- Banks, J. A. (2009). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Benediktsson, A. I., & Tavares, V. (2024). Family-school cooperation in multicultural schools: A missing piece in teacher education in Norway. *Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2356595>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture and Society*, 28(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Candau, V. M. F. (2008). Educação intercultural: mediações e práticas pedagógicas. *Cadernos CEDES*, 28(76), 269–285.
- Duarte, U. J. C. (2019). *Integração e inclusão escolar de alunos cabo-verdianos no 1.º CEB: Estudo de caso num agrupamento de escolas da Amadora* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. <http://hdl.handle.net/10400.11/7137>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Ginicolo, M. F. (2021). *Um lugar para chamar de seu: Integração, participação cívica e política e cidadania ativa de alunos imigrantes numa escola de educação básica em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/137663>
- Honneth, A. (2003). *Luta pelo reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais* (M. C. Pessanha, Trad.). Editora 34. (Trabalho original publicado em 1992)
- Kaur, A., Awang-Hashim, R., & Noman, M. (2017). Defining intercultural education for social cohesion in Malaysian context. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 44–60. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1337>
- Mansikka, J., & Holm, G. (2011). Teaching minority students within minority schools: Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural Education*, 22(2), 133–144. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567071>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Pinto, M. J. S. R. (2024). *Uma escola para tod@s: Diversidades culturais e identidades no Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/6517>

- Sacramento, O., Challinor, E., & Silva, P. G. (2023). The challenges of education in contexts of increasing migratory diversity. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 31(69), 73–89. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006906>
- Sancho, L., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., & Rodríguez-Conde, M. J. (2024). Developing culturally responsive school leaders in Ireland and Spain. *Irish Educational Studies*, 43(4), 1501–1522. <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2334710>
- Santos, B. de S. (2007). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. Edições Afrontamento.
- Sánchez, P. (2007). Urban immigrant students: How transnationalism shapes their world learning. *Urban Review*, 39(5), 489–517. <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0064-8>
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699–713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- UNESCO. (2015). Global citizenship education: *Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

FONTES

- Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro. (2023a). *Plano de Ação Estratégica Pedagógica 2024/2025*. [Documento interno não publicado].
- Agrupamento de Escolas de Pegões, Canha e Santo Isidro. (2023b). *Projeto Educativo 2022–2025: “Onde aprender é construir”*. [Documento institucional]
- Clube Europeu Pegões. (2025, julho 21). *Documentário “Diversidade e Inclusão: cidadania europeia num contexto de multiculturalidade”* [Vídeo]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=2024593721409113&rdid=tgektHs8KG4HNWUx>





INTEGRAÇÃO ATRAVÉS DO ACOLHIMENTO, MEDIAÇÃO E LIDERANÇA ESCOLAR

Destaca o papel de comissões, lideranças intermédias, estruturas de mediação e supervisão pedagógica na promoção da inclusão.
formais para alunos imigrantes

Uma comissão que acolhe e acompanha alunos “internacionais” numa escola secundária do centro de Lisboa

Autoria: Pedro Abrantes & Ana Beatriz Matos

Resumo

O aumento dos fluxos migratórios tem contribuído para heterogeneização dos espaços educativos tornando-se imperativo mobilizar estratégias que garantam o acolhimento e sucesso de todos, numa escola que é para todos. Situada no centro de Lisboa e atenta às mudanças profundas do seu contexto envolvente, a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC) criou, nos últimos anos, um programa diversificado de cursos do Português Língua de Acolhimento (PLA), bem como uma Comissão de Acolhimento de Alunos Internacionais (CAAI). A partir de uma análise da documentação da escola e de um conjunto de entrevistas a atores-chave, o presente estudo de caso pretende compreender a estrutura e dinâmica da CAAI, assim como analisar as estratégias, dificuldades e impactos desta estrutura na integração dos alunos estrangeiros. Embora seja ainda prematuro extrair conclusões relativas aos impactos sociais e educativos destas medidas, os dados recolhidos permitem explorar as ações empreendidas, assim como alguns obstáculos enfrentados, ajudando-nos a compreender como podem as escolas portuguesas, no contexto atual, aprofundar o seu trabalho, no sentido da valorização da diferença e singularidade de cada aluno num espaço de inclusão multicultural.

Palavras-chave:

Integração Social | Ensino Secundário | Sucesso Escolar | Educação de Adultos | Mediação linguística e cultural

1. Introdução

Sendo o aumento do número de alunos de origem imigrante um fenómeno comum a inúmeras escolas, a nível nacional e internacional, as escolas secundárias dos centros das grandes cidades apresentam características específicas que as tornam lugares privilegiados para a realização de estudos de caso sobre este tema, tal como explorado anteriormente por um dos autores do capítulo, no contexto da sua tese de doutoramento, a partir de um trabalho em escolas no centro de Lisboa e de Madrid (Abrantes, 2008a & 2008b), assim como por outros investigadores, a nível internacional (e. g. Rist, 2017; Warren, 2005).

Por um lado, estas escolas têm geralmente um largo historial e carregam consigo uma “cultura escolar” ainda herdeira dos antigos liceus – designação que se continua a utilizar, a título informal, várias décadas passadas da sua conversão em escolas secundárias – configurados para a formação de uma classe dominante, de matriz nacional. Essa orientação foi particularmente exacerbada, em Portugal, no contexto do regime ditatorial que governou o país entre 1926 e 1974, como bem respigado no estudo seminal de João Barroso (1996), complementado por outros, tais como Ferreira e Mota (2014). Uma parte dos professores e encarregados de educação mantêm viva essa herança, assim como a expectativa que a escola confira uma educação distintiva com base nesse lugar que desempenhou na História.

Por outro lado, a massificação do ensino secundário, a par de uma mudança demográfica da população residente nos centros das cidades, sobretudo, nas gerações mais jovens, conduziu a uma procura destas escolas por um público muito mais diversificado, incluindo um contingente de populações racializadas e de diferentes proveniências nacionais. Em alguns casos, a degradação das instalações escolares e do próprio parque habitacional dos bairros tem acelerado este processo, gerando a “fuga” das classes sociais privilegiadas para novos territórios de distinção da área metropolitana (Krysan & Crowder, 2017; Seixas & Antunes, 2019).

Os modos como as escolas secundárias do centro das cidades têm reagido a estas pressões contraditórias é notavelmente diversa, sendo relevantes para o sistema educativo como um todo, até pelo capital simbólico e visibilidade que continuam a ter. A este propósito, a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, criada no bairro histórico de Alfama em 1886 e tendo transitado, em 1933, para as instalações atuais na freguesia das Avenidas Novas, no centro comercial e de negócios da

cidade, apresenta um caso singular. A redução do número de alunos e a não inclusão no programa de modernização das instalações do ensino secundário, na primeira década do século XXI, chegou a colocar em dúvida a continuidade da escola, até pela forte pressão imobiliária existente neste território. Neste contexto, nos últimos anos, uma orientação claramente centrada nos princípios da inclusão, do humanismo e da diversidade, assumindo a diversificação dos seus “públicos” como um fator positivo, tal como observado no Projeto Educativo e também no relatório de Avaliação Externa (IGEC, 2023).

O presente capítulo procura analisar como se tem concretizado esta estratégia, no caso específico da integração dos alunos de origem imigrante, a partir de uma análise dos documentos orientadores da escola e de um conjunto de entrevistas a atores-chave neste processo. Depois da identificação da estratégia e das ações mais significativas, decidimos focar-nos na Comissão de Acolhimento de Alunos Internacionais, enquanto estrutura criada pela escola e que procura coordenar e aprofundar o trabalho de integração dos alunos de origem imigrante.

1.1. Finalidades

O presente estudo de caso pretende compreender a estratégia da Escola Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC) para a integração de alunos de origem imigrante, focando-nos, em particular, na estrutura e dinâmica da Comissão de Acolhimento de Alunos Internacionais (CAAI). Procurou-se, portanto, analisar as estratégias, dificuldades e impactos desta comissão, como forma de alargar o conhecimento nesta área e, assim, apoiar as políticas e as práticas educativas, nesta e noutras escolas.

1.2. Questão de investigação

O estudo foi orientado pela seguinte questão: Qual a estrutura da Comissão de Acolhimento de Alunos Internacionais (CAAI) e de que forma a sua existência permite criar novos percursos de integração e aprendizagem?

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

Num cenário de aumento da mobilidade populacional, as instituições de ensino enfrentam novos e diversificados desafios para a inclusão dos seus estudantes. Embora o acesso à educação seja um direito assegurado constitucionalmente para todos, migrantes ou não migrantes (Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto), garantir o sucesso de cada um comporta uma tarefa exigen-

te.

O domínio da língua do país de acolhimento é uma forma de integração escolar e social, na medida em que a aprendizagem da língua veicular, a língua portuguesa, permite o acompanhamento das disciplinas do currículo e facilita a interação com os elementos da comunidade educativa (Szelei et al., 2019). Desta forma, alocada ao currículo dos ensinos básico (Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto) e secundário (Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março), a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) destina-se a estudantes não falantes de Português para a aquisição gradual da língua tendo em vista a sua proficiência linguística.

O ensino de português para adultos merece igual atenção “para uma plena integração social, profissional e cívica dos cidadãos e das cidadãs migrantes na sociedade” (Agência para a Integração, Migrações e Asilo [AIMA], 2024, p. 3). Assim, homologados pela Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho, os Cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA) destinam-se a cidadãos migrantes, não falantes de Português, com idade igual ou superior a 18 anos.

Neste contexto, a investigação tem revelado a persistência de assimetrias muito significativas na capacidade de integração e de promoção do sucesso escolar de comunidades migrantes, mantendo algumas delas níveis elevados de retenção e desistência, os quais se associam e reproduzem frequentemente condições de existência precárias e desfavorecidas, no contexto das sociedades de acolhimento (Abrantes & Roldão, 2019; Albuquerque et al., 2022; Hortas, 2013; Machado et al., 2005). Em oposição às leituras essencialistas que por vezes surgem a este propósito no senso comum, estes estudos têm mostrado, contudo, que tais dificuldades têm variado ao longo do tempo e são também variáveis, quer entre escolas quer entre comunidades migrantes, o que remete para a importância de compreender as políticas e as práticas que explicam tais diferenças, se pretendemos efetivamente contribuir para uma escola que promova a integração e o sucesso de todas as crianças.

2. Metodologia

Realizou-se um “estudo de caso”, de corte qualitativo, combinando diferentes métodos e técnicas de investigação.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

Tal como mencionado na introdução, as escolas secundárias do centro das cidades constituem um espaço específico e privilegiado para observar as mudanças dos públicos escolares, nomeadamente, a expansão dos alunos de origem imigrante, bem como as estratégias levadas a cabo pelas escolas para lidar com esta mudança. Dentro deste contexto, foi escolhida a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho devido à forte orientação inclusiva e de valorização da diversidade que tem vindo a adotar, nos últimos anos, tal como observado na avaliação externa realizada recentemente à instituição pela IGEC (2023). Neste âmbito, foi contactado o Diretor da escola, em março de 2025, o qual aceitou a participação no estudo e disponibilizou-se para uma primeira entrevista, a partir da qual foi possível a organização do trabalho de campo subsequente, nos meses de abril e maio do mesmo ano. Depois deste primeiro contacto, identificou-se o programa de Português Língua de Acolhimento (PLA) e a Comissão de Acolhimento dos Alunos Internacionais (CAAI) como as ações mais substantivas e inovadoras da escola para a integração das comunidades de origem imigrante, tendo-se, por conseguinte, focado a investigação nestas duas estruturas. Posteriormente, a CAAI acabou por se tornar o foco da pesquisa, não apenas por abarcar o próprio PLA, pelo menos em termos formais, mas também por alargar a intervenção aos jovens, procurando articular e aprofundar as várias ações que a escola foi criando ao longo do tempo para a integração dos alunos imigrantes.

2.2. Intervenientes

Os participantes diretos no estudo foram, portanto, a Direção da Escola, assim como os coordenadores e professores do programa de Português Língua de Acolhimento (PLA) e da Comissão de Acolhimento dos Alunos Internacionais (CAAI). Foi igualmente incluído o Mediador Linguístico e Cultural, colocado pelo Ministério da Educação ao serviço da escola, no início de 2025, tendo sido integrado na CAAI.

2.3. Instrumentos

Sintetizados no Quadro 1, referem-se os instrumentos utilizados na recolha de dados deste estudo de caso. Foram utilizados dois tipos de instrumentos complementares, as entrevistas em *Focus Group*, com a presença de um moderador que assegurou o rumo da discussão com base nas questões de investigação previamente definidas (Amado & Ferreira, 2014) e a análise documental de

três documentos para a recolha de evidências que sustentem a compreensão do estudo em si (Amado et al., 2014).

Quadro 1 - Instrumentos utilizados na recolha de dados

Intrumentos	Descrição
Entrevistas em <i>Focus Group</i>	• Entrevista em Focus Group à Coordenadora do CAAI e ao Mediador Linguís tico e Cultural Entrevista em <i>Focus Group</i> para o conhecimento do projeto CAAI, a pertinência do seu surgimento, os seus objetivos e modus operandi. Esclarecimento do papel da coordenadora do CAAI e do Mediador Linguístico e Cultural.
	• Entrevista em <i>Focus Group</i> à Professora e Coordenadora atual do PLA e à Professora e Coordenadora do ano anterior Entrevista em <i>Focus Group</i> para o conhecimento do programa de cursos de Portu- guês Língua de Acolhimento, a sua origem, desenvolvimento, objetivos, metodolo- gias e populações envolvidas.
	• Reunião/Entrevista ao Diretor da Escola Entrevista individual com o intuito de aprofundar o conhecimento da estratégia da escola para a integração das comunidades imigrantes, principais ações, impactos e também dificuldades que têm enfrentado.
	• Relatório de Avaliação Externa (2022-2023) da ESMAVC Análise do Relatório de Avaliação Externa (2022-2023) da ESMAVC, redigido pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
Análise documental	• Projeto Educativo (2022-2025) da ESMAVC Análise do Projeto Educativo (2022-2025) da ESMAVC, redigido pela mesma enti- dade.

• Questionário respondido pela ESMAVC

Análise da resposta ao questionário nacional dirigido a todos os Agrupamentos de Escola (AE) do país, aprovado pela DGE, de acordo com o despacho nº 15847/2007, com a autorização nº 0813400002 no dia 16 de outubro de 2024. O questionário teve como objetivo práticas o mapeamento das práticas pedagógicas implementadas pelos AE para promover a integração de alunos imigrantes.

2.4. Questões éticas

O estudo foi levado a cabo com respeito pelos princípios éticos que devem nortear a investigação científica, incluindo a necessidade de consentimento informado, o anonimato das fontes e a proteção de dados pessoais. Não foram tratados quaisquer dados do foro pessoal ou que coloquem em causa a privacidade, a segurança e o bem-estar dos participantes, tendo-se apenas reportado a ações do domínio público e profissional em que os mesmos têm participado. Não houve qualquer insistência para o tratamento de questões, nem se colocou em causa qualquer testemunho, no sentido de criação de um espaço de confiança entre entrevistador e entrevistados. Esclareceu-se, desde o início, que os dados recolhidos tinham como exclusivo propósito o aprofundamento do conhecimento científico, sendo utilizados apenas para fins de investigação e de formação.

3. Resultados

Neste capítulo, introduz-se inicialmente o “caso”, de forma sintética. Em seguida, apresentam-se os principais resultados da análise documental realizada e, por fim, dos grupos focais levados a cabo.

3.1. Apresentação do caso

Sob o lema “Criar, inovar e intervir”, a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC) é uma escola não agrupada localizada na freguesia Avenidas Novas, no centro do município de Lisboa, a capital de Portugal. Foi criada no bairro histórico de Alfama em 1886, tendo transitado para as instalações atuais em 1933, constituindo um liceu exclusivamente feminino durante o Estado Novo. Depois da revolução de 1974, tornou-se uma escola secundária mista. O envelhecimento demográfico desta região da cidade, a par da degradação das instalações, não integradas no programa nacional de modernização dos equipamentos escolares, conduziu a uma redução do número

de alunos e chegou a colocar dúvidas sobre a continuidade desta escola. Contudo, esta incerteza foi superada por uma diversificação da oferta formativa e pela adoção de princípios educativos mais inclusivos.

Assim, a escola tem tido, nos últimos anos, uma oferta educativa e formativa ampla, incluindo os quatro cursos científico-humanísticos do ensino secundários, dois cursos profissionais, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), cursos de Português Língua de Acolhimento e dois projetos educativos ministrados em estabelecimentos prisionais. O número de jovens, de 15 a 20 anos que a frequenta, tem-se mantido relativamente estável, em torno dos 850, no horário diurno, aos quais se somam cerca de 400 adultos, em horário pós-laboral.

Na vertente dos jovens, cerca de 60 estudantes são de nacionalidade estrangeira, distribuídos pelo ensino científico-humanístico e o ensino profissional, destacando-se o Brasil e a Angola como os principais países de origem dos alunos estrangeiros. Embora a sua proporção não seja muito diferente das médias nacionais, neste caso, a integração ao nível do ensino secundário de muitos adolescentes recém-chegados, com escassa experiência no sistema educativo português, é apresentado como um desafio particularmente difícil. Deste universo de alunos, 34 não são proficientes na língua portuguesa, assistindo a aulas de Português Língua Não Materna. Na vertente dos adultos, o número de estrangeiros tem vindo a aumentar e ronda, atualmente, os 200 estudantes, devido à forte procura pelos cursos de Português Língua de Acolhimento.

Dadas as dificuldades observadas na integração de alguns alunos de origem imigrante, sobretudo, na comunicação com os professores, a escola aprovou em 2024 a criação de um percurso alternativo, proporcionando aos alunos recém-chegados um “ano zero” centrado na aprendizagem da língua portuguesa, ainda que o mesmo tenha sido frequentado, este ano, por apenas 10 estudantes, uma vez que os encarregados de educação dos restantes não aderiram a esta modalidade, preferindo a inclusão dos seus descendentes nas turmas regulares.

3.2. Análise documental

Com base nos objetivos definidos para o presente estudo de caso e tratando de uma escola, considerou-se pertinente a análise documental dos documentos selecionados e descritos no Quadro 1.

No que concerne ao Relatório de Avaliação Externa (2022-2023) da ESMAVC salienta-se a oferta educativa e formativa diversificada, tanto para os alunos do ensino secundário e profissional, como outras ofertas formativas onde se destaca o PLA, com 153 formandos inscritos em 6 turmas. É através do curso de PLA que surge a única indicação referente a alunos estrangeiros em todo o documento, justificando-se a pertinência destes cursos pelo aumento crescente do número de estrangeiros; esta oferta formativa foi considerada como uma mais-valia para o desenvolvimento da comunidade envolvente pelas respostas específicas mobilizadas.

Tratando-se de um projeto recente, o CAAI não é mencionado, nem o cargo do Mediador Linguístico e Cultural. Outro aspeto a destacar reporta-se à ausência de menção da disciplina de PLNM em todo o documento.

Passando para o Projeto Educativo (2022-2025) da mesma escola, observa-se que neste documento também é evidenciada a oferta formativa de PLA, no âmbito do ensino de adultos, sendo referido que a mesma disciplina faz parte do percurso formativo do Estabelecimento Prisional de Monsanto. Por outro lado, já é abordada a disciplina de PLNM, mas é apenas mencionada como sendo uma das ofertas educativas existentes.

À semelhança do documento anterior nem o CAAI nem o cargo do Mediador Linguístico e Cultural são referidos ao longo do corpo de texto.

Relativamente à resposta ao questionário distribuído pelo projeto AquiMeEncontro, o mesmo foi preenchido pela coordenadora do CAAI. Neste foram solicitadas duas práticas inovadoras e eficazes desenvolvidas pela escola no que concerne à integração de crianças e estudantes de nacionalidade estrangeira, com a identificação dos seus objetivos, uma breve descrição, os seus intervenientes e respetivas funções e as razões/evidências porque foram consideradas eficazes.

Como primeira prática de integração a escola referiu a identificação dos vários locais da mesma em inglês, através da colocação de cartazes. Esta atividade foi promovida pelos professores estagiários de inglês e foi considerada eficaz pois auxiliou os alunos estrangeiros acabados de chegar à escola que não sabiam falar português.

A segunda atividade prende-se com a criação de um horário específico para os alunos estrangeiros não falantes de português, com incidência nas disciplinas de PLMN, Inglês e Educação Física. Para a concretização deste horário personalizado envolveu-se a coordenadora do projeto, os diretores de Turma, os Encarregados de Educação e a Equipa Gestão de alunos, ressaltando-se que a criação deste horário foi considerada uma estratégia eficaz porque os alunos não desistiram de

estudar.

Ainda neste questionário era solicitado se tinha sido criado uma estrutura específica para apoio aos estudantes de nacionalidade estrangeira, com a sua denominação e data de criação, ao que a coordenadora do CAAI se reportou ao projeto CAAI, mas não indicou a data.

3.3. Grupo focal – Português Língua de Acolhimento

3.3.1. Caracterização dos respondentes

Neste grupo focal foram entrevistados dois agentes fundamentais para o desenvolvimento dos cursos de Português Língua de Acolhimento. Inicialmente foi estabelecido o contacto com a Professora de Língua Portuguesa que coordena e leciona neste programa, tendo a mesmo sugerido a participação da professora e coordenadora dos anos anteriores, também do grupo de Língua Portuguesa, embora, entretanto transferida para outra escola, detentora de uma perspetiva mais alargada sobre o modo como este projeto surgiu e se tem desenvolvido na escola. De referir que a coordenação destes cursos pertence, por inerência, à Comissão de Acolhimento dos Alunos Internacionais.

3.3.2. Origem e desenvolvimento do PLA: análise das estratégias, dificuldades e na integração dos alunos estrangeiros

O ensino do Português Língua de Acolhimento foi introduzido na escola, no ano letivo de 2015/16, num contexto em que o número de alunos no regime diurno se encontrava em decréscimo e os professores tinham, portanto, carga letiva disponível, tendo a educação e formação de adultos sido assumida como uma componente importante da escola. Neste contexto, foi estabelecido um protocolo com representantes das autoridades francesas, tendo-se criada uma primeira turma composta por cidadãos com esta nacionalidade. Este projeto teve êxito, tendo crescido e se diversificado notavelmente a procura por este tipo de cursos nos anos seguintes. Neste sentido, a ex-coordenadora do programa identificou uma 2.^a vaga, composta sobretudo por venezuelanos, ucranianos, chineses nepaleses, paquistaneses e filipinos, bem como uma 3.^a vaga, mais recente, composta sobretudo por cidadãos africanos e do medio oriente, muitos deles, com o estatuto de refugiados.

Segundo as professoras entrevistadas, a localização central da escola tem atraído uma grande diversidade de adultos, de idades muito variadas (desde jovens trabalhadores a reformados), tanto provenientes das elites transnacionais, como dos movimentos de populações que fogem da pobreza e da guerra, em diferentes regiões do mundo. Esta é, aliás, um dos maiores desafios, mas também um dos aspetos mais enriquecedores, desta experiência, que permite a criação de aprendizagens e afinidades inesperadas, num contexto efetivamente multicultural e heterogéneo ao nível da classe social. Apesar da oferta ter vindo a aumentar, não tem sido possível responder ao aumento exponencial da procura, tendo o número de grupos aumentado de 11 em 2023/24 para 18 em 2024/25, num total de cerca de 200 estudantes.

Neste contexto, a escola oferece cursos de iniciação (A1 + A2) e de continuação (B1 + B2), com 150 horas de duração, conferentes de certificado oficial, o qual é requerido no âmbito dos processos de aquisição da nacionalidade. Os cursos decorrem em horário vespertino e noturno, funcionando em dois regimes distintos: intensivo (12 horas/semana) e anual (6 horas/semana). São cursos que têm apenas o custo da matrícula (36 euros) e do manual (45 euros), tendo um valor mais reduzido para refugiados e desempregados (8 euros).

Sendo focado na aprendizagem da língua portuguesa, estes cursos têm fomentado igualmente o convívio dos formandos com os adultos que frequentam os outros cursos de educação e formação de adultos, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa, contribuindo para o intercâmbio cultural. Além disso, as suas responsáveis salientam o apoio que têm dado a muitos dos formandos, em particular, ao nível do reconhecimento dos seus diplomas obtidos noutros países, bem como ao encaminhamento para outras ofertas formativas. Nos casos em que os formandos são parentes de alunos que frequentam a escola no regime diurno, são notórios também mais-valias na relação da família com a escola. E embora exista uma preocupação por manter claramente diferenciadas as ofertas para ambos os públicos, tal como previsto na legislação, existe abertura, por exemplo, para que crianças e jovens frequentem informalmente aulas de PLA em que estão matriculados os seus pais (mesmo sem a possibilidade de obter certificação), não apenas porque favorece a sua aprendizagem da língua, mas também porque muitas vezes isso facilita igualmente a vida familiar dos migrantes.

Como principais obstáculos, as coordenadoras desta oferta formativa destacam dois. Por um lado, o número crescente e a grande diversidade dos adultos que procuram estas ofertas torna este trabalho muito exigente e nem sempre bem-sucedido. Neste sentido, destacam a situação de al-

guns migrantes recém-chegados, que não dominam qualquer língua europeia e, logo, não conhecem sequer o alfabeto, com os quais o trabalho realizado, mesmo ao nível do nível de principiante (A1) precisa de ser claramente diferenciado e é difícil de compatibilizar com turmas de 16 a 20 adultos. Por outro lado, a grande precariedade em que se encontram parte destes cidadãos conduz a níveis elevados de absentismo e de desistência. A este propósito, sublinham o facto de alguns deles se matricularem na escola pelo facto de trabalharem nas suas imediações, mas viverem em lugares longínquos e, não dispondo de viatura própria, acabam por ter restrições à participação em horário noturno. Tem sido comum, por isso, os pedidos para a abertura de turmas no horário matutino ou no regime de ensino a distância, possibilidades que se têm considerado inviáveis.

3.4. Grupo focal –Comissão de Acolhimento de Alunos Internacionais

3.4.1. Caracterização dos respondentes

Neste grupo focal foram entrevistados dois agentes educativos pertencentes à ESMAVC, a coordenadora do CAAI, pertencente ao grupo de docentes, e o Mediador Linguístico e Cultural, do grupo do pessoal não docente.

A coordenadora do CAAI é professora de Inglês no ensino secundário. Nas suas funções como coordenadora deste projeto recebe os alunos de PLNM, envia para os diretores de turma todos os documentos com informações pertinentes a serem encaminhados para os encarregados de educação dos alunos estrangeiros e articula com estes as melhores respostas e estratégias para facilitar a integração destes.

O Mediador Linguístico e Cultural, formado em Ciências da Comunicação, iniciou as suas funções na escola no fim do mês de fevereiro de 2025. Foi contratado para um horário de 18h, no qual assiste e apoia as aulas de PLNM, contribui com ideias para a integração dos alunos estrangeiros e auxilia tanto o pessoal docente como o pessoal não docente em traduções que sejam necessárias. O mesmo constata que foi muito bem integrado pelo pessoal docente e não docente, mas considera que lhe deveriam ser atribuídas mais horas para concretizar estratégias já pensadas favoráveis à integração dos alunos estrangeiros.

3.4.2. Estrutura e dinâmica da CAAI: análise das estratégias, dificuldades e na integração dos alunos estrangeiros

Aludindo aos objetivos norteadores da investigação deste estudo de caso e para melhor compreensão da estrutura e dinâmica da CAAI, analisaremos as estratégias, dificuldades e impactos desta estrutura na integração dos alunos estrangeiros, com base no grupo focal realizado com a Coordenadora do CAAI e o Mediador Linguístico e Cultural.

Esta estrutura, dirigida pela coordenadora, serve de apoio aos alunos estrangeiros no processo de acolhimento e integração. Ao chegar a esta instituição, dependendo da idade e das informações presentes no seu processo educativo, o aluno é legalmente inserido no ano mais indicado e, no caso de o mesmo não dominar a língua portuguesa, são oferecidas duas alternativas: (i) o ingresso no currículo normal com aulas de PLNM ou (ii) a escolha de um currículo alternativo incidente nas disciplinas de PLNM, Inglês e Educação Física (complementado o horário com atividades de teatro, desporto e apoio ao estudo). Caso os encarregados de educação optem pela segunda opção no 10.º ano, os alunos voltam a repetir o mesmo ano, contudo no segundo ano já são enquadrados nas disciplinas regulares do currículo do curso escolhido, sendo o primeiro ano considerado um ano de integração e aquisição da língua.

Outras estratégias utilizadas para a integração dos alunos estrangeiros, não diretamente associadas ao CAAI, referem-se à utilização do Google Tradutor (por alguns docentes da escola) e a correção de testes resolvidos em inglês por parte de duas docentes, na área da Matemática e na área da Filosofia.

Tratando-se de um projeto recente foram mencionadas futuras atividades/estratégias a serem mobilizadas para facilitar o processo de integração e acolhimento, nomeadamente a qualificação de gabinete para a intervenção grupal (entre quatro e cinco alunos) do Mediador Linguístico e Cultural no âmbito da aprendizagem da Língua Portuguesa (mediante o orçamento disponível), sem comprometer o funcionamento da disciplina de PLNM. A coordenadora do projeto também se referiu a uma possível visita de estudo, sem se estender ou justificar a proposta, abordando também a organização de um convívio noturno de partilha cultural e gastronómica, onde cada aluno será convidado a falar sobre o seu país de origem.

Passando para as dificuldades percecionadas pelos dois inquiridos constata-se fraca adesão ao currículo alternativo proposto visto que dos 34 alunos de PLNM apenas 10 aceitaram ingressar no novo horário com um currículo personalizado. Mesmo reconhecendo o grau de exigência dos

cursos oferecidos pela escola, a maioria dos Encarregados de Educação (E.E.) apenas autorizou o ingresso e frequência das disciplinas regulares dos cursos elegidos, ao invés dos seus educandos realizarem o 10.º ano em dois anos.

Abordar e convocar os E.E. para reuniões sobre esta e outras questões nem sempre foi uma tarefa fácil, não só pelas barreiras linguísticas sentidas como por questões laborais. Verifica-se que, nalguns casos, a única língua passível de ser utilizada para a comunicação foi o inglês e, noutros casos, nem foi possível utilizar esse idioma, tal como o evidenciado pela coordenadora do CAAI: *"E é muito complicado, depois não percebem português, não percebem inglês. Foram ali uns meses que houve professores que chegaram a estar cá às sete da noite para tentar atender o encarregado de educação e depois não percebiam nada e pronto, foi muito complicado"*. Para além da comunicação, essencial para a exploração de procedimentos e esclarecimento de dúvidas, foi necessário a recolha de assinaturas dos E.E. de diversos documentos, o que implicou a deslocação dos mesmos à escola, contudo estes nem sempre tinham disponibilidade por questões laborais.

Outras dificuldades sentidas no processo de integração dos alunos estrangeiros, não diretamente associadas ao CAAI, reporta-se à instabilidade do corpo docente sentida, nomeadamente na disciplina de PLNM, comprometendo a continuidade pedagógica do trabalho efetuado com os diferentes níveis de proficiência linguística. Ainda associado à disciplina de PLNM constata-se a existência de apenas uma professora destinada a esta disciplina, em virtude do crédito horário fornecido à escola perante o número de alunos beneficiários desta oferta do currículo formal. Foi mencionado pelos inquiridos que os níveis A1 e A2, apesar das suas especificidades e diferentes níveis de exigência, funcionam em conjunto, o que compromete a aprendizagem dos alunos na medida em que os mesmos se desmotivam pela quebra de cadência das tarefas propostas, requerendo também um maior desdobramento da atenção fornecida pela professora.

Focando as dificuldades dos alunos mencionados pelos dois entrevistados no grupo focal, as mesmas podem ser observadas no Quadro 2, com trechos da transcrição efetuada.

O domínio da língua portuguesa foi apontado tanto pela coordenadora do CAAI como pelo Mediador Linguístico e Cultural, como um dos entraves dos alunos não falantes da Língua Portuguesa; tanto a nível oral como ao nível da leitura e da escrita o domínio da língua veicular de acesso ao currículo português é essencial para o sucesso e bem-estar dos alunos estrangeiros. Todavia constatou-se que

alguns alunos, para além da aprendizagem da língua também tiveram que aprender novos caracteres.

Associado também ao domínio da língua foi possível verificar que os alunos estrangeiros tiveram algumas dificuldades em fazer novas amizades, comprometendo a sua interação social com alunos portugueses.

Algumas das diferenças culturais sentidas circunscrevem-se a rapazes e raparigas que se recusam trabalhar juntos ou a alunos do Bangladesh que ao serem questionados sobre o seu futuro em Portugal e uma possível união em matrimónio com alguém português os mesmos não veem esse facto como uma possibilidade.

No que concerne à adesão dos alunos estrangeiros nas demais atividades extracurriculares propostas ou os apoios fornecidos, evidencia-se pouca adesão pela ausência de consequências pela não comparência.

Por fim, foi mencionada uma questão delicada associada à falta de confiança e a pouca abertura de certos alunos com o pessoal docente e não docente; apesar de todo o apoio disponibilizado pela escola. Como referiu o Mediador Linguístico e Cultural, no seu horário de atendimento realizado num espaço seguro e livre de julgamentos, consta que há alunos estrangeiros que não procuram ajuda ou se recusam a desabafar, pela situação frágil relacionada com o processo de legalização no país dos seus progenitores.

Quadro 2 - Desafios sentidos pelos alunos estrangeiros

Desafios dos alunos estrangeiros	Trechos das transcrições
Domínio da língua portuguesa	Coordenadora do CAAI: “Há miúdos, há pais que acham que o facto dos miúdos estarem horas sentados a ouvir uma língua que eles não conhecem, possivelmente aprenderão alguma coisa ou que ajudará... Eu imagino-me numa aula de mandarim, não é?”
Interação social	Coordenadora do CAAI: “...no 10.º ano eu acho que eles não falam com os colegas, não falam com os colegas. (...) nós vemos os cantinhos, que eles não se dão” Mediador Linguístico e Cultural: “...eles não têm amigos portugueses. Também não querem ter essa iniciativa. Não percebi ainda bem porquê. Talvez pela vergonha de tentarem falar o português, por terem que falar em inglês para falar melhor com eles e eles não querem falar em inglês”

Diferenças culturais	Coordenadora do CAAI: “Mas é engraçado que perguntas assim do género, «Então, mas casariam com uma portuguesa?» ou «Casariam com alguém de raça branca?», eles dizem que não.”
Pouca adesão na participação nas atividades	Investigador: “Pois, e tinham dito que tentado através do teatro e do desporto e assim, mas não...” Coordenadora do CAAI: “Não, porque eles depois também não vão” Investigador: “Acaba por não funcionar tanto” Coordenadora do CAAI: “Está no horário deles, pronto. Mas eles depois acabam por não ir. Não têm faltas, não há consequências. (...) E eles acabam por não ir. De facto, eu também acho que ter miúdos destes numa sala de ensaio para fazer teatro, sem saber falar português e exporem-se perante os outros...” Coordenadora do CAAI: “Mesmo no desporto, não têm qualquer interesse. E também não vão aos supostos apoios, ao gabinete que dá uma ajuda se eles precisarem de alguma coisa, eles também não vão”
Falta de confiança	Coordenadora do CAAI: “E deve haver uma ou outra questão que eu acho que deve haver, porque nós sabemos a realidade, muitos deles devem estar com os pais ilegalmente e também não querem que isso se saiba, porque nós não temos acesso a isso”

Quando questionados sobre os impactos do CAAI no processo de integração dos alunos estrangeiros, os entrevistados afirmaram que ainda se encontravam a recolher evidências, visto se tratar de um projeto recente na escola.

4. Discussão e notas conclusivas

O desenvolvimento de um programa alargado de Português Língua de Acolhimento (PLA) e a criação de uma Comissão de Acolhimento dos Alunos Internacionais (CAAI) revelam-se estratégias promissoras e inspiradoras na promoção da integração e do sucesso escolar das comunidades migrantes, sobretudo, as recém-chegadas e com um fraco domínio da língua, contribuindo assim para a revitalização da escola e da comunidade envolvente (Risk, 2017; Seixas e Antunes, 2019). Um aspeto importante é que estas ofertas, se bem que pensadas para um público migrante, têm mantido uma grande diversidade em termos de origens sociais e culturais dos estudantes (Machado et al., 2005). A este propósito, é particularmente feliz o título de “alunos internacionais”, o qual remete para um imagi-

nário cosmopolita e favorecido, ao contrário de expressões mais comuns neste tipo de projetos como “estrangeiros” ou “imigrantes”.

Sendo a primeira oferta educativa orientada para um público adulto e estando a segunda focada nos estudantes jovens, a articulação entre ambas apresenta importantes mais-valias, no sentido de responder a duas necessidades das comunidades migrantes e que se alimentam entre si. Ou seja, os jovens a frequentar a escola tendem a facilitar a integração dos familiares adultos nos cursos de português e, por outro lado, é beneficiada por essa integração, pois os encarregados de educação podem assim comunicar, acompanhar e participar, de forma muito mais consistente, na vida escolar dos seus educandos. Ainda assim, esta articulação poderá ser aprofundada, até porque o PLA está formalmente integrado na CAAI, mas parece ainda pouco articulado com as restantes ações coordenadas por esta comissão. Se é verdade que isso resulta da própria configuração do sistema educativo português, em que as ofertas para jovens e para adultos estão claramente diferenciadas, no interesse pela proteção dos cidadãos menores, também é certo que, sobretudo, no caso das escolas secundárias, em que os jovens estão muito próximos dos 18 anos, essa divisão entre jovens e adultos é, em muitos casos, meramente administrativa, sendo importante refletir sobre hipóteses de complementaridade e continuidade entre ofertas, de acordo com o perfil de cada jovem.

Embora o impacto destas ações seja evidente nos jovens e adultos que nelas participam, assim como na própria cultura da escola, estes programas têm um alcance ainda bastante limitado, não apenas devido aos recursos exíguos de que dispõem, mas também da extrema volatilidade dos mesmos, o que gera desperdícios importantes de experiência e a necessidade de recomeçar o trabalho periodicamente. Foi o caso no presente ano letivo, quando ambas as coordenações tiveram de ser substituídas, devido à rotatividade do corpo docente, o que dificultou a continuidade e aprofundamento do trabalho, não obstante a dedicação dos novos docentes nomeados. Foi também o caso da tardia colocação do mediador cultural e linguístico, que não tendo qualquer experiência anterior na escola iniciou funções apenas em fevereiro, o que reduziu muito o âmbito da sua intervenção. O trabalho com estas comunidades implica um contacto continuado com os próprios estudantes e os seus encarregados de educação, a construção de relações de confiança e de códigos partilhados, o que é muito difícil num contexto de forte mobilidade do corpo docente e de apoio. A própria escassez de referências a estes programas nos documentos orientadores da escola (mais evidente no caso da CAAI) denotam ainda o seu carácter precário ou periférico, face a outras ofertas e programas mais longevos e estruturados na escola.

Importa igualmente não esquecer que, sendo focado nas dificuldades dos alunos recém-chegados a Portugal e que não dominam a língua, estas ações tendem a não integrar os alunos originários de países de língua oficial portuguesa, os quais continuam a ser os mais numerosos e a apresentar níveis elevados de insucesso, retenção e desistência (Albuquerque et al., 2022; Roldão & Abrantes, 2019).

Além disso, o potencial desta intervenção é também mitigado pela rigidez como é entendido o currículo nacional, sobretudo, no ensino secundário, em que a preparação para os exames nacionais continua a constituir uma preocupação central para muitos professores, estudantes e encarregados de educação (Abrantes, 2008). Em termos substantivos, os alunos recém-chegados e com um contacto prévio escasso com a língua portuguesa apresentam grandes dificuldades à compreensão dos discursos e solicitações dos professores, o que redundava quase sempre em insucesso nos testes e exames a que são submetidos. A sua integração nos grupos de pares revela-se difícil, tanto por aspetos linguísticos como por outros aspetos culturais. A própria participação em atividades extracurriculares, de âmbito desportivo e artístico, nem sempre vai ao encontro das disposições culturais e das disponibilidades horárias destes alunos. A estratégia da escola para obviar este constrangimento – criação de um percurso alternativo, composto por um “ano zero” em que os estudantes estão concentrados na aprendizagem da língua portuguesa – não tem sido bem acolhida por uma parte dos encarregados de educação, os quais receiam que este confinamento, ainda que temporário, dos seus educandos a um grupo pequeno de alunos estrangeiros limite a sua capacidade de integração e prolongue o tempo necessário para a conclusão do ensino secundário, gerando novas dinâmicas de segregação (Abrantes & Roldão, 2019). Neste âmbito, será importante aprofundar a colaboração com as próprias comunidades migrantes, no sentido de desconstruir medos, mas também de desenvolver soluções efetivamente partilhadas e atentas às necessidades e propostas dos alunos envolvidos (Warren, 2005).

Apesar destes desafios, esta experiência revela práticas com potencial de inspiração para outras escolas e para as próprias políticas educativas, mas permite também identificar obstáculos cuja superação implica mudanças mais profundas no modo como o sistema educativo português está organizado, em particular, no ensino secundário.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2008a). On the strange habit of reading adversity instead of diversity: Madrid's middle-schools and their Latin-American students. *Changing knowledge and education. Communities, mobilities and new policies in global societies*. Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag.
- Abrantes, P. (2008b). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Abrantes, P., & Roldão, C. (2019). The (mis) education of African descendants in Portugal: Towards vocational traps?. *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 27-55. <http://hdl.handle.net/10400.2/11207>
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2024). *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/5080088730-1718377757/plano-estrategico-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-marco-2024.pdf>
- Albuquerque, A., Seabra, T., & Martins, S. C. (2022). Seletividade social na escola básica portuguesa. *Análise Social*, 57 (244), 520-543. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022244.04>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/download/wqfDk8Kjw4XDg8ONw47CosKRXWxpaG7CmMKRwprClmbCkmhtZQ==/manual_de_investigacao_qualitativa_em_educacao_o.pdf
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-352). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/download/wqfDk8Kjw4XDg8ONw47CosKRXWxpaG7CmMKRwprClmbCkmhtZQ==/manual_de_investigacao_qualitativa_em_educacao_o.pdf
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Fund. Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2014). Diferentes perspetivas de um ensino conservador: o ensino liceal em Portugal durante o Estado Novo (1936-1960). *Educar em Revista*, 145-174. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100010>
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa* (Vol. 50). Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Krysan, M., & Crowder, K. (2017). *Cycle of segregation: Social processes and residential stratification*. Russell Sage Foundation.
- IGEC – Inspeção-Geral de Educação e Ciência (2023). Relatório de Avaliação Externa: Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/LISBOA/LISBOA_Lisboa_AEE_ES_MariaAmaliaVazCarvalho_2022-2023_R.pdf
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto – Sétima revisão constitucional.
- Machado, F. L., Matias, A. R., & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social*, 695-714.
- Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho – Procede à primeira alteração à Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, que cria os cursos de Português Língua de Acolhimento, designados «cursos PLA»



REFERÊNCIAS

- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto – Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
- Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março – Define as regras aplicáveis à disciplina de Português Língua Não Materna nas ofertas educativas e formativas do ensino secundário.
- Rist, R. C. (2017). *The urban school: A factory for failure*. Routledge.
- Seixas, J., & Antunes, G. (2019). Tendências recentes de segregação habitacional na Área Metropolitana de Lisboa. *Cidades. Comunidades e Territórios*, 39.
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, 46(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- Warren, M. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173.



O grupo de acolhimento da Associação de Estudantes de Porto de Mós

Autoria: Ana Mouraz & Ana Nobre

Resumo

A Associação de Estudantes do Agrupamento de Porto de Mós organizou um grupo que tem como missão receber e integrar os estudantes imigrantes que têm chegado àquele Agrupamento de Escolas. Este estudo pretende analisar as finalidades da iniciativa, a sua inclusão nas políticas locais de escola, a sua estrutura e funcionamento e ainda os resultados obtidos desde o ano de 2023/2024. Para operacionalizar o objetivo geral referido foram analisados alguns documentos estruturantes, produzidos pela Escola, e foram ouvidos diversos intervenientes que enquadram, lideram e usufruem da iniciativa. Entrevistas e grupos focais foram os instrumentos de recolha de dados utilizados. Constatou-se que o grupo de acolhimento pauta a sua atividade pelo cuidado, manifesto nas diversas dimensões de prestação de apoio (de inserção nas rotinas; de apoio académico; de integração socio cultural, de apoio emocional), e pelo respeito pela identidade pessoal, emocional e cultural de quem tem outros referentes identitários. Conclui-se que sem a participação ativa dos alunos no desenho e operacionalização de esquemas de inclusão de imigrantes nas escolas, fica muito difícil a inclusão de todos.

Palavras-chave:

Integração de imigrantes nas escolas | voz dos estudantes | estruturas organizativas dos estudantes

1. Introdução

A Associação de Estudantes do Agrupamento de Porto de Mós organizou um grupo que tem como missão receber e integrar os estudantes imigrantes que têm chegado àquele Agrupamento de Escolas. Este estudo pretende analisar as finalidades da iniciativa, a sua inclusão nas políticas locais de escola, a sua estrutura e funcionamento e ainda os resultados obtidos desde o ano transato

(2023/2024).

O estudo articula-se com os objetivos do projeto AquiMeEncontro na medida em que contribui para os seus dois objetivos; dá conta de uma prática feliz desenvolvida para acolher estudantes imigrantes e tal prática é estudada a partir da organização escolar. Mormente, olha para o fenómeno da imigração a partir da voz e da ação dos próprios estudantes e das suas estruturas organizativas dentro da escola, e essa é a sua especificidade.

O uso do termo “voz dos alunos” tem sido cada vez mais empregue na intervenção e investigação em educação, em virtude do maior reconhecimento do papel dos alunos nos processos de decisão em educação, que simultaneamente contribuem para a assunção da sua responsabilidade, como cidadãos, pela coisa pública. Genericamente, pode definir-se o conceito como referindo-se às estratégias pelas quais os alunos partilham as suas perspetivas sobre a sua aprendizagem e educação, com a finalidade de informar ou promover mudanças (Black & Mayes, 2020; Conner et al., 2024; Flutter, 2007). Todavia, a sua operacionalização é diversa, como se infere das diferentes perceções e experiências reportadas pela literatura científica (Jones, 2021). No entanto, é possível elencar duas ideias matrizes: a parceria (tomada de decisão) e a consulta (auscultação) (Black & Mayes, 2020; Jones, 2021). O fundamento de qualquer delas é que ouvir e responder ao que os alunos dizem sobre as suas experiências enquanto aprendentes pode ser uma ferramenta poderosa para ajudar na melhoria das práticas e culturas escolares (Conner et al., 2024; Flutter, 2006; 2007).

Em articulação com essas ideias matrizes, também as práticas/estratégias centradas no paradigma da voz dos alunos se organizam diferenciadamente consoante o poder de ação que lhes cabe - da simples escuta / recolha de opinião, até a sua participação em esquemas de mentoria entre pares ou à sua representação, de pleno direito, em órgãos de gestão.

As potencialidades das práticas de inclusão da voz dos alunos nos assuntos educativos têm vindo a ser estudados e evidenciam efeitos nas relações educativas (Black & Mayes, 2020; Conner et al., 2024; Flutter, 2007); na aprendizagem e no progresso dos alunos (Flutter, 2007); no desenvolvimento de novas competências por parte dos alunos e dos professores (Flutter, 2006; Jones & Bubb, 2021); na melhoria dos resultados escolares e promoção da dimensão de equidade nas escolas (Conner et al.; 2024; Jones & Bubb, 2021); bem como na promoção de sentimentos de confiança, respeito, reconhecimento, compromisso e pertença, bem como de um sentido de responsabilidade partilhada no que

respeita o ensino e a aprendizagem (Black & Mayes, 2020).

São também algumas destas potencialidades que o presente estudo pretende averiguar se foram desenvolvidas no caso presente.

2. Metodologia

O caso é o grupo criado pela Associação de Estudantes para acolher imigrantes, suas atribuições, funcionamento e eficácia. O caso foi escolhido porque se identificou a existência neste Agrupamento desta iniciativa que se enquadra bem na dimensão concetual da voz dos alunos e ainda porque as informações prévias recolhidas sobre a iniciativa evidenciavam o seu estatuto de prática feliz.

São seus objetivos específicos:

Caraterizar a estrutura e funcionamento do grupo da Associação de Estudantes criado para acolher alunos imigrantes;

- Identificar a pertinência da criação do grupo para a Associação e para a Escola;
- Avaliar os efeitos e impacto da atividade desenvolvida pelo grupo nos percursos escolares dos alunos imigrantes, na autonomia dos alunos que fazem parte do grupo de acolhimento e na vida da Escola.

Para responder a estes objetivos foi solicitada a autorização do Agrupamento e foi pedida a participação dos seguintes atores:

- Direção do Agrupamento;
- Serviço de Psicologia e de Orientação
- Direção da Associação de Estudantes (presidente e vice-presidentes)
- Grupo de acolhimento de imigrantes – uma seleção dos estudantes intervenientes de diferentes anos e sexo.
- Uma seleção de alunos imigrantes, alvo da medida, de diversas nacionalidades, idades e sexo.

Foram ainda consultados alguns documentos do Agrupamento ou relativos a ele, a saber: Projeto Educativo; Guia de procedimentos do acolhimento de alunos imigrantes (2024) e o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento (de 2024).

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas entrevistas coletivas e grupos focais, organizados de acordo com os alvos dessa recolha. Assim foram realizadas entrevistas conjuntas ao Diretor do Agrupamento e à Senhora Psicóloga e uma outra entrevista conjunta presidente e vice-presidente da Direção da Associação de Estudantes. Foram realizados dois grupos focais, um ao

grupo de acolhimento e outro a uma seleção de alunos imigrantes, alvo da medida, de diversas nacionalidades, idades e sexo.

As entrevistas e os grupos focais foram realizadas presencialmente, seguiram a modalidade de entrevista semiestruturada tendo abordado de forma livre as seguintes questões pertinentes:

De que modo é constituído o grupo, quem o constitui (que estudantes, de que anos de escolaridade, de que nacionalidades, de que escolas do Agrupamento) e que mecanismos de organização interna tem?

Qual é o formato do acompanhamento dos estudantes imigrantes – individual ou de pequeno grupo? Como são escolhidos os alunos que acompanham?

Como decorrem e quais são as atividades principais de integração desenvolvidas pelo grupo, coletiva e individualmente? Qual é a dimensão temporal do período de integração? Como /quando/por que cessa?

De que teor são essas atividades: sociais e de socialização; de apoio curricular e académico; de apoio linguístico, ...?

De que modo as atividades que desenvolve se articulam com outras iniciativas da Associação de Estudantes e da Escola para receção de imigrantes? Quem e de que forma assegura esta articulação?

De que modo as atividades que desenvolve se articulam com outras iniciativas da Comunidade e têm impacto nela? Há atividades extraescola onde este apoio continua a ser notório?

Que dificuldades principais encontram os acompanhantes na sua função de integração (linguísticas, culturais, ...)? Como têm sido ultrapassadas?

Como é que os estudantes imigrantes, que foram/são destinatários desse apoio, perceberam e validaram (ou não) a iniciativa?

Que efeitos objetivos podem ser identificados em resultado da medida: na diminuição/prevenção de *bullying*; no sucesso escolar; na resolução de questões associadas às tarefas escolares; na integração social dentro e fora das turmas; na identificação e resolução atempada de casos problemáticos, ...

Qual é o impacto desta pertença na vida escolar e académica dos estudantes que fazem parte do grupo de receção?

Qual é o impacto desta pertença na autonomia e agência dos estudantes que fazem parte do grupo de receção?

Na medida do possível todas as questões foram, pelo menos, colocadas a dois grupos de respondentes diferentes, em função do seu posicionamento como informantes chave, para efeitos de triangulação da informação.

Antes da realização do estudo foram asseguradas as questões éticas aplicáveis, que se iniciaram com o pedido de realização do estudo, e foram complementadas pela assinatura de formulário de consentimento informado e salvaguardado o anonimato e prevenção da existência de efeitos nefastos para os participantes. Especificamente, o pedido de participação foi solicitado e devidamente explicado aos estudantes e aos respetivos encarregados de educação.

3. Resultados

3.1 Apresentação do caso

3.1.1. Intervenientes

Como antes referido, participaram no estudo como informantes chave, o Diretor do Agrupamento; a Psicóloga, coordenadora dos SPO. Participaram também o Presidente e a vice-presidente da Associação de estudantes que são portugueses embora um deles seja de ascendência romena e a outra tenha familiares emigrados. Ambos frequentam o 11º ano e estão na Direção da Associação desde este ano letivo.

No Grupo de acolhimento de imigrantes participaram no estudo 6 estudantes, duas do 5º ano, dois do 9º (um rapaz e uma rapariga) e dois do 11º (um rapaz e uma rapariga).

Na seleção de alunos imigrantes estiveram presentes 7 estudantes:

Tabela 1: Composição do grupo focal dos alunos imigrantes

Ano de escolaridade	sexo	idade	País de origem	Tempo de permanência em Portugal
5	f	11	Brasil	5 anos
6	m	13	Brasil	1 anos
9	m	17	Brasil	4 anos
9	f	15	Uzbequistão	1 anos
11	f	17	Ucrânia	4 anos
11	m	18	Brasil	5 anos
12	f	18	Uzbequistão	11 anos

3.2. Informações sobre o contexto da escola e da realidade da mesma no que diz respeito ao fenómeno migratório.

No ano de 2024/25, o Agrupamento acolhia 2760 alunos, sendo que o total de estrangeiros era de 512 alunos, de 25 nacionalidades, cerca de 19% da população escolar. 66% dos alunos estrangeiros são brasileiros; são 340 alunos espalhados pelos vários ciclos, pré-escolar ao ensino secundário e ao profissional. 29 alunos (6% dos alunos estrangeiros) são da Ucrânia. Das 25 nacionalidades há também chineses, uzbeques; nepaleses; paquistaneses; angolanos; moçambicanos; venezuelanos, entre outras nacionalidades.

Na Escola Secundária de Porto de Mós (sede do Agrupamento), que é o âmbito da ação da Associação de Estudantes, há 900 alunos a frequentar a escola secundária e desses, 180 são estrangeiros, 90 no 3º ciclo e 90 no Ensino Secundário.

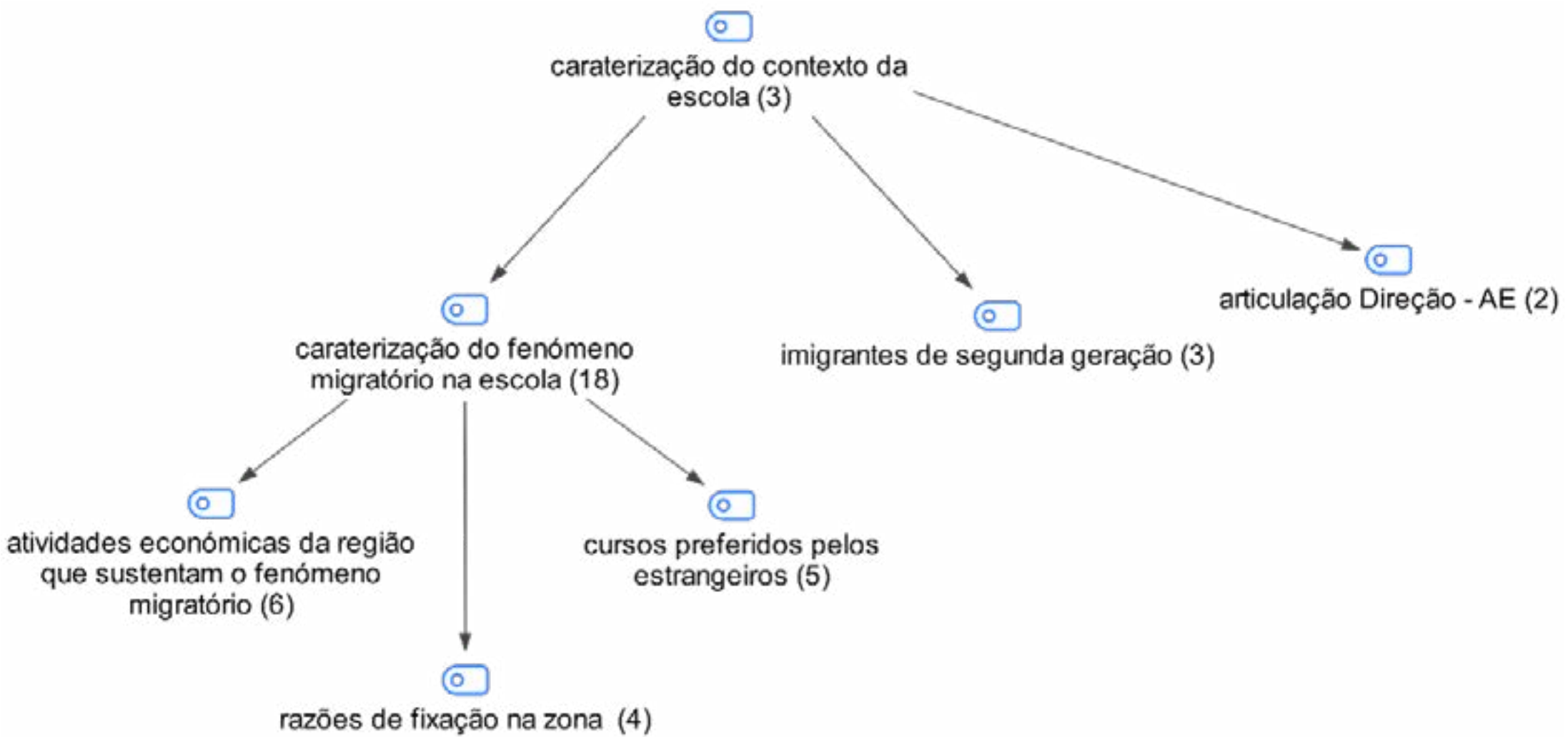


Figura 1 – Aspetos caraterizadores do contexto do Agrupamento

As atividades económicas da região que sustentam o fenómeno migratório são a indústria da extração de inertes e do barro. No concelho existem umas empresas grandes, na zona da Cruz da Légua, que se dedicam a essas áreas de atividade e que empregam centenas de pessoas em cada uma dessas unidades fabris. Por outro lado, a proximidade geográfica e bons acessos, a Leiria, e aos muitos serviços aí existentes, dão emprego a muitos outros, nomeadamente a trabalhadores do género feminino. O Diretor do Agrupamento também assinalou algumas diferenças nas atividades profissionais a que as famílias imigrantes se dedicam: desse modo os cidadãos de origem de leste e asiática trabalham naquelas indústrias de extração de inerte e do barro. Já os brasileiros, muitos trabalham em atividades comerciais e há muitos cabeleireiros, esteticistas.

Quanto às razões de fixação na zona e a par da existência das atividades económicas referidas que precisam da mão de obra estrangeira para poder crescer, há outras razões que justificam a fixação. Uma delas tem a ver com o preço da habitação, por exemplo comparada com Leiria. Mesmo tendo emprego nessa cidade, *"vêm viver para as periferias, onde a habitação é mais barata"* (Diretor). Por outro lado, a maioria dos imigrantes que traz os filhos para Portugal, acredita que os sistemas educativo e de saúde portugueses dão respostas concretas às necessidades dos filhos. Como referiu a Psicóloga *"a Escola vê chegarem muitos meninos com perturbações do espectro do autismo, designadamente brasileiros. (...) a resposta da saúde é melhor em Portugal e vêm"*. Todavia, é a função de elevador social, pedida à escola, que muitos desejam:

"Ainda ontem aquele pai que vinha do Bangladesh, o miúdo já tem 17 anos e eu disse: Pois a escolaridade obrigatória em Portugal é até aos 18 anos e ele vai ser integrado no 9.º ano por que chegou agora, mas para o ano... E o pai disse: Eu quero que ele continue a estudar aqui. Ele vai fazer 18, mas não vai trabalhar. Ele vai continuar a estudar e, portanto, já não são só os brasileiros que reconhecem isso, mas de outras nacionalidades e que vêm também porque consideram que o sistema educativo português é bom." (Psicóloga)

A escola tem alunos que são filhos de imigrantes, que estão em Portugal há mais de 20 anos: alguns desses estudantes já nasceram no país, como é o caso do atual presidente da Associação de estudantes. Outros alunos são portugueses e filhos de pais portugueses, mas nasceram noutros países da diáspora portuguesa, sobretudo europeus. Essas circunstâncias, contribuem, de acordo com o Diretor da Escola para um certo clima de respeito face à multiculturalidade.

Também o Relatório de Avaliação externa da IGEC (2024) constata na apreciação da Prestação do serviço educativo e na subseção do Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos, que *"O reconhecimento e respeito pela diversidade, por exemplo, na integração de alunos*

estrangeiros, cujo número tem vindo a aumentar significativamente nos últimos anos, e a promoção da assiduidade e da pontualidade são também aspetos de grande importância".

Quanto aos cursos, habitualmente frequentados pelos alunos estrangeiros e mercê das diferenças curriculares dos sistemas educativos de origem, das dificuldades com o uso qualificado da língua, constata-se uma certa prevalência das escolhas dos cursos profissionais, nos casos dos alunos que se inscrevem no ensino secundário.

O Agrupamento tem um plano de acolhimento para alunos imigrantes, que criou no ano letivo de 2024/2025, intitulado Manual de Procedimentos, da Equipa de Mediação Linguística e Cultural.

Nesse documento estabelecem-se 3 fases: de encaminhamento; fase da intervenção / acompanhamento e fase de encerramento, que acontece quando os alunos saem da escola, ou quando deixam de ter acompanhamento em PLNM.

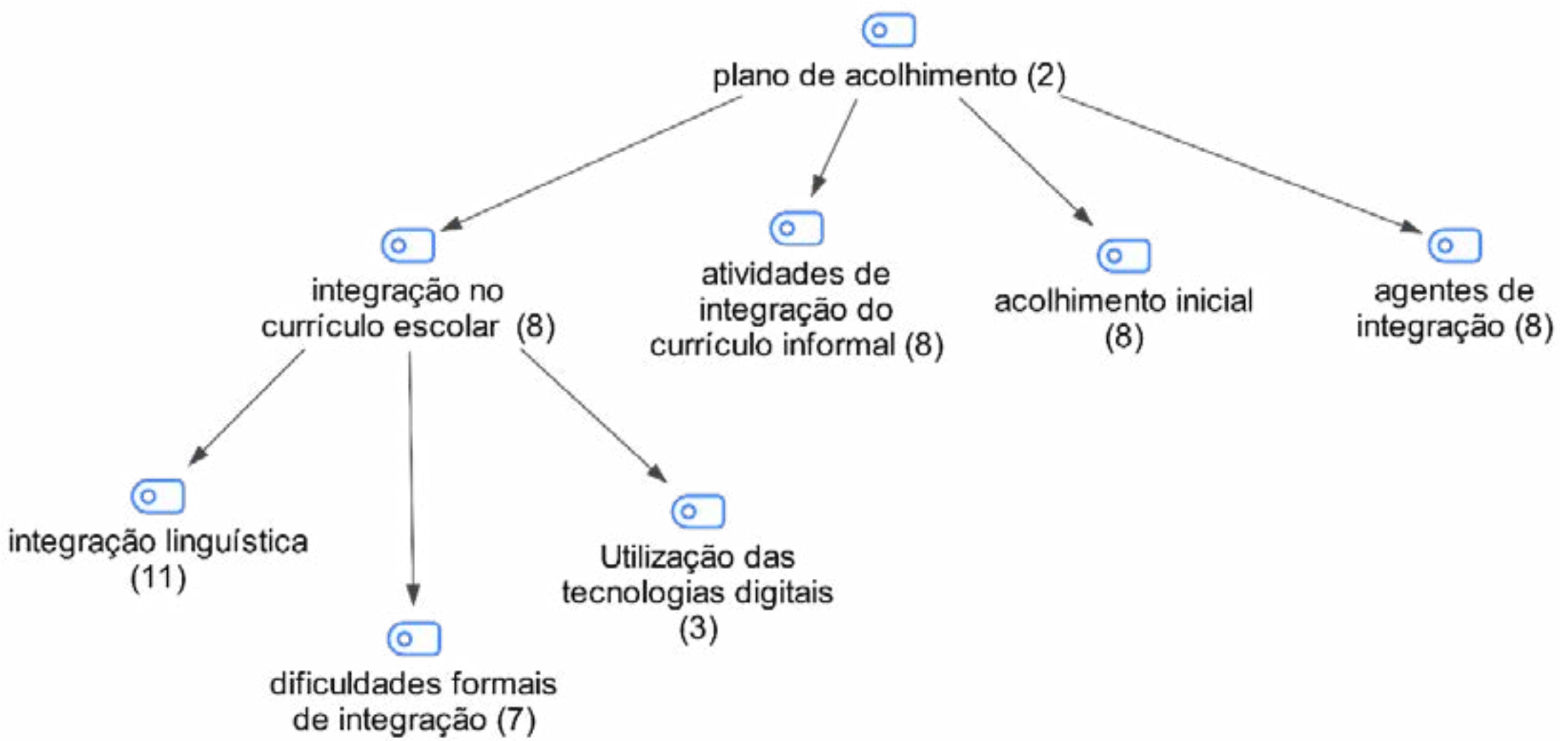


Figura 2 – Caraterização do plano de acolhimento

A fase um começa na Secretaria, quando os pais chegam, depois é agendada uma reunião para o dia seguinte com alguém da Direção e com o Professor titular da Turma ou com o educador de infância ou com o diretor de turma para conhecer o encarregado de educação ou os pais e o aluno e preparar o seu grupo de turma para receber esse novo aluno imigrante na turma.

"Eles (os pais e os alunos) vêm (para a reunião do 1º dia) muito receosos, inicialmente. E quando se sentem bem acolhidos e há uma comunicação realmente empática eu acho que os tranquiliza um pouco, aos pais e aos alunos. Às vezes os pais vêm sozinhos e nós fazemos questão em que nessa reunião esteja presente o aluno também. Para que conheçam e para que haja uma desmistificação também dos receios deles, que é natural que existam na transição e nestas mudanças que eles passam." (Diretor)

A fase dois, da intervenção diz respeito a todo o trabalho que é desenvolvido com todos os intervenientes, sejam os alunos mediadores, sejam os outros alunos da turma, sejam os professores e todos os outros recursos de que a escola dispõe e que disponibiliza para o acolhimento.

A Associação de estudantes é um dos elementos que pertence à Equipa Multidisciplinar de acolhimento de alunos Migrantes, a par de praticamente todas as estruturas de liderança de topo e intermédias e de todos os serviços da Escola.

De um modo geral a integração propriamente dita tem duas dimensões: a integração no currículo escolar, que começa quase sempre com a integração linguística, e a integração social que se faz de muitas atividades, com muitos intervenientes e em múltiplos espaços e tempos.

A intervenção também depende muito das dificuldades mais habituais que estes alunos costumam evidenciar e que decorrem do grau de exigência do ensino; da estrutura curricular; da altura do ano em que chegam; dos critérios de avaliação da proficiência da língua.

Os estudantes atribuídos para acompanhar/ apoiar cada aluno imigrante que chega são determinantes para identificar melhor e aplanar essas e outras dificuldades que surjam.

3.3 Estrutura e funcionamento do grupo de Estudantes, criado para acolher alunos imigrantes

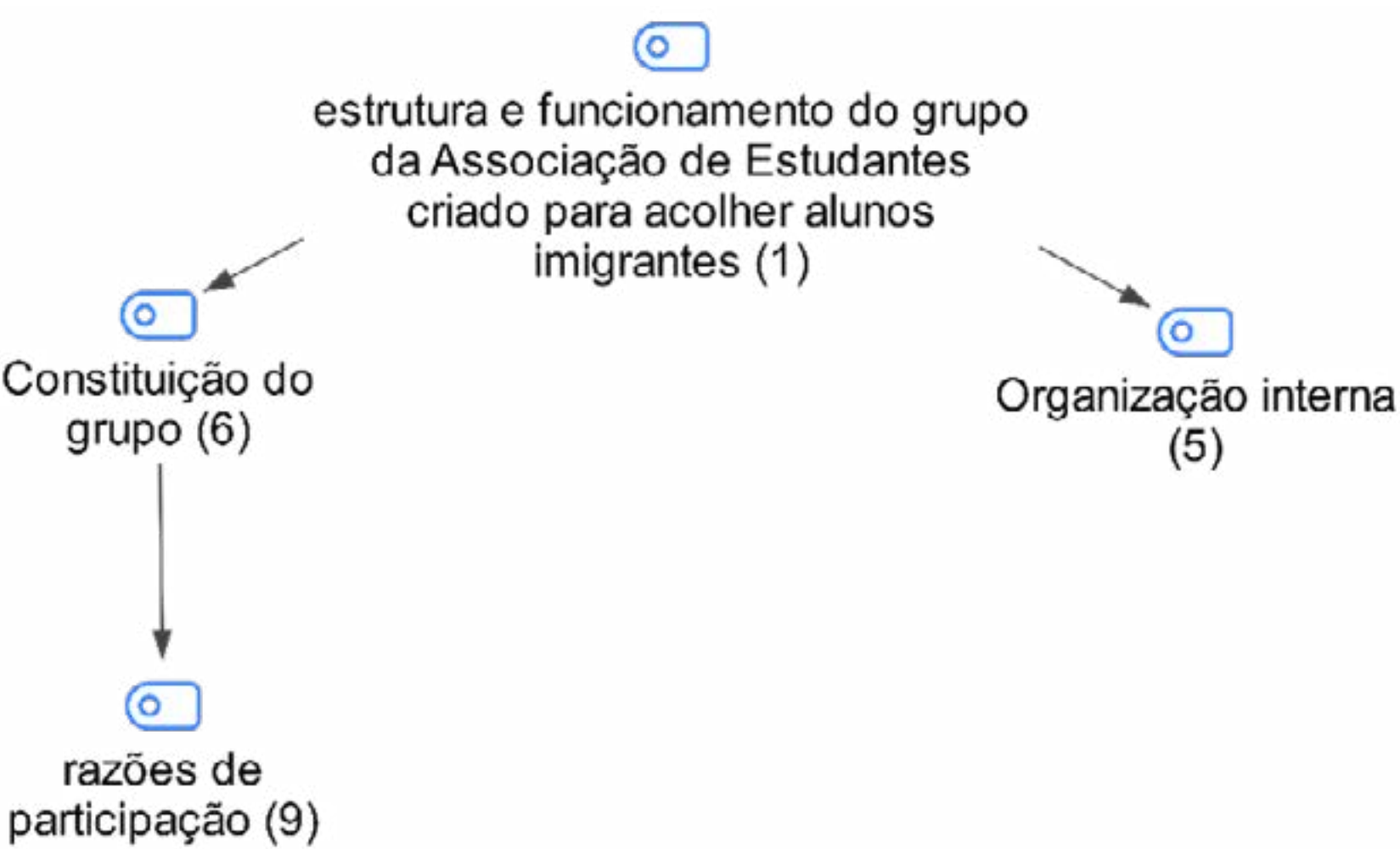


Figura 3 -Estrutura e funcionamento do grupo de acolhimento

O grupo de estudantes que acolhe os colegas imigrantes é constituído pelos delegados e subdelegados de turma a que se juntam os voluntários, que são todos os que “podem ajudar”, seja porque se disponibilizam, seja porque são convidados, porque falam uma determinada língua.

"Vai dependendo, por exemplo, se chegar um aluno ucraniano, se calhar vamos dar prioridade a esse rapaz ou rapariga a ficar com alguém que fala a mesma língua que ele para haver (...) interação." (vice-presidente da Associação de Estudantes)

As razões que justificam a adesão dos voluntários à iniciativa são maioritariamente de humanidade. Como referiu uma das voluntárias: “Eu tenho a sorte de não saber como é, mas eu consigo entender como deve ser difícil para eles chegarem num local que não conhecem ninguém”; ou como referiu outra – “eu acho importante isto de acolher as pessoas que vêm”.

Sobre a organização interna da Direção da Associação, para coordenar estas atividades de acolhimento, constatamos que para além de um horário de atendimento, quando chega um novo aluno à escola, estrangeiro ou português, são sempre avisados.

"Avisam-nos, nós vamos apresentar a escola, apresentamos tudo o que é da escola, como funciona, as senhas, a papelaria, a reprografia, a secretaria, tudo isso, o bar, o refeitório, mostrando mais ou menos como é que a escola é e a dinamização dela." (Presidente da Associação de Estudantes)

Também organizaram um grupo de estudantes que estão atentos, e quando se apercebem que algum estudante está a precisar de ajuda, avisam a psicóloga ou os professores da direção.

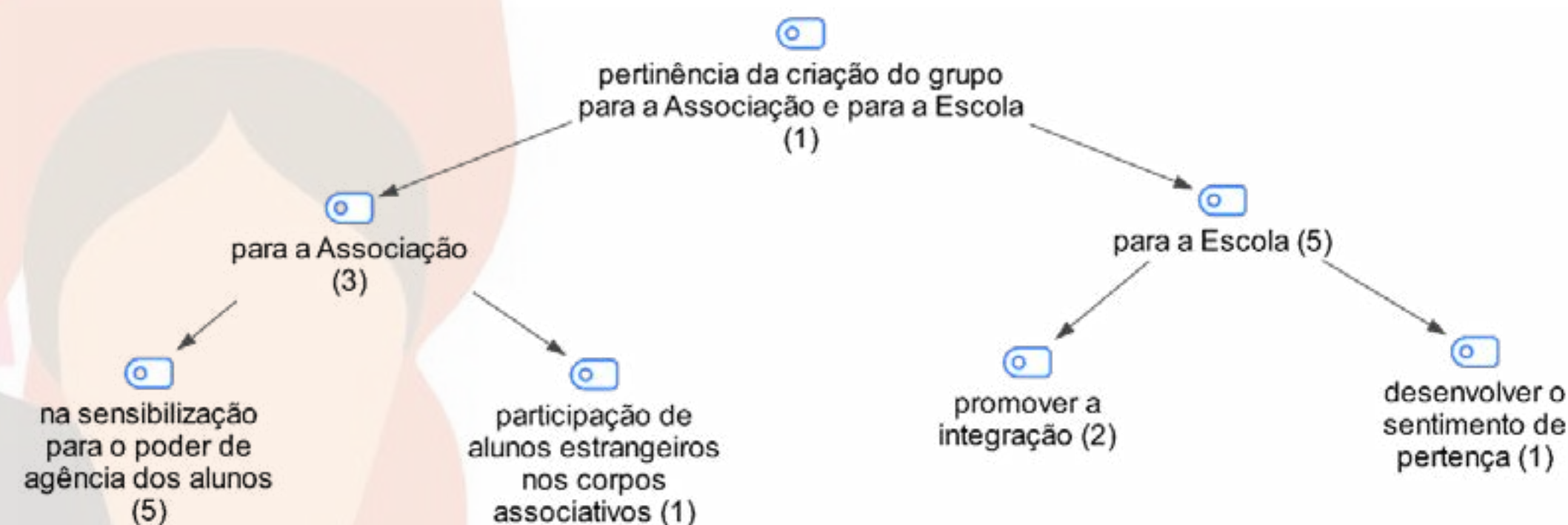


Figura 4 – Aspectos essenciais que justificam a pertinência do grupo de acolhimento

A importância deste grupo para a Associação é justificada pela Direção da Escola como forma de sensibilizar os estudantes acerca do seu papel e da sua competência para desenvolver iniciativas úteis e cidadãs. Ao mesmo tempo, também a participação de estudantes estrangeiros nos corpos associativos constitui uma evidência dessa importância.

Já a Direção do Agrupamento vê nesta iniciativa uma forma clara de promover a integração de todos e de desenvolver o sentimento de pertença a um coletivo.

Todavia, se esse é o entendimento da Direção, constatou-se que também a direção da Associação de Estudantes reconhece na Direção do AE a disponibilidade para agir:

"Normalmente vamos lá bater à porta. Eles são sempre muito prestáveis, muito eficazes, não... Eles não enrolam muito ... Se nós pedimos alguma coisa, eles averiguam o caso. Caso for mesmo preciso, eles aceitam. Caso não for tão preciso, ele diz: Ah, isto pode ser melhor aqui, não sei... Pronto, assim, ajudam sempre. Dão sempre dicas para isso, mas são sempre muito eficazes." (Presidente da Associação de estudantes)

3.3.1. Atividades desenvolvidas e percepção dos destinatários

Quanto às atividades desenvolvidas, elas organizam-se em três dimensões principais: uma primeira de acolhimento que se traduz em prestar informações práticas, o que inclui também o encaminhamento para outros serviços e estruturas da escola. Neste encaminhamento ficam abrangidas as situações mais pragmáticas da vida escolar, mas incluem-se também as situações de foro mais íntimo e emocional que requerem outra abordagem, que os estudantes mentores percebem sair da sua esfera de ação:

"Quando vimos que no caso é mesmo preciso falar com alguém que é profissional, que nunca a nós, porque nós somos alunos e às vezes também não sabemos lidar com certas situações, encaminhamos sempre para os adultos, quer para senhora psicóloga, portanto, para a direção, que também tentam ajudar sempre. Encaminhamos para lá, para o gabinete, eles têm sempre lá um espacinho para eles, falam, choram, podem fazer o que eles quiserem e acho que ela, a psicóloga é prestável." (Presidente da Associação de Estudantes)

A segunda dimensão traduz-se em apoio linguístico e curricular e assiste os estudantes imigrantes no seu acesso à escolarização e às tarefas de aprendizagem. A terceira dimensão tem um caráter de socialização e inclui todas as ocasiões e iniciativas que cada um dos alunos "padrinhos /madrinhas" desenvolve em interação com o/a aluno /a imigrante que lhe foi atribuído, mas inclui igualmente as atividades desportivas e culturais que são organizadas coletivamente. Neste ponto há ainda a referir eventos regulares que servem para promover alguma interculturalidade, e que são dinamizadas, não pelos grupos de apoio diretamente, mas pelas turmas e contam com o envolvimento alargado de alunos professores e EE.

Aluno 9 – "A ação que algumas turmas espontaneamente fazem, que é uma espécie de banquinha com comida de certos países que há cá na escola. E acho que isso também é muito importante para as pessoas ainda sentirem um bocadinho do gosto de estarem em casa no seu país. Não é a minha turma que dinamiza, mas eu acho que é muito bom algumas turmas fazerem essas atividades, porque acho que os alunos sentem-se mesmo felizes." Aluno 1 – "Um bocado de casa que eles estão a sentir." (alunos do grupo de acolhimento)

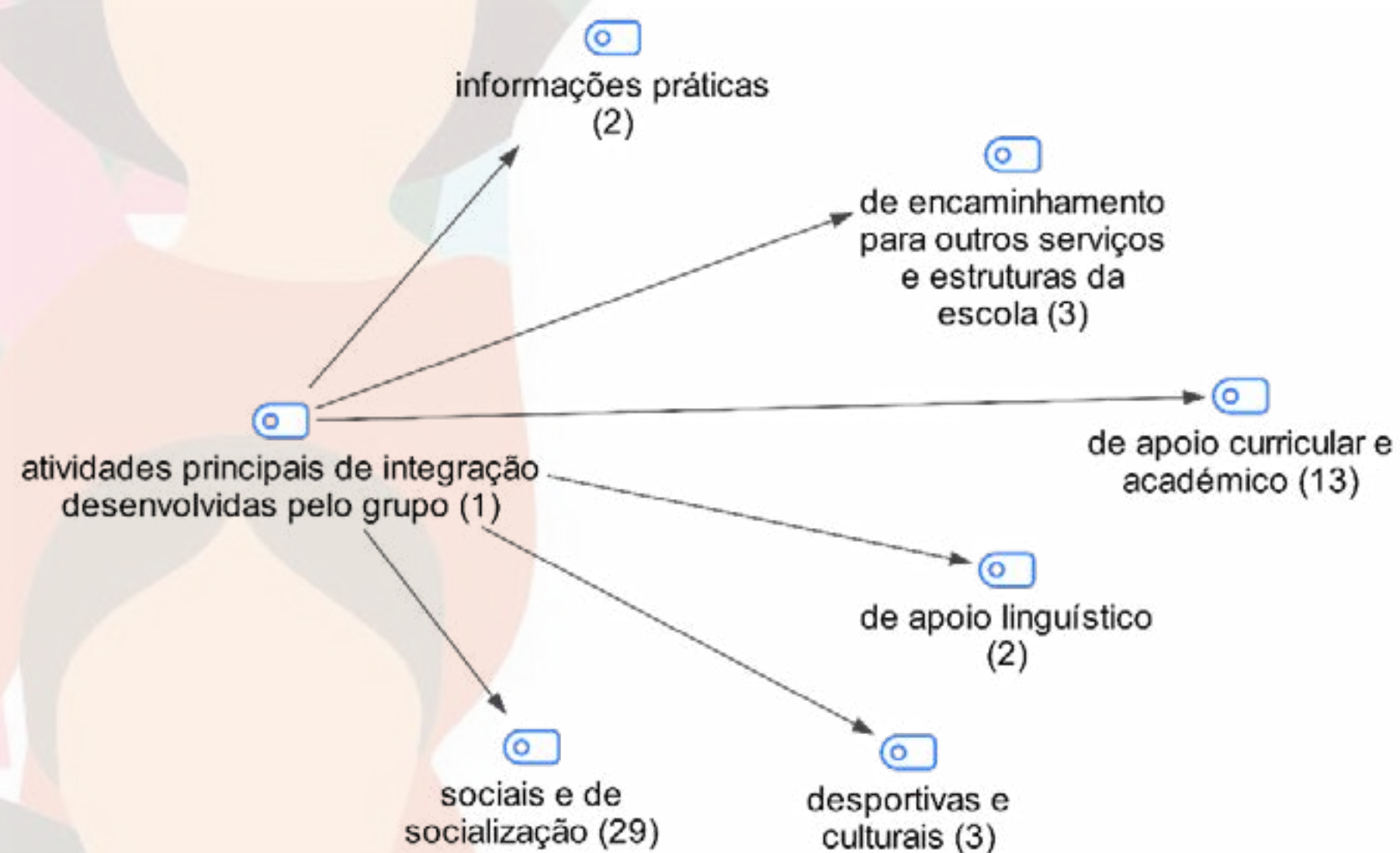


Figura 5– Caraterização das atividades dinamizadas pelo grupo de acolhimento

No inventário das perspetivas dos estudantes imigrantes, pretendeu-se perceber os principais receios destes, antes da frequência do AE, os aspetos que contribuíram para facilitar a inserção, as dificuldades que ainda persistem, entre outros aspetos que servem de evidência do processo de inclusão.

Os receios que os estudantes imigrantes reportaram estão maioritariamente associados à dificuldade da língua; à hipotética circunstância de não fazer amigos; de sofrer *bullying*; de não se adaptar.

Entre as atividades que mais contribuíram para facilitar a inserção dos alunos imigrantes contam-se arranjar amigos, mesmo fora da escola; praticar algum desporto; pertencer aos escoteiros, ou mesmo cantar numa congregação religiosa. Todavia, os inquiridos também validam o bom acolhimento recebido que lhes permitiu conhecer logo a turma e todos os “cantos” da Escola. Como referiu uma das estudantes. “foi mais a turma que me ajudou. Ajudaram-me nas aulas, começaram-me a ajudar com as cenas”. Noutros casos a ajuda veio através da mediação de familiares e de outros alunos:

“alguns trabalhos que eu não entendia, a minha mãe ia mais eu explicar à professora, porque

ela conseguia falar mais ou menos, explicar à professora a situação e dizer que ela não tinha sido capaz de me ajudar e eu também não estava a entender e os professores iam-me ajudando.”

“Ok, vamos tentar perceber, tento compreender aquilo que eles estão a dizer e depois tento explicar por palavras simples, digamos assim, por palavras básicas, aquilo que eles não estão a perceber, por exemplo, de vez em quando acontece isso.”

Igualmente as iniciativas desportivas, dentro e fora da escola, ainda que marcadas parcialmente pela oferta de género, constituíram uma boa estratégia de inclusão – “Há muitas para os rapazes; algumas (natação e dança) para as raparigas.” Outro aspeto que constitui elemento de inclusão é a escolha do curso no ensino secundário. Como antes referido, a maioria dos estudantes imigrantes opta pelos cursos profissionais e a dimensão mais prática destes cursos, a par da frequência multicultural deles, parece ser um elemento facilitador.

“Eu no início, eu desde sempre quis seguir enfermagem. Havia o CT e havia o curso de profissional técnico de auxiliar de Saúde, onde eu estou agora, e a psicóloga ajudou-me bastante, porque profissional é fácil, não digamos que é fácil, porque é difícil de qualquer forma, porque depois temos a PAP, que é a prova de aptidão profissional e os estágios também são difíceis, depois temos que fazer relatórios e isso tudo. E depois a Biologia e Físico-química, onde eu tenho sempre muitas dificuldades.” (aluna imigrante do Uzbequistão)

Ainda estou a frequentar o meu estágio e neste momento estou a gostar, estou a gostar, pronto.

Perguntou-se a estes estudantes se eles tinham amigos fora do seu círculo familiar e cultural, com quem saíssem à noite e ao fim de semana, a casa de quem tivessem ido a festas de aniversário ou outras. Na generalidade todos disseram ter amigos, mas a maioria tem amigos com quem sai nos tempos livre. Frequentar a casa de outros, parece ser uma situação mais rara e maioritariamente entre os próprios estudantes imigrantes.

“Um amigo meu brasileiro já chamou para ir para o aniversário dele e eu fui. Esse amigo angolano também já foi no meu aniversário e eu já fui no dele.” (aluno imigrante do Brasil).

Porventura, a evidência mais relevante da importância dos dispositivos de ajuda à inclusão reside na transformação dos ajudados nas pessoas que ajudam, como é o caso de alguns alunos imigrantes, que estando no Agrupamento há alguns anos, sentem que é seu dever pertencer aos grupos de apoio.

“Consigo falar com qualquer pessoa e tentar ajudar. Porque já passei pela dificuldade e não gosto

que as pessoas passem pela mesma dificuldade que eu já passei." (aluna imigrante da Ucrânia).

"Eu ajudei dois amigos meus brasileiros que eles chegaram aqui na escola e tiveram bastante dificuldade, eu ajudei-lhes a se integrar na turma e outro, que não é da minha turma, mas é de desporto e eu ajudei ele, mostrando a escola, apresentando alguns amigos meus também, portugueses, brasileiros." (aluno imigrante do Brasil).

Sobre as dificuldades que ainda persistem, elas situam-se a nível académico, em parte por causa das dificuldades linguísticas, em parte por causa do desajuste entre os conteúdos tratados na escolarização do país de origem e as que encontram quando chegam a Portugal. E essa dificuldade faz-se sentir muito entre os estudantes oriundo do Brasil e dos PALOP.

É mesmo no ensino aqui na escola. Acho bastante difícil ainda. Ainda tenho um pouquinho de dificuldade, no português.

Acerca de eventuais casos de *bullying* ou de xenofobia, os estudantes imigrantes consideraram que existe, de forma notória fora da escola, e que tem como alvo, quem tem hábitos, modos de falar e aparência diferente. "Eu acho que há algum... Pronto, há algum, com os indianos, com os tais brasileiros".

Dos dez estudantes imigrantes entrevistados, metade deseja e vai voltar para o seu país, brevemente, ou quando puder. Dos restantes, quatro brasileiros, não desejam voltar.

"Eu já prefiro Portugal porque, andando no Brasil, não é que passava muita necessidade, mas em questão de segurança, não era muito boa, em questão de estudo, também não."

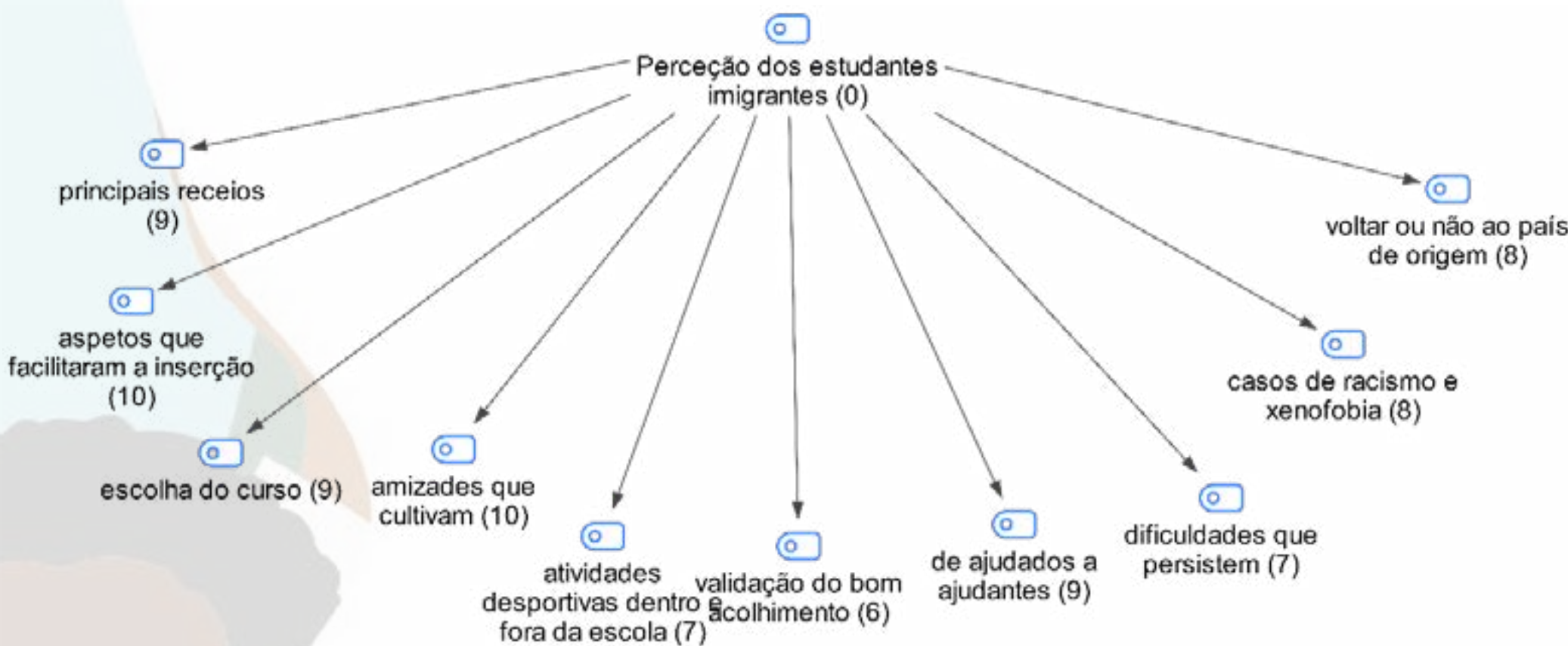


Figura 6 – Mapeamento das percepções dos estudantes imigrantes sobre o acolhimento

3.3.2. Eficácia das atividades e seus efeitos

A apreciação que segue, sobre a eficácia da integração, não se circunscreve exclusivamente aos efeitos do dispositivo aqui em análise, porque não é possível distinguir sempre essa eficácia da ação conjugada com outras iniciativas. Todavia foi necessário perguntar aos diferentes agentes entrevistados, incluindo aos estudantes imigrantes quais eram as “medidas” dessa eficácia.

Assim, as atividades pedagógicas práticas, os resultados escolares obtidos, o esforço pessoal e a formação em contexto de trabalho constituem elementos visíveis para o trabalho desenvolvido na escola. Perguntados sobre as atividades que parecem mais inclusivas, quer os alunos imigrantes, quer os colegas que os apoiam foram unânimes em considerar que as atividades práticas são mais eficazes, porque eles podem ver os colegas fazer e, mesmo sem um acesso muito bom à língua eles vão conseguindo fazer as tarefas. Também por isso se explica que os estudantes tivessem maioritariamente escolhido o ensino profissional e estejam na generalidade muito satisfeitos com essa escolha e com o apoio que também lhes é dado nas empresas onde estagiam. Por isso há casos de muito bons resultados escolares, a par de outros casos menos bons. De acordo com os estudantes do grupo do acompanhamento, o principal fator é o esforço pessoal que os estudantes colocam nas tarefas académicas. Como referiu uma das alunas que faz parte do grupo de acompanhamento :

"Para ver o nível de esforço que ela (uma menina ucraniana) exigia de si própria para tentar perceber, para tentar chegar ao nosso nível de português e ao nosso nível de escrita, ela escrevia tudo o que ela percebia em ucraniano, fazia os trabalhos todos dela primeiro em ucraniano e depois transcrevia-os para português. Portanto, depende se eles querem tirar boas notas ou se eles não querem tirar boas notas. Se eles querem tirar, esforçam-se, se não querem tirar, não se esforçam."

A par disso, também o convívio fora da escola entre estudantes nativos e imigrantes pode constituir um indicador de integração.

Juntos, sim, vamos comer fora. Às vezes vamos ali à mini praia fluvial, aquilo nem é considerado praia fluvial. Mas... ou passeamos pela vila, ou assim. Vamos ao parque verde. Ou mesmo nas férias do verão, vamos às piscinas municipais todos juntos. Várias atividades. (aluna que faz parte do grupo de acompanhamento)

De acordo com a Direção do Agrupamento, os alunos imigrantes estão envolvidos em atividades da comunidade, culturais e desportivas. Além da presença de alguns rapazes nos escalões júnior do

futebol, que jogam no clube local, também participam noutros eventos, como as marchas de S. João.

"Temos uma menina brasileira que é do ensino articulado. Participou na feira do turismo em Lisboa, porque o município os levou para tocarem nesse evento nacional, para divulgar o turismo de Porto de Mós." (Diretor)

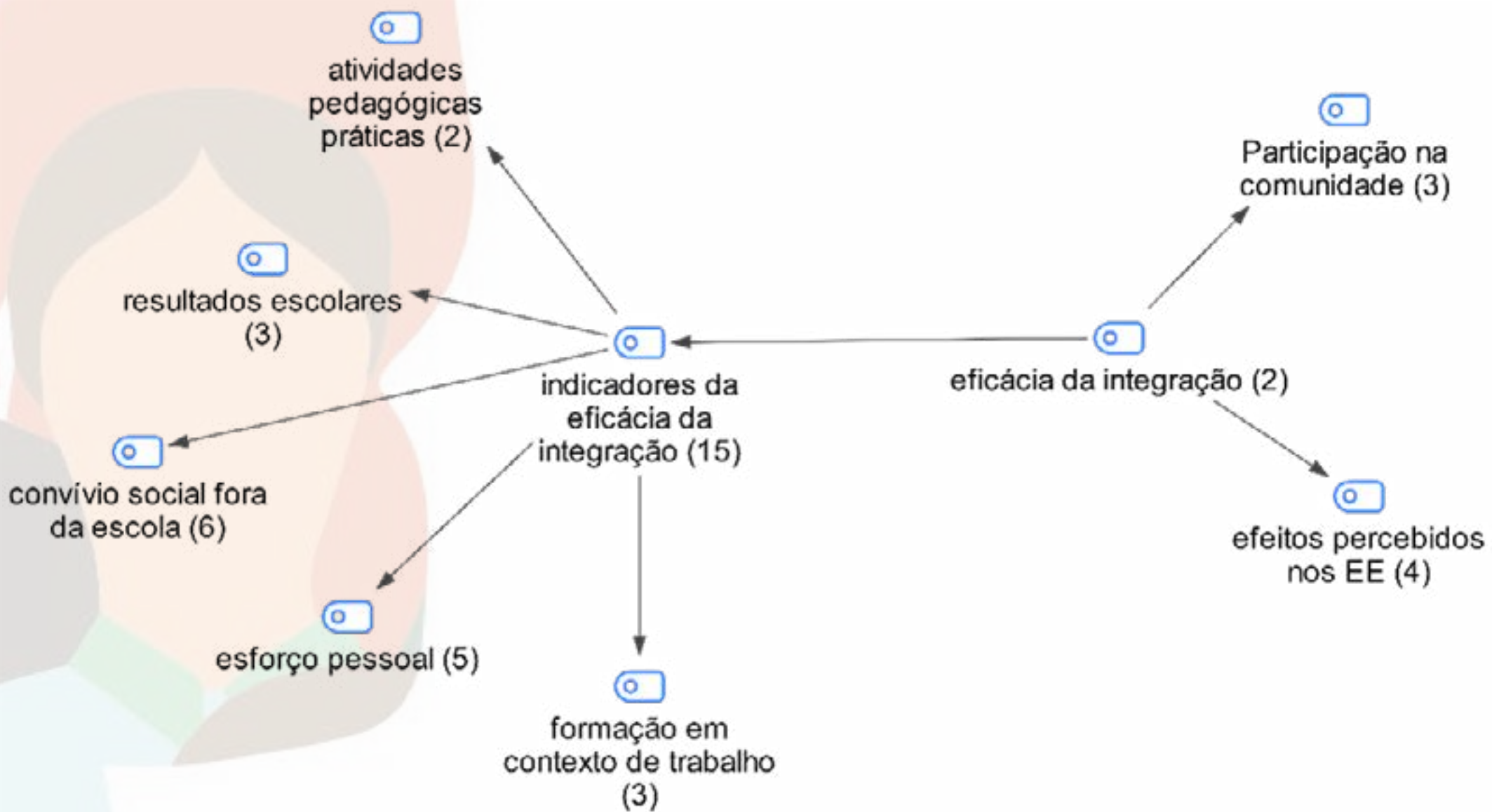


Figura 7- Aspectos que caraterizam a eficácia do acolhimento

A última dimensão estudada diz respeito aos efeitos das atividades desenvolvidas. Tal como no aspeto relativo à medida da eficácia, também neste caso constatamos alguma dificuldade em separar os efeitos desta medida dos efeitos de todas as outras desenvolvidas pelo Agrupamento de Escola para acolher os alunos imigrantes.

Organizam-se estes efeitos em função dos seus beneficiários: os alunos imigrantes; os alunos que fazem parte do grupo de acolhimento e a escola como um coletivo.

Os efeitos do acompanhamento dos alunos imigrantes são visíveis na resolução de eventuais problemas, sobretudo de entendimento que possam ser associados às tarefas escolares, mas também na integração social dentro e fora das turmas, como já foi antes referido na explanação das

atividades desenvolvidas. Como referiu um dos alunos acompanhantes:

"os alunos que chegam de outros países à nossa turma, especialmente a parte de ciências que nós alunos, só rapazes, nós tentamos sempre chamá-los para as conversas, para os grupos nos intervalos, tentamos fazer isso ao máximo. Mas nós sabemos também que eles estão confortáveis se puderem conversar com as pessoas dos seus países nos intervalos." (aluno do grupo de acolhimento)

Já os benefícios para os alunos que fazem parte do grupo de acolhimento traduzem-se no desenvolvimento de uma maturidade cultural de que o excerto seguinte é expressão: "Tentamos sempre ser o mais abertos possíveis, possível, mas ao mesmo tempo deixá-los fazer as suas escolhas próprias..." Além dessa consciência, uma estudante também referiu a melhoria das suas competências em inglês, quando foi preciso ajudar colegas que vinham da Ásia e só sabiam falar um pouco de inglês.

Expectavelmente, a vida da escola alterou-se de modo significativo com a vinda de alunos estrangeiros, mas a participação ativa de grupos de alunos no seu acolhimento tem contribuído para desenvolver os valores de humanidade e hospitalidade, segundo a opinião quer da Direção, quer dos alunos que fazem parte do grupo de acolhimento. A consciência das diferenças culturais, tornada objeto de reflexão a partir de episódios contados pelos alunos acerca do uso do lenço islâmico, ou de certas práticas culturais associadas à alimentação dos alunos de religião islâmica, tornou evidente que os alunos já naturalizaram essas diferenças e, por isso elas deixaram de ser um assunto.

Aluna 2 – *"No nosso caso, a menina que veio do Paquistão, pronto, ela foi das primeiras com o lenço na cabeça a vir para a escola, foi das primeiras. E notou-se assim, nos primeiros meses ou nas primeiras semanas, algumas pessoas olhavam, tipo assim..., porque também nunca tinham visto uma coisa assim aqui nesta escola. Aluna 4 Mas, eu acho que agora é muito habitual, já ninguém repara. Eu acho que ninguém nunca também lhe disse nada. Aluna 6 Não, nunca ninguém disse nada. E agora já ninguém fica a olhar, porque agora já habitual aqui na escola"* (alunas do grupo de acolhimento)

Segundo a Associação de Estudantes não há fenómenos de *bullying* associados a alunos imigrantes e consideram que esse olhar atento dos colegas do acolhimento ajuda prevenir eventuais casos problemáticos. Talvez por isso, os alunos do grupo de acolhimento consideram que os alunos imigrantes reconhecem que a escola lhes dá as mesmas condições que dá aos alunos portugueses.

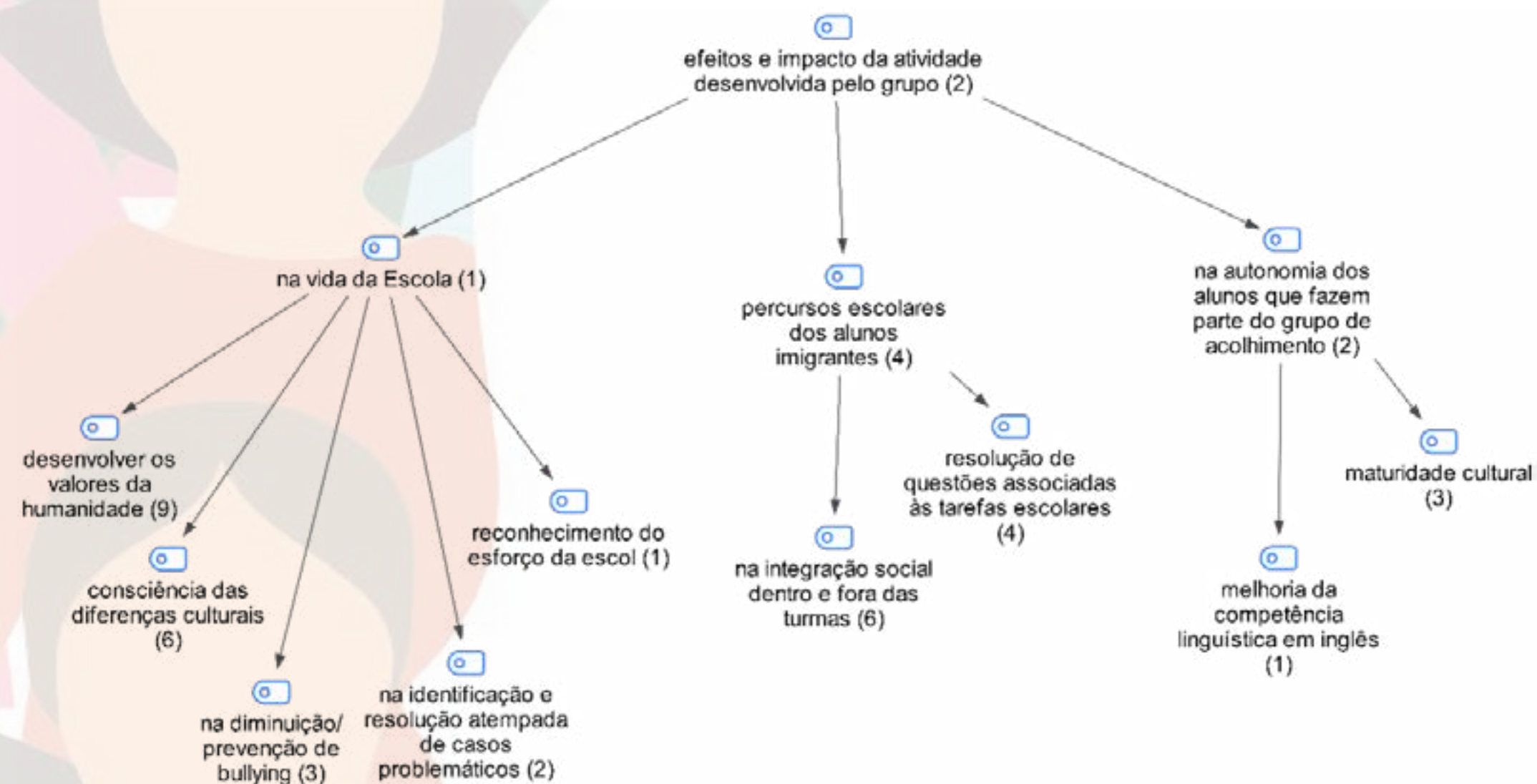


Figura 8 – Efeitos da atividade do grupo de acolhimento

4. Discussão e notas conclusivas

Olhar para o fenómeno da imigração a partir da voz e da ação dos próprios estudantes e das suas estruturas organizativas dentro da escola constituiu o foco específico deste estudo de caso.

Dos resultados apresentados constatamos como aspetos mais relevantes:

O cuidado no acolhimento, manifesto nas diversas dimensões de prestação de apoio (de inserção nas rotinas; de apoio académico; de integração socio cultural, de apoio emocional), mas também da consciência dos seus limites, ao reencaminharem para quem de direito quando as situações transvasam os seus conhecimentos, e de respeito pela identidade pessoal, emocional e cultural de quem tem outros referentes identitários.

Tal resultado valida o reconhecimento do papel dos alunos nos processos de decisão e de ação em educação, que simultaneamente contribuem para a assunção da sua responsabilidade, como cidadãos (Black & Mayes, 2020; Conner et al., 2024; Flutter, 2007), mas valida igualmente a ideia de que os alunos são mais próximos dos seus pares, entendem melhor as suas dificuldades, mesmo quando não falam a mesma língua. Tal proximidade, que se incentiva e se cultiva, foi a pedra de toque que tornou este num caso feliz.

O outro resultado conexo diz respeito à articulação entre a direção do Agrupamento e a Associação de estudantes no desenho e organização de uma iniciativa que ajuda na melhoria das práticas e culturas escolares (Conner et al., 2024; Flutter, 2006; 2007). Deste modo foi possível aos estudantes nativos (e de outros que sendo estrangeiros, já se sentem incluídos na comunidade educativa) participarem num esquema de mentoria que os torna co-autores da oferta educativa que o Agrupamento concretiza.

Estamos, com este exemplo, já longe da participação mitigada dos estudantes na vida das escolas estudada por Pereira, Mouraz e Figueiredo (2014). E esse avanço está decisivamente associado à descoberta do papel dos alunos que este Agrupamento corporiza, não só porque permite, estimula e apoia, mas também porque é reconhecido como tal pelos próprios órgãos diretivos da Associação de Estudantes.

A nota conclusiva que emerge deste caso diz respeito ao reconhecimento da voz e da iniciativa dos alunos na inclusão da diversidade que os imigrantes trouxeram às escolas portuguesas. É, também por isso, uma recomendação: sem a participação ativa dos alunos no desenho e operacionalização de esquemas de inclusão de imigrantes nas escolas, fica muito difícil a inclusão de todos.

5. Agradecimentos

A autora agradece à Direção do Agrupamento de Escolas de Porto de Mós a disponibilidade em colaborar neste estudo. Agradece, igualmente, ao Serviço de Psicologia e de Orientação, à Direção da Associação de Estudantes, aos alunos que fazem parte do Grupo de Acolhimento e aos alunos imigrantes que se dispuseram a partilhar a sua experiência. A todos, o meu muito obrigada.

REFERÊNCIAS

- Agrupamento de escolas de Porto de Mós - AEPMOS (2024). *Manual de Procedimentos da Equipa de Mediação Linguística e Cultural*. AEPMOS. Ed. Policopiada.
- Black & Mayes (2020). Feeling voice: The emotional politics of 'student voice' for teachers. *British Educational Research Journal*, 46(5), 1064–1080. <https://doi.org/10.1002/berj.3613>
- Conner et al. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540>
- Flutter, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58(2), 183-193. <https://doi.org/10.1080/00131910600584116>
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The curriculum Journal*, 18(3), 343-354. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100880>
- Inspeção Geral da Educação e Ciência - IGEC (2024). Agrupamento de Escolas de Porto de Mós - Relatório de Avaliação externa da IGEC.
- Jones, M., & Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions. *Improving Schools*, 24(3) 233–244.
- Kan, W. F. Rinnooy, Munniksma, A., Volman, M., & Dijkstra, A. B. (2023): Practicing voice: student voice experiences, democratic school culture and students' attitudes towards voice. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2178496>
- Pereira, F., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2014). Student Participation in School Life: The "Student Voice" and Mitigated Democracy. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(4), 935-975. <https://doi.org/10.15516/cje.v16i4.742>

A Contribuição da Supervisão na Implementação de Iniciativas de Acolhimento e Integração de Migrantes e Refugiados nas Escolas Portuguesas: um estudo de caso

Autoria: Ntebatsa Elizabeth Gomes

Resumo

Este estudo analisa como a supervisão pode ajudar na implementação de iniciativas de acolhimento e integração de migrantes em Portugal. Os principais objetivos de investigação incluem identificar as competências essenciais dos coordenadores de departamento, que são os supervisores neste estudo, para promover a integração de migrantes, avaliar o papel destes coordenadores na implementação de iniciativas de acolhimento, analisar a sua contribuição para capacitar os educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e avaliar a eficácia destas práticas. O estudo destaca a importância da consciência, interesse e motivação dos supervisores em abordar estas questões e o seu papel ativo na promoção de um ambiente educativo inclusivo. É um estudo de natureza empírica, utilizando uma metodologia qualitativa de estudo de caso. A pesquisa recolhe dados através de entrevistas, questionários e análise documental. As técnicas para analisar os dados são análise de conteúdo e técnicas de estatística descritiva. Pretende-se com este estudo obter informação sobre a realidade atual da supervisão pedagógica no que concerne ao tema da inclusão na educação. Espera-se que os resultados preencham uma lacuna na literatura que relaciona a supervisão e a inclusão educativa de alunos imigrantes.

Palavras-chave:

Estudantes migrantes | Inclusão | Integração | Supervisão Pedagógica

1. Introdução

A crescente diversidade cultural e linguística nas escolas portuguesas, impulsionada pelos fluxos migratórios contemporâneos, tem colocado novos desafios às instituições educativas no que diz respeito à inclusão de alunos migrantes. Neste contexto, o sistema educativo é chamado a assumir um papel ativo na promoção da equidade, da coesão social e do respeito pela diversidade. Reconhecendo que a integração destes alunos ultrapassa o simples acesso à escola, exige-se a construção de práticas pedagógicas que assegurem o seu sucesso académico, bem-estar emocional e participação plena na vida escolar. É neste enquadramento que se insere o presente estudo de caso, centrado numa escola secundária do norte de Portugal com uma população escolar marcadamente multicultural, incluindo 110 alunos migrantes provenientes de diferentes países, mas sem alunos com estatuto de refugiado. A investigação procura compreender como a supervisão pedagógica, exercida por coordenadores de departamento, pode contribuir para a implementação e monitorização de iniciativas de acolhimento e integração destes alunos. Ao analisar práticas inclusivas, estratégias adotadas, perceções dos atores educativos e políticas internas da escola, o estudo pretende contribuir para o debate sobre o papel da supervisão na construção de ambientes educativos mais justos, inclusivos e sensíveis às realidades da migração.

1.1. Questão e objetivos de investigação

Como pode a supervisão contribuir para o desenvolvimento e implementação de estratégias eficazes de acolhimento e integração de migrantes no contexto educacional?

Objetivos da Investigação:

1. Identificar as perceções dos coordenadores de departamento sobre o seu papel de organizar o acolhimento e integração de migrantes.
2. Avaliar o papel dos coordenadores de departamento na promoção de iniciativas de acolhimento e integração de migrantes.
3. Avaliar como os coordenadores contribuem para a capacitação dos educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas dos migrantes.
4. Analisar o papel dos coordenadores de departamento na avaliação da eficácia das práticas pedagógicas inclusivas.

1.2. Explicitação do foco

A integração de alunos migrantes no contexto escolar português exige o reconhecimento da sua complexidade cultural, linguística e social. Neste sentido, a escola deve configurar-se como um espaço de acolhimento, equidade e respeito pela diversidade, assumindo um papel ativo na construção de práticas que promovam a inclusão (Anes, 2024; Pinto, 2024; Silva, 2022).

Neste enquadramento, a supervisão pedagógica emerge como um instrumento estratégico de mediação, formação e orientação docente (Rocha, 2018; Pinto & Gonçalves, 2020; Oliveira & Oliveira, 2021), assumindo um papel central na articulação entre as políticas inclusivas e a prática educativa quotidiana. A sua eficácia revela-se na promoção da colaboração entre pares, na partilha de saberes e na monitorização de práticas, contribuindo para transformar a diversidade em oportunidades pedagógicas (Oliveira & Oliveira, 2021). Como sublinha Rocha (2018), o desempenho profissional dos docentes depende, em grande medida, do suporte proporcionado pela supervisão.

Alarcão e Canha (2013, citados por Oliveira & Oliveira, 2021) defendem que supervisão e colaboração se articulam no sentido de promover o desenvolvimento profissional e a transformação das instituições. Em contextos marcados pela diversidade cultural, esta articulação favorece a reflexão colaborativa, com elevado potencial formativo, sobretudo quando centrada na resolução de problemas e na análise de situações educativas complexas (Alarcão & Roldão, 2008, citados por Oliveira & Oliveira, 2021). Esta visão é reforçada por Pinto e Gonçalves (2020), que destacam a importância das relações interpessoais, baseadas na confiança e na comunicação, para a construção de ambientes supervisivos eficazes.

Assim, a supervisão pedagógica assume um papel estruturante na promoção de escolas inclusivas. Ao capacitar os docentes (Rocha, 2018), dinamizar projetos interculturais e acompanhar iniciativas de acolhimento (Anes, 2024), as lideranças intermédias — como os coordenadores de departamento — afirmam-se como agentes de mudança. Tal como sintetizam Oliveira e Oliveira (2021), esta abordagem fortalece os processos democráticos e reconfigura a escola como um espaço de pertença, onde a diversidade constitui um motor de inovação educativa.

2. Metodologia

O estudo de caso foi desenhado para permitir o aprofundamento da relação entre a ação dos Coordenadores de Departamento, enquanto supervisores educativos e a integração de imigrantes nas escolas.

2.1 O Caso

O caso escolhido para este estudo incide sobre uma Escola Secundária no norte de Portugal, com um número expressivo de alunos migrantes para a realidade local (110 estudantes oriundos de diversos países, para 609 alunos locais/nativos com o total de 719 alunos quando iniciamos o estudo) e que apresenta uma diversidade cultural significativa, embora sem alunos refugiados. A escolha desta escola deve-se à sua representatividade no contexto atual das escolas portuguesas que enfrentam os desafios da integração de alunos migrantes. Esta escola constitui um ambiente real onde se pode observar a implementação de estratégias de acolhimento, a atuação dos coordenadores de departamento enquanto supervisores pedagógicos, e a forma como tentam fazer a inclusão de alunos migrantes sem diretrizes, uma realidade nova por incluir um número elevado de alunos de várias nacionalidades e culturas ao mesmo tempo.

2.2. Intervenientes

Participaram neste estudo de caso, os coordenadores de departamento, que desempenham o papel de supervisores, e os professores.

O grupo dos **coordenadores de departamento** (n=4) inclui docentes com funções de liderança intermédia, com experiência profissional mais de 20 anos, e formação complementar em áreas como gestão escolar e supervisão pedagógica. Estes profissionais assumem um papel central na supervisão e acompanhamento pedagógico dos docentes, bem como na dinamização de projetos escolares.

O grupo dos **professores** (n=27) é composto por docentes do departamento de línguas. A maioria possui mais de 15 anos de experiência profissional. A distribuição tem predominância do sexo feminino, e as idades predominantes variam entre os 45 e 64 anos.

A participação dos docentes foi voluntária, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, de acordo com os princípios éticos da investigação em educação.

2.3. Instrumentos

Neste estudo foram utilizados como técnicas e instrumentos de recolha de dados a entrevista semiestruturada, o questionário e a análise documental.

- **Análise documental** de textos como o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo, permitindo observar o enquadramento institucional da inclusão.

- **Entrevistas semiestruturadas** a quatro coordenadores de departamento (Línguas, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Artes), analisando suas percepções, práticas e desafios.

- **Questionários** aplicados a professores, permitindo aferir percepções mais amplas sobre o papel da supervisão e das práticas inclusivas.

Os dados qualitativos foram recolhidos por meio de entrevistas e análise de documentos, permitindo uma investigação interpretativa e um entendimento profundo das percepções e experiências dos participantes. Complementarmente, os dados quantitativos, obtidos por meio de um questionário, foram objeto de análise estatística, proporcionando uma visão geral para mapear as tendências e padrões relevantes da ação dos professores.

A combinação dessas abordagens visa enriquecer a análise, oferecendo uma visão mais completa e multifacetada do objeto de estudo bem como a triangulação de dados.

2.4. Questões éticas

O estudo foi realizado em total conformidade com as diretrizes da Carta Ética da SPCE e respeitou a integridade dos participantes em todas as etapas. Destaca-se que os guiões das entrevistas e o questionário que foram previamente submetidos à aprovação pela Comissão de Ética da UID LE@D, no que diz respeito aos objetivos da pesquisa, às perguntas formuladas e quanto ao consentimento informado.

3. Resultados

O caso foi analisado segundo os quatro grandes objetivos definidos no projeto e foco na ação supervisiva dos coordenadores enquanto agentes-chave da inclusão. Para efeitos da organização da apresentação dos dados apurados opta-se por seguir a lógica das fontes dos dados a que se recorreu.

3.1. Apresentação do caso

Os dados relativos à organização e composição da população escolar da Escola Secundária do norte de Portugal, que alberga os alunos do 7ºano de escolaridade ao 12º ano de escolaridade em dezembro de 2024, são os seguintes:

O 3.º ciclo conta com 17 turmas, totalizando 392 alunos, enquanto o ensino secundário está

dividido entre 11 turmas do regime profissional, com 221 alunos, e 31 turmas do ensino regular, que somam **719 alunos**. A partir destes dados, é possível observar que a média de alunos por turma se situa entre 20 e 23, o que pode indicar que esta distribuição pode favorecer uma maior atenção individualizada aos alunos, aspeto relevante sobretudo no contexto da inclusão, quer de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), quer de migrantes. A escola conta com 14 alunos NEE no 2.º ciclo e 19 no ensino secundário, o que evidencia a presença de uma população com necessidades específicas de apoio educativo, exigindo medidas de diferenciação pedagógica e recursos especializados. Destes casos NEE, não há migrantes. No que diz respeito aos alunos estrangeiros, **há 110 alunos migrantes**, o que comprova a diversidade cultural presente na escola. Destacam-se 82 alunos oriundos do Brasil, seguidos por alunos de Angola (8), Venezuela (6), Estados Unidos (2) e Guiné-Bissau (2). Há ainda alunos provenientes da Argentina (1), Bélgica (1), China (1), Espanha (1), França (1), Itália (1), Marrocos (1), Roménia (1), Síria (1) e Suíça (1). Esta realidade multicultural representa um crescimento a nível cultural e, simultaneamente, um desafio para a escola.

3.2. Análise documental

O Plano Anual de Atividades (PAA) da Escola Secundária para 2024/2025 conta com 250 atividades e parte delas refletem um compromisso com a diversidade e a valorização das diferentes origens dos alunos.

As iniciativas têm como público-alvo maioritariamente os alunos, embora algumas atividades abranjam a restante comunidade escolar. As atividades estão equitativamente distribuídas por todos os anos escolares havendo, ainda assim, mais atividades dedicadas ao 11º e 12º ano. As três categorias mais abrangidas no PAA são as *Visitas de Estudo*, atividades de *Convívio/Comemoração* e Outras. Em termos de calendarização as atividades estão distribuídas de forma equilibrada ao longo de todo o ano letivo.

Entre as iniciativas mais relevantes para efeito da inclusão de imigrantes está a comemoração do *Dia Europeu das Línguas*, que não só realça a importância das línguas no contexto europeu, mas também fomenta o respeito pelas diferenças linguísticas e culturais, aspetos essenciais para a integração de alunos estrangeiros. Do mesmo modo, a *Comemoração de datas festivas das culturas portuguesa, francesa, inglesa e espanhola* ajuda a fortalecer a identidade cultural, enquanto estimula a descoberta

de novas tradições e promove a aproximação entre diferentes grupos. Além disso, a celebração do *Día de la Hispanidad* e do *Día de los Muertos* reforça a valorização da multiculturalidade, permitindo a inclusão de alunos oriundos de países hispânicos e estimulando a reflexão sobre identidade e pertença. Dentro da Escola Amiga dos Direitos Humanos está a *Semana da Multiculturalidade* que é uma atividade que integra atividades práticas como trilhos dos Direitos Humanos, Workshops com membros de diferentes culturas e uma Noite Multicultural, que são iniciativas particularmente relevantes para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitador da diversidade. Dentro mesma temática há outras atividades que fomentam a inclusão de migrantes tais como: *Rubrica na Rádio Clube “Minutos dos Direitos Humanos”*; *Semana dos Direitos Humanos*; *Participação na Rubrica “Lembrar para Agir”*; *Encontro “Escolas Amigas dos Direitos Humanos*; *Mural EADH e Jornal digital – trimestral*. No âmbito das atividades da Biblioteca Escolar há o Projeto “Interseções” que visa promover a troca cultural, literária e artística entre alunos. O objetivo é que os estudantes compartilhem artistas e escritores das suas próprias culturas, conectando-os com os da cultura local, promovendo um melhor entendimento mútuo. Dentro do Projeto Educar para Saúde (PES) e no *Gabinete de Apoio ao aluno e à Família* (GAAP) há recursos humanos disponíveis (respetivamente uma enfermeira -uma vez por mês, e uma psicóloga e uma educadora social em horário completo) que auxiliam na parte emocional dos alunos.

A escola desenvolve o *Projeto eTwinning “Across the Skies”* (Portugal, Malta, Bulgária, Grécia, Eslovénia e Itália) que promove o bem-estar juvenil, a cidadania digital e o pensamento crítico, incentivando o trabalho colaborativo entre escolas de outros países para discutir o impacto das notícias falsas.

Em síntese, embora uma reduzida parte das 250 atividades previstas no Plano Anual de Atividades reflita explicitamente o compromisso com a diversidade cultural, a maioria das iniciativas constantes do Plano podem assumir um papel fundamental na promoção da inclusão e no reconhecimento das diferentes origens dos alunos, especialmente a Noite Multicultural.

No Projeto Educativo da escola lê-se que esta tem como objetivo garantir que todos os alunos, independentemente das suas condições sociais, culturais e académicas, adquiram as competências necessárias para o sucesso no final da escolaridade obrigatória. Lê-se ainda que a escola promove a inclusão, a autonomia e a flexibilidade, respondendo à diversidade dos alunos com um currículo ajustado às suas necessidades e potencialidades.

3.3. Entrevistas

3.3.1. Caracterização dos respondentes

Tabela 1: caracterização dos respondentes

Coordenador	Formação	Cargo
C1	Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Português e Francês) e mestre em Supervisão Pedagógica (Ciências Sociais e Humanas)	Coordenação do departamento de línguas
C2	Licenciatura em Biologia e Geologia	Coordenação de departamento, direção de turma, coordenação de projetos (e.g., Eco-Escolas) e assessoria da direção
CD 3	Licenciatura em Design de Comunicação Visual, é mestre em Tecnologias Multimédia (FEUP) e em Administração Escolar (ESEP)	Coordenação de departamento expressões artísticas
CD 4	licenciatura em Direito. Possui pós-graduações em Planificação Educativa e Administração Escolar	Coordenação de departamento de ciências humanas

3.3.2. Análise das entrevistas

Com base na análise das entrevistas realizadas aos quatro coordenadores de departamento do mesmo agrupamento escolar, é possível extrair uma visão integrada e coerente sobre a forma como a inclusão de alunos migrantes é percebida e operacionalizada no contexto desta escola. A articulação das respostas dadas pelos coordenadores às perguntas agrupadas sob os objetivos definidos, nomeadamente, o objetivo 1 (perceções), o objetivo 2 (iniciativas e avaliação), e o objetivo 3 (estratégias e formação), permite compreender não apenas as práticas já implementadas, mas também os desafios e potencialidades da ação coordenada no acolhimento e integração destes alunos.

Relativamente ao **objetivo 1** referente às perceções dos coordenadores sobre o seu papel na organização do acolhimento e integração de alunos migrantes, dividido em 5 subtópicos.

1. Como avalia a importância da inclusão de migrantes no ambiente escolar do Agrupamento?

Todos os entrevistados reconhecem a elevada importância da inclusão no contexto escolar. Conside-

ram que esta é, simultaneamente, uma exigência decorrente do diploma de inclusão, e um imperativo ético e humano. Para eles, a escola deve garantir que todos os alunos, independentemente da sua origem, sejam recebidos com dignidade, empatia e sentido de pertença. A integração é vista não apenas como uma adaptação ao currículo, mas como um processo social que exige respeito, solidariedade e compreensão mútua. Os coordenadores referem que a integração na sua escola é coletiva, pois envolve toda a comunidade educativa.

2. Qual deve ser o papel da coordenação do departamento na definição de práticas de inclusão de migrantes?

Quanto ao papel específico da coordenação na definição de práticas inclusivas, é salientado que “os coordenadores deviam ter uma parte muito importante” **Cd 1**. Os quatro coordenadores convergem na ideia de que têm um papel orientador fundamental. Consideram-se responsáveis por apoiar os docentes, reorientar práticas, facilitar a comunicação entre os diferentes agentes educativos, promover a articulação entre a legislação e o quotidiano da escola, e ajudar a direção com as equivalências e respostas de email de língua estrangeira. Salientam a importância das reuniões de departamento, formais e informais, como espaços privilegiados para a partilha de estratégias, esclarecimento de dúvidas e construção coletiva de soluções pedagógicas adaptadas aos contextos dos alunos migrantes. A coordenação é, assim, vista como um elemento ativo na liderança pedagógica e na promoção da inclusão.

3. Que preparação adicional lhe parece ser necessária para que os Coordenadores de departamento desempenhem eficazmente esse papel?

Sobre a preparação necessária para desempenhar eficazmente esse papel, os coordenadores admitem que não existe formação específica para lidar com a integração de migrantes. Há uma necessidade de uma legislação para orientar os coordenadores quanto à melhor forma de constituir turmas e orientar os colegas. Apontam que imperam o bom senso, os valores institucionais e o apoio do Conselho Pedagógico. Embora tenham participado em ações de formação sobre inclusão em geral, referem que a resposta à diversidade cultural e linguística tem sido construída através da experiência prática, da colaboração entre pares e do esforço pessoal de atualização.

4. Como coordenador/a, qual é a perceção que tem sobre relação dos alunos migrantes com os professores do seu Departamento?

No que concerne à perceção que têm da relação entre alunos migrantes e professores, os coordenadores descrevem-na como, regra geral, positiva, ótima, excelente e de respeito. Os coordenadores consideram que os docentes demonstram empatia e compromisso com a inclusão, embora reco-

nheçam que a integração nem sempre é homogénea. Referem que alguns alunos se adaptam com facilidade, enquanto outros enfrentam mais dificuldades, particularmente quando não dominam a língua portuguesa. Ainda assim, é evidente o esforço dos professores para promover o sucesso e o bem-estar destes alunos.

5. Em que áreas lhe parece que a ação da Escola e dos Departamentos poderia ser mais ativa no acolhimento de alunos migrantes?

Finalmente, todos os coordenadores referem que a escola poderia beneficiar com a criação de uma equipa formal de acolhimento que organizasse e acompanhasse, de forma estruturada, a receção dos novos alunos migrantes, articulando as diferentes respostas e recursos já existentes. A formação sobre culturalidade para evitar constrangimentos também foi considerado fundamental.

No âmbito dos **objetivos 2 e 4** que pretende Caracterizar o papel dos coordenadores de departamento na promoção de iniciativas de acolhimento e integração de migrantes, assim como analisar o papel dos coordenadores de departamento na avaliação da eficácia das práticas pedagógicas inclusivas de estudantes migrantes, estes agregam 9 subtópicos, que se seguem:

1. Que iniciativas específicas de acolhimento e integração de alunos migrantes têm sido promovidas na sua escola?

Os coordenadores referem um conjunto alargado de projetos desenvolvidos na escola, como o Clube Ser Cidadão, a Escola Amiga dos Direitos Humanos, o projeto Omnia e a Noite Multicultural. Há também o PES, Eco-escolas e interseções. Assim como E-Twinning, PAA, GAAF, EMEI, PLNM e Halloween, estas iniciativas procuram promover a partilha cultural, a integração social e a valorização da diversidade, envolvendo alunos, professores e famílias.

2. Dessas iniciativas quais são aquelas que estão diretamente sob a alçada do seu Departamento?

Nesta pergunta, os coordenadores esclarecem que algumas destas iniciativas estão diretamente sob a alçada dos seus departamentos, enquanto outras são promovidas pela escola em articulação com parceiros externos. A participação dos departamentos nestes projetos é muitas vezes ativa, sendo os professores incentivados a colaborar e a integrar estas temáticas no trabalho curricular.

3. Quais são as principais finalidades dessas iniciativas: promover a integração dos alunos no currículo escolar português; promover a inclusão social e emocional dos alunos que chegam no contexto das turmas; assegurar um mínimo de competências comunicativas e educativas aos alunos que chegam.

Quanto às finalidades destas iniciativas, os coordenadores referem que visam não só a adaptação ao currículo escolar português, mas também a inclusão social e emocional dos alunos recém-chegados, bem como o desenvolvimento de competências que constam do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a criação de um ambiente escolar acolhedor e participativo. A abordagem educativa da escola é descrita como holística, participativa e centrada no aluno, garantindo que os alunos migrantes não apenas acompanhem os conteúdos escolares, mas também se sintam parte integrante da comunidade.

4. Quais são as principais dificuldades que os professores do seu Departamento lhe reportam, relativamente à integração de alunos migrantes?

No entanto, também identificam dificuldades relevantes, nomeadamente a chegada de alunos ao longo do ano letivo, o que dificulta a sua integração plena nas turmas. A diversidade de níveis de proficiência linguística e as diferenças entre os sistemas educativos de origem. Estas situações obrigam a uma constante adaptação das práticas pedagógicas, o que pode ser exigente para os docentes, sobretudo quando não existe formação específica ou tempo disponível para planear estratégias diferenciadas.

5. Quais são os principais receios dos professores do seu Departamento relativamente à realização dessas iniciativas?

Sobre receios dos docentes em implementar essas iniciativas, a resposta é unânime: não existem receios, mas sim limitações ao nível do tempo e da sobrecarga de trabalho. Os professores, mesmo sem formação específica, demonstram abertura, procurando apoio nos colegas e na coordenação.

6. Como exerce a sua atividade de supervisor no decurso dessas iniciativas da responsabilidade direta do seu Departamento?

A supervisão pedagógica realizada pelos coordenadores, no decurso das iniciativas referidas, é descrita como regular e centrada na promoção da partilha de experiências, boas práticas, e materiais entre pares. As reuniões de departamento e os contactos informais são momentos de acompanhamento que permitem partilhar, discutir casos específicos e promover uma cultura de melhoria contínua. A coordenação incentiva a reflexão pedagógica e estimula a participação dos docentes em projetos que contribuam para a inclusão. É também referida a supervisão mais individualizada de professores, sempre que necessário, para apoio em situações concretas e promover ajustes metodológicos.

7. Pode dar um exemplo de uma iniciativa bem-sucedida de acolhimento que supervisionou?

O programa de mentoria entre pares é mencionado como um exemplo de iniciativa bem-sucedida, promovendo a ajuda mútua entre alunos e fortalecendo os laços sociais no contexto escolar. Outro exemplo é a empregabilidade no fim da escolaridade.

8. Como avalia a eficácia dessas iniciativas? Existem indicadores específicos usados na escola?

Relativamente à avaliação da eficácia das iniciativas, os coordenadores indicam que a escola utiliza questionários de satisfação para recolher o feedback dos alunos. Embora não existam instrumentos específicos para alunos migrantes, estes estão incluídos nas avaliações realizadas a toda a comunidade escolar, permitindo uma análise abrangente da qualidade das práticas. Além disso, os resultados escolares são discutidos em reuniões de final de período e documentados em relatórios que circulam entre departamentos e o conselho pedagógico.

9. A supervisão pedagógica que faz da ação do Departamento inclui análise dos resultados escolares dos alunos migrantes?

Todos os coordenadores confirmam que esta análise é feita sistematicamente, através dos relatórios de cada professor, das reuniões intercalares e do relatório final de cada área disciplinar. Esta monitorização permite identificar dificuldades, ajustar práticas e propor medidas de apoio, contribuindo para uma resposta mais individualizada e eficaz à diversidade dos alunos.

O **objetivo 3** pretende identificar o contributo dos coordenadores de departamento para a capacitação dos educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas dos migrantes, e é constituído por duas partes- uma referente às estratégias, e outra referente à formação, ambas com 2 questões.

Estratégias:

1. De que forma a supervisão pedagógica pode apoiar os professores a implementar práticas pedagógicas inclusivas?

As respostas a esta pergunta indicam que a supervisão pedagógica contribui para a implementação de práticas inclusivas através da orientação contínua aos professores. Os coordenadores incentivam a partilha de matérias, experiências e o desenvolvimento de estratégias adequadas às necessidades dos alunos migrantes, promovendo um ambiente profissional aberto à inovação e à reflexão crítica.

2. Incentiva a colaboração entre os professores para compartilhar experiências e estratégias de inclusão?

A colaboração entre docentes é, portanto, um elemento-chave na construção de respostas pedagógicas mais inclusivas, e é um aspeto valorizado e formalmente previsto nas convocatórias das reuniões. A articulação entre projetos extracurriculares e conteúdos disciplinares é valorizada, na medida em que permite trabalhar as competências do Perfil do Aluno de forma integrada. As reuniões de área disciplinar são referidas como momentos particularmente propícios para a discussão entre pares, e a construção coletiva de conhecimento, onde se partilham dúvidas, sucessos e dificuldades.

Formação:

1. Que tipo de formação e sensibilização foi desenvolvida pela Escola e/ou pelo Departamento para capacitar os professores para o acolhimento e integração de alunos migrantes?

Quanto à formação, todos os coordenadores são unânimes em afirmar que não existem ações específicas promovidas pelo centro de formação da escola destinadas à integração de alunos migrantes. Existem, sim, formações mais amplas sobre educação inclusiva, nas quais os professores participam regularmente. No entanto, reforçam que a formação mais significativa tem acontecido através da prática partilhada, da troca de experiências e do esforço de autoformação dos docentes. Esta aprendizagem no terreno, embora, informal, não certificada, é considerada eficaz e transformadora, permitindo uma atuação mais ajustada à realidade vivida na escola.

2. Qual é a sua apreciação sobre essa formação?

Por fim, no que diz respeito às formações destinadas aos alunos migrantes, como já referido, todos os coordenadores reconhecem a inexistência das mesmas. Reforçam porém, que estariam dispostos a participar nestas formações.

Com base nas respostas dos quatro coordenadores do mesmo agrupamento escolar, é possível traçar uma visão coerente e abrangente sobre a integração de alunos migrantes na escola, abordando os **agentes envolvidos**, os **fatores que facilitam e dificultam** esse processo, bem como as **medidas de monitorização** implementadas.

Agentes fundamentais associados à integração:

No que diz respeito aos agentes fundamentais envolvidos na integração, os coordenadores destacam múltiplos intervenientes. O Centro de Formação é reconhecido por oferecer ações de curta duração que dotam os professores de competências para lidar com a diversidade, embora se reconheça a ausência de uma formação específica conforme já referido. Os próprios alunos são

frequentemente apontados como agentes ativos da sua integração, sendo descritos como recetivos, trabalhadores e, muitas vezes, portadores de hábitos de estudo já consolidados, o que contribui positivamente para o seu percurso escolar. A Escola e a Direção são referidas como pilares institucionais da integração, evidenciando-se o papel do Conselho Pedagógico e o envolvimento de toda a comunidade educativa em atividades que promovem a inclusão. Os colegas, são mencionados como facilitadores importantes, nomeadamente através de práticas de mentoria, convívio e apoio mútuo, tanto em sala de aula como nos intervalos, que refletem um ambiente escolar acolhedor e empático. Os professores, por sua vez, são descritos como empenhados, adaptáveis, colaborativos e emocionalmente envolvidos no sucesso dos seus alunos, frequentemente ultrapassando as exigências formais para assegurar o apoio necessário. Por fim, os coordenadores de departamento, enquanto supervisores pedagógicos, são vistos como elementos-chave na articulação entre professores, no desenvolvimento de práticas inclusivas e na mediação de dificuldades, promovendo uma comunicação eficaz e partilha de experiências.

Fatores que facilitam a integração:

Quanto aos fatores que facilitam a integração, os entrevistados destacam a importância da linguagem, nomeadamente o facto de alguns alunos, como os brasileiros, já dominarem o português, o que constitui uma vantagem. Adicionalmente, hábitos culturais de origem podem ser uma mais-valia, especialmente nos casos em que os alunos trazem consigo uma disciplina e hábitos de estudo que favorecem o seu sucesso. A interculturalidade é promovida através de atividades que valorizam a diversidade, como a partilha de tradições, músicas e festividades. A escola e a comunidade escolar são vistas como espaços de acolhimento, onde impera a empatia e o bom senso, com um investimento notório na construção de um ambiente inclusivo. As atitudes dos professores são valorizadas de forma unânime: a sua dedicação, flexibilidade e capacidade de resposta às necessidades dos alunos são vistas como essenciais para o sucesso da integração. A dimensão emocional e social é igualmente reconhecida, com ênfase na criação de vínculos afetivos e na valorização dos percursos individuais dos alunos. A família, quando envolvida, também desempenha um papel importante.

Fatores que dificultam a integração:

No entanto, os coordenadores também identificam diversos fatores que dificultam a integração. As dificuldades na articulação dos conteúdos, especialmente devido à chegada tardia dos alunos, especialmente brasileiros, e à discrepância entre os sistemas educativos de origem e o sistema portu-

guês, são recorrentes. Embora os hábitos culturais de origem possam ser positivos, como no caso dos alunos da Europa de Leste, também podem representar desafios de adaptação como no caso de alguns alunos brasileiros. A falta de formação específica dos professores é apontada como uma lacuna significativa, sobretudo no que se refere ao conhecimento de culturas e práticas educativas diversas. A língua, embora em certos contextos seja uma ponte, é, noutras situações, um obstáculo relevante à integração, especialmente para alunos cuja língua materna é distante do português. A escassez de materiais didáticos adequados, nomeadamente manuais adaptados ao nível linguístico dos alunos, agrava a dificuldade do trabalho docente. A legislação vigente é considerada vaga ou insuficiente, carecendo de orientações mais claras sobre a organização de turmas e o apoio aos docentes. Por fim, o papel da família pode igualmente constituir um entrave quando não há um compromisso partilhado com o processo educativo e a aprendizagem da língua portuguesa em casa.

Medidas de monitorização da integração:

Relativamente às medidas de monitorização da integração, os coordenadores referem práticas formais e informais que permitem acompanhar de perto a situação dos alunos migrantes. Realizam-se reuniões periódicas, quer nos departamentos, quer no conselho pedagógico, onde são apresentados e analisados os resultados académicos e outras dimensões relevantes da experiência escolar dos alunos, e comparados os resultados com avaliações externas. Aplicam-se inquéritos de satisfação e elaboram-se relatórios de acompanhamento, permitindo uma avaliação qualitativa e quantitativa dos progressos. Atividades específicas de acolhimento, bem como projetos interdisciplinares e experiências extracurriculares, são também formas indiretas de aferir o grau de integração dos alunos, sendo que casos de sucesso, como alunos que concluíram com êxito o ensino profissional e se inseriram no mercado de trabalho, são encarados como indicadores significativos da eficácia das estratégias adotadas.

Em suma, os quatro coordenadores demonstram uma visão partilhada sobre a importância da ação coordenada e consciente de toda a comunidade escolar para promover a integração de alunos migrantes. Apesar dos desafios, há um envolvimento claro na construção de práticas inclusivas, sustentadas na colaboração, na empatia e na reflexão contínua.

Em síntese, a supervisão, tal como é exercida pelos coordenadores de departamento deste agrupamento escolar, constitui um eixo central no desenvolvimento e implementação de estratégias de acolhimento e integração de migrantes. Através da liderança pedagógica, da dinamização de projetos, da promoção da colaboração docente e da monitorização dos percursos escolares, os coordenadores tornam-se agentes centrais na construção de uma escola que acolhe, integra e va-

loriza todos os seus alunos. Apesar de persistirem desafios, como a falta de formação específica, de materiais adequados e de orientações legislativas claras, a ação supervisiva demonstrou ser um pilar estruturante da resposta educativa à diversidade, promovendo práticas que contribuem efetivamente para a inclusão de migrantes no contexto escolar português.

3.4. Questionários

3.4.1. Caracterização dos respondentes

Apresenta-se de seguida a distribuição dos respondentes quanto à idade, género, tempo de serviço e área de departamento. Esta descrição visa proporcionar uma compreensão mais aprofundada do perfil dos participantes, facilitando a interpretação crítica dos dados obtidos ao longo do estudo. A maioria dos participantes encontra-se na faixa etária dos 45-54 anos (59,3%) e de seguida está a faixa etária dos 55-64 anos (25,9%), como se verifica na figura 1. Os restantes distribuem-se pelas faixas dos 35-44 anos, 18-24 anos e 65 ou mais anos. Este panorama revela uma amostra tendencialmente composta por indivíduos de meia-idade e seniores.

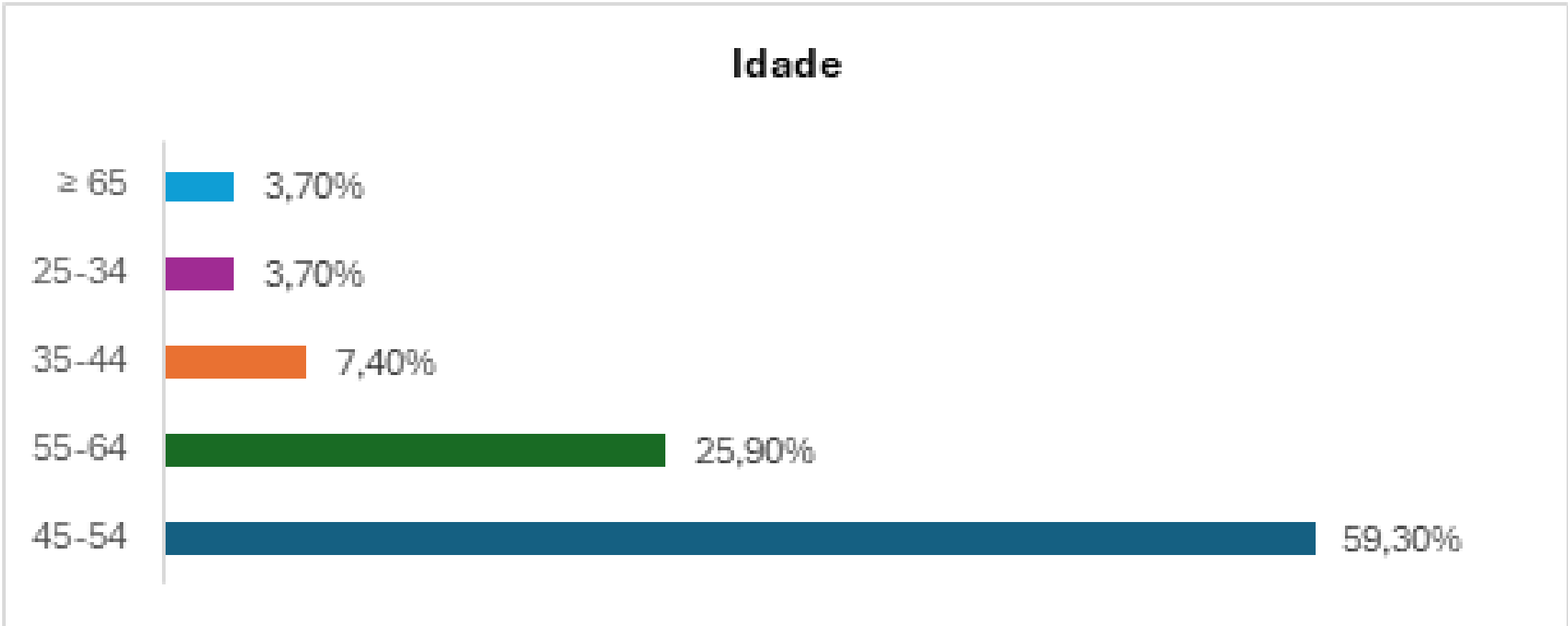


Figura 1 - Distribuição percentual dos docentes por faixa etária.

De acordo com a figura 2, verifica-se um ligeiro predomínio do género feminino (88,9%), enquanto os homens representam 11,1% da amostra, evidenciando uma amostra maioritariamente feminina.

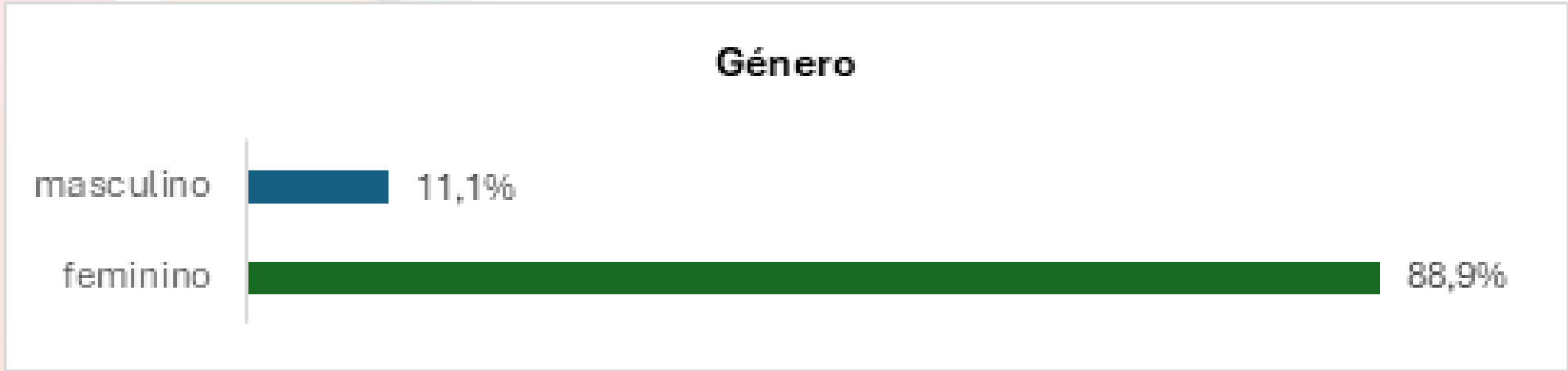


Figura 2 - Distribuição percentual dos docentes por género.

Um número expressivo dos participantes possui mais de 15 anos de serviço (74,1%), como se pode ver pela Figura 3, o que sugere um grupo maioritariamente composto por professores com elevada experiência profissional.

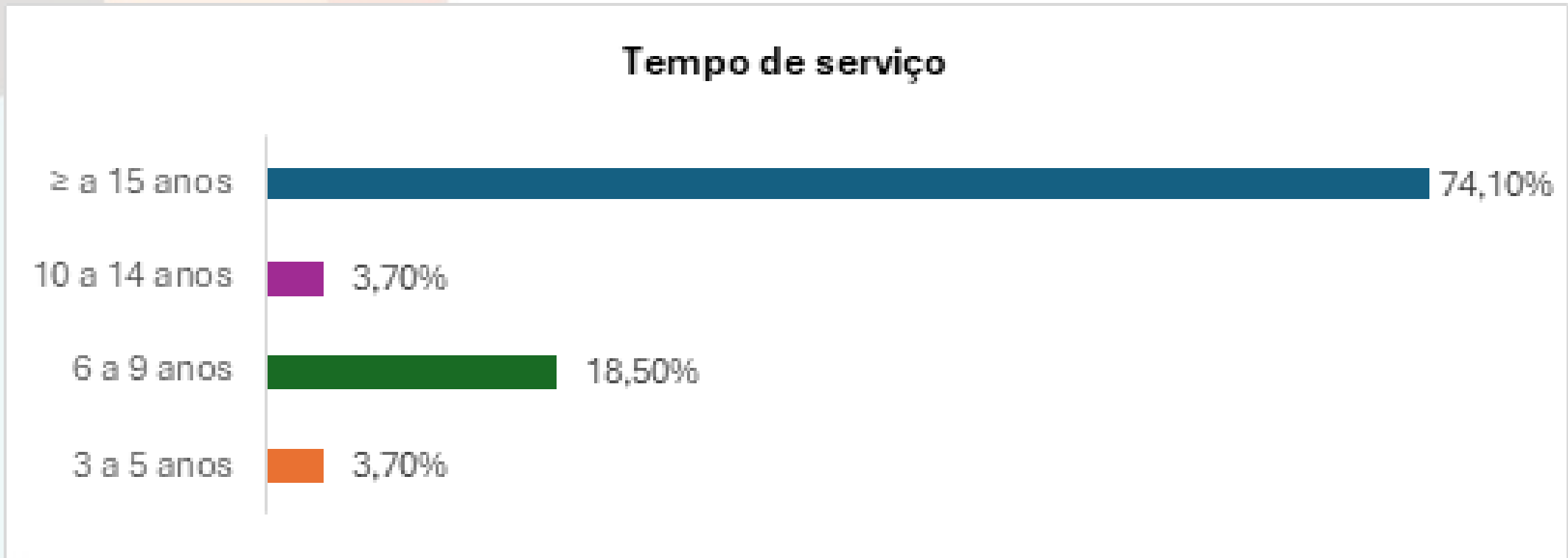


Figura 3 - Distribuição percentual dos docentes por tempo de serviço.

Por fim, todos os participantes pertencem ao departamento de línguas.

3.4.2. Análise dos questionário

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos através do inquérito feito aos professores e organizado em 26 perguntas estruturadas pelos objetivos 2, 3 e 4. As respostas possíveis seguiam uma escala de Likert de cinco pontos, em que os participantes podiam indicar o seu grau de concordância: Discordo totalmente (1), Discordo (2), Não concordo nem discordo (3), Concordo (4) e Concordo totalmente (5). Os dados quantitativos recolhidos foram analisados estatisticamente, permitindo identificar padrões e tendências nas respostas dos participantes.

Objetivo 2: Avaliar o papel dos coordenadores de departamento na promoção de iniciativas de acolhimento e integração de migrantes e refugiados.

Relativamente ao segundo objetivo, foram consideradas 6 das perguntas respondidas pelos professores, como ilustra a Figura 4.

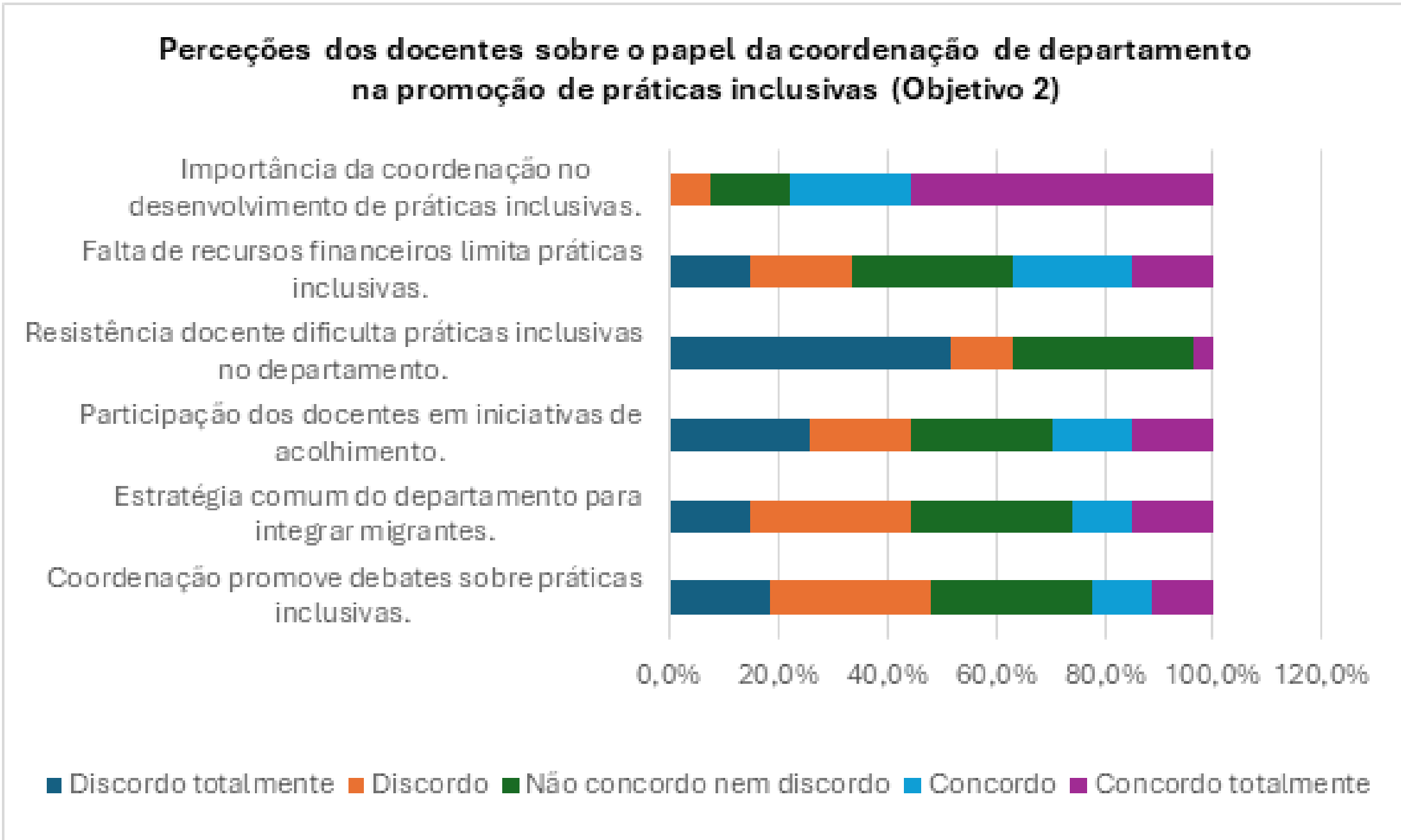


Figura 4: Perceção dos docentes sobre o papel da coordenação e departamento na promoção de práticas inclusivas

Em primeiro lugar, a análise dos resultados revela que quase metade dos participantes (48.1%) expressaram desacordo à afirmação “O coordenador do Departamento promove debates sobre práticas pedagógicas inclusivas de migrantes em reuniões de departamento”, e quase um terço (29,6%) respondeu “nem concordo nem discordo”.

Por sua vez, (44.4%) dos docentes não reconhece uma estratégia comum de apoio à integração de migrantes nas atividades letivas das disciplinas escolares que o integram e uma parte (29,6%) respondeu “nem concordo nem discordo”.

Nesta sequência, verifica-se que a participação em iniciativas de acolhimento e integração de migrantes e refugiados promovidas pela coordenação de departamento é limitada. Quase metade dos docentes (44,4%) indicou não participar e uma parte (25,9%) respondeu “nem concordo nem discordo”.

Em contrapartida apenas uma pessoa (3,7%) reconhece que a resistência de alguns professores dificulta o desenvolvimento de melhores práticas de inclusão de migrantes. Ainda assim, um terço de docentes (33,3%) respondeu “nem concordo nem discordo” nesta questão.

No que respeita a recursos financeiros, há uma percepção mista: 33,3% dos participantes acredita que a falta dos mesmos não dificulta o desenvolvimento de melhores práticas inclusivas, enquanto 37% concorda que essa falta causa essa dificuldade. Mais uma vez, quase um terço (29,6%) de docentes respondeu “nem concordo nem discordo” nesta questão.

Por fim, a questão mais unânime deste objetivo, demonstra um forte consenso dos docentes (77,38%) na importância do papel da coordenação no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Somente 2 professores (7,4%) discordaram com essa afirmação.

Objetivo 3: Avaliar como os coordenadores contribuem para a capacitação dos educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas dos migrantes e refugiados.

No que concerne ao terceiro objetivo, foram incluídas 12 das questões realizadas aos docentes, como ilustra a Figura 5.

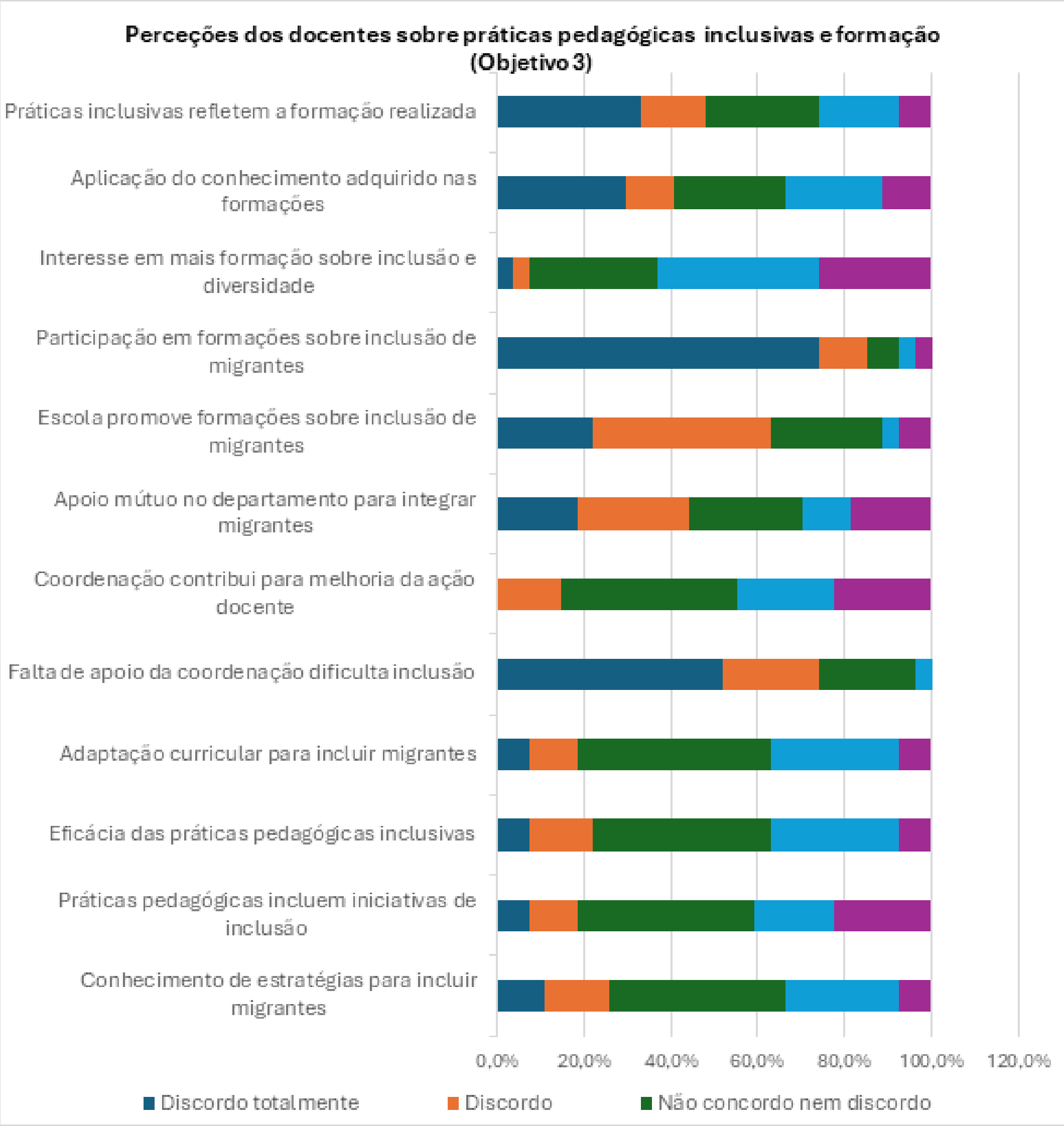


Figura 5: Percepção dos docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas e formação

Como primeiro ponto evidencia-se que um terço dos participantes (33,3%) não conhece estratégias suficientes para incluir migrantes na sua sala de aula e 40,7% mantiveram uma postura neutra na sua resposta.

Por outro lado, 40,7% dos docentes incluem iniciativas de inclusão de migrantes e 40,7% revelaram uma postura neutra na sua resposta.

Ainda sobre as práticas de inclusão de migrantes, observa-se que 37% dos docentes indicaram que as mesmas têm sido eficazes e 40,7% permaneceram neutros na sua resposta.

No mesmo seguimento, 37% dos professores afirma adaptar o seu currículo de forma a incluir os estudantes, e quase metade (44,4%) respondeu “não concordo nem discordo”.

Posteriormente, revela-se que os docentes discordam na sua maioria (74,1%) que a falta de apoio da coordenação do departamento dificulta o desenvolvimento de melhores práticas de inclusão de migrantes na sua prática letiva. Apenas uma pessoa selecionou a opção “concordo”.

Além disso, 44,4% têm a percepção de que a coordenação do departamento contribui para a melhoria da ação dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, e 40,7% mostraram-se neutros na sua resposta.

Finalmente, pode-se verificar que 29,6% dos docentes revelam uma colaboração mútua no desenho de estratégias para a integração de migrantes nas diversas disciplinas. Todavia, uma percentagem significativa (44,4%) não participa nesse processo.

No que engloba a formação, também incluída no objetivo 3, à pergunta: “A escola promove regularmente formações sobre práticas pedagógicas inclusivas de migrantes”, 62,9% dos docentes discordaram desta afirmação e cerca de um quarto (25,9%) não tomou partido na sua resposta.

Além disso, quase todos os docentes (85,2%) afirmaram não ter participado em formações sobre inclusão de migrantes. Apenas 2 docentes (7,4%) afirmaram que participaram nesse tipo de formações.

Apesar da ausência dessas formações, a maioria (62,9%) revelou interesse em frequentar mais formações sobre inclusão e diversidade. Apenas 2 docentes (7,4%) revelaram não ter interesse em participar em mais formações deste tema.

Adicionalmente apenas cerca de um terço dos professores (33,3%) consegue aplicar na sua prática letiva o conhecimento adquirido nas formações que realizaram, mas 40,7% não o conseguem fazer.

Finalmente, os resultados apresentados mostram que quase metade dos docentes (48,1%) referiu que as suas práticas pedagógicas de integração de migrantes não refletem a formação reali-

zada e 25,9% mantiveram-se neutros na sua resposta.

Objetivo 4: Analisar o papel dos coordenadores de departamento na avaliação da eficácia das práticas pedagógicas inclusivas.

No quarto e último objetivo, foram inseridas 3 das questões realizadas aos docentes, como ilustra a Figura 6.

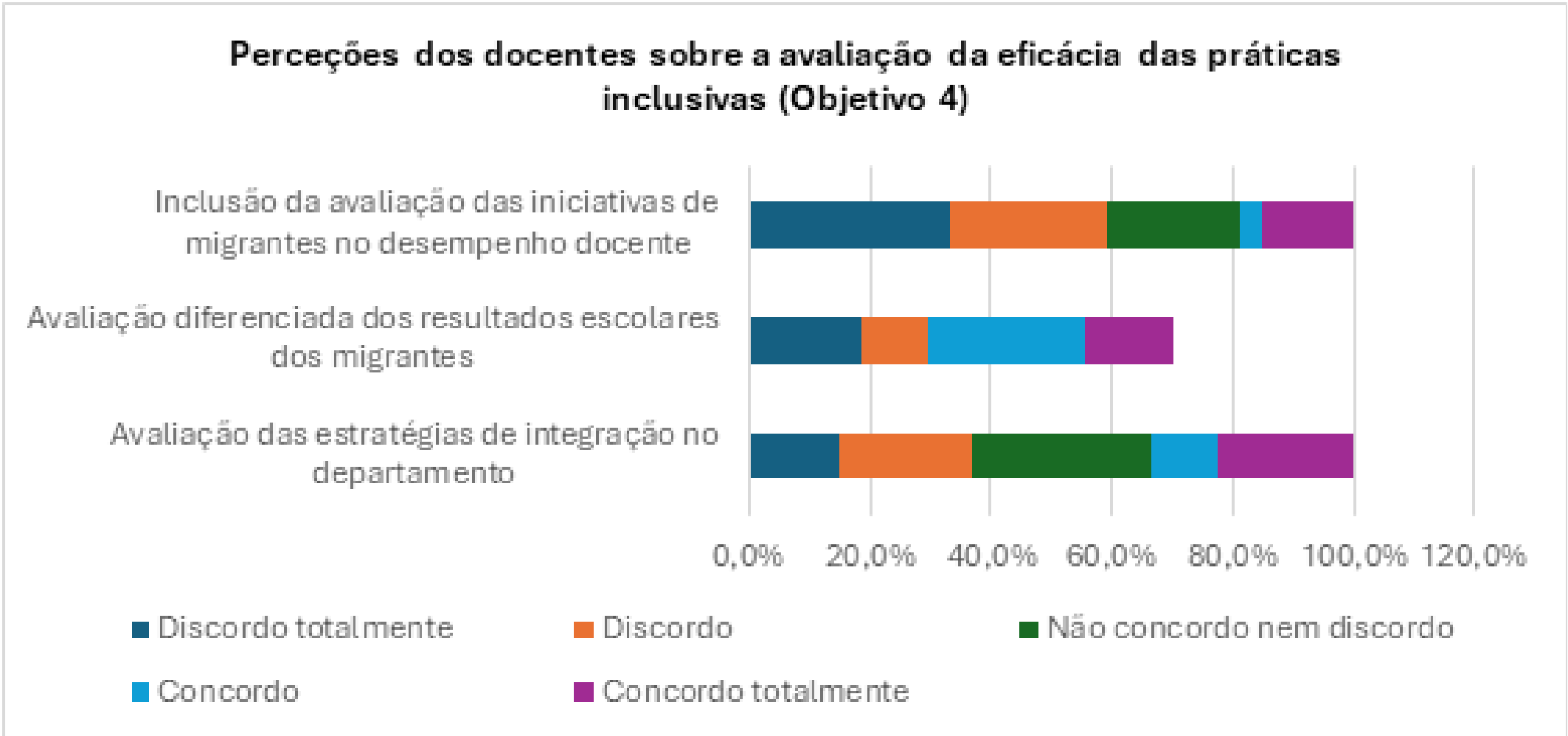


Figura 6: Percepção dos docentes sobre a avaliação da eficácia das práticas pedagógicas inclusivas

A avaliação dos resultados demonstra uma divisão proporcional onde 33,3% dos docentes concordaram com a afirmação “no departamento a que pertença avaliam-se os resultados das estratégias desenvolvidas para integração de migrantes” e 37% discordaram.

Na mesma perspetiva 40,7% dos docentes afirmaram que no seu departamento se avaliam diferenciadamente os resultados escolares dos estudantes migrantes enquanto 29,6% discordaram.

Referente à última questão deste objetivo, os dados refletem que mais de metade (59,2%) indicou que a avaliação das iniciativas de inclusão de migrantes não está incluída nos processos de avaliação de desempenho docente e 22,2% mantiveram-se neutros na sua resposta.

3.4.3. Resultado dos Questionários

Os dados analisados referentes ao objetivo 2 revelam uma percepção majoritariamente crítica ou neutra por parte dos docentes quanto ao envolvimento efetivo dos coordenadores de departamento na promoção de práticas de acolhimento e integração de alunos migrantes. As respostas indicam uma ausência de estratégias comuns e de espaços formais de discussão sobre práticas inclusivas, bem como uma participação docente limitada nas iniciativas promovidas pela coordenação. No entanto, a resistência de outros professores não é reconhecida como um obstáculo, e há uma distribuição divergente das opiniões quanto ao impacto da falta de recursos financeiros. Destaca-se, contudo, um elevado consenso sobre a relevância do papel da coordenação no processo de integração.

Os resultados obtidos no âmbito do objetivo 3 evidenciam uma tendência marcada pela neutralidade nas respostas dos docentes relativamente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e ao papel da coordenação do departamento nesse processo. Uma parte considerável dos participantes afirma não dispor de estratégias suficientes para incluir migrantes nas suas aulas e apenas uma minoria declara adaptar o currículo ou colaborar ativamente na definição de estratégias interdisciplinares. Importa destacar que a maioria dos inquiridos não considera a falta de apoio da coordenação como um fator que dificulte a implementação de práticas inclusivas. No entanto, a colaboração ativa entre professores e coordenadores no desenho de estratégias específicas para a integração dos alunos migrantes revela-se pouco expressiva, sendo limitada a uma minoria dos participantes.

Ainda no objetivo 3, os dados relativos à formação dos docentes na área da inclusão de migrantes apontam para uma oferta formativa limitada e uma participação reduzida em ações específicas sobre esta temática. A maioria dos docentes indica que a escola não promove regularmente formações nesta área e uma percentagem muito significativa declara nunca ter participado em formações sobre inclusão de migrantes. Apesar disso, verifica-se um interesse considerável por parte dos docentes em frequentar formações futuras sobre inclusão e diversidade cultural. No que respeita à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, observa-se uma divisão nas respostas: enquanto alguns docentes afirmam conseguir transpor a formação realizada para a sua prática letiva, uma proporção semelhante refere não o conseguir, sendo que quase metade indica que as suas práticas não refletem essa formação. Por fim, permanece significativa a percentagem de docentes que reconhece não possuir estratégias suficientes para a inclusão de migrantes em contexto de

sala de aula.

A análise dos dados referentes ao objetivo 4 revela uma percepção heterogênea quanto ao envolvimento das coordenações de departamento na avaliação da eficácia das práticas inclusivas dirigidas a alunos migrantes. As respostas indicam ausência de consenso sobre a existência de mecanismos formais de avaliação das estratégias de integração, com percentagens semelhantes de concordância e discordância. Relativamente à avaliação diferenciada dos resultados escolares dos estudantes migrantes, embora uma parte significativa dos docentes reconheça essa prática, subsiste uma proporção considerável que a nega. Por fim, a maioria dos participantes indica que a avaliação das iniciativas de inclusão de migrantes não integra os critérios utilizados nos processos de avaliação do desempenho docente.

No que respeita a outras questões, os dados analisados no domínio do uso da tecnologia e no contexto institucional da escola indicam uma participação limitada dos docentes na integração de tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, com metade de respostas neutras. No plano institucional, uma minoria dos docentes reconhece a existência de um plano estruturado de acolhimento para alunos migrantes, bem como de descritores ou indicadores específicos no dispositivo de autoavaliação da escola para aferir a integração destes alunos. As percepções sobre a influência da falta de recursos tecnológicos revelam-se pouco expressivas, com a maioria dos docentes a não identificar essa limitação como um fator condicionante das práticas inclusivas.

Por fim, a indicação de que 30% dos docentes não leciona a alunos migrantes contribui para contextualizar a elevada frequência de respostas neutras em diversas questões.

Em síntese, os dados dos questionários revelam percepções predominantemente neutras ou críticas por parte dos docentes quanto ao papel da coordenação, da formação, da escola e do uso de tecnologias na inclusão de alunos migrantes, destacando-se a ausência de estratégias estruturadas, a limitada participação em ações formativas e colaborativas. A ausência de alunos migrantes em algumas turmas pode ser um fator explicativo da neutralidade nas respostas.

4. Discussão e notas conclusivas

A análise conjunta dos dados provenientes das entrevistas com coordenadores de departamento e dos questionários aplicados aos docentes, assim como a análise documental, permite elaborar uma discussão sobre o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento e implementação de estraté-



gias eficazes de acolhimento e integração de migrantes nas escolas portuguesas. Esta reflexão sustenta-se na articulação entre as perceções dos líderes intermédios da escola, as práticas efetivamente experienciadas pelos professores no terreno, visto que é nesse contexto que a cultura de aprendizagem ocorre (Pinto & Gonçalves, 2020), e os documentos orientadores da escola permitindo confrontar discursos, identificar convergências e contradições, e compreender as dinâmicas institucionais envolvidas.

No que diz respeito ao primeiro objetivo da investigação – identificar as perceções dos coordenadores sobre o seu papel na organização do acolhimento e integração de migrantes –, as entrevistas revelam uma visão unânime da importância desta missão educativa. Esta compreensão alinha-se à essência das novas tendências supervisivas, fundamentais no atual contexto educacional por constituírem ação necessária ao desenvolvimento do saber docente, pautada por intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, interativa, reflexiva e promotora de autonomia (Alarcão & Canha, 2013, citados por Oliveira & Oliveira, 2021). Os coordenadores consideram-se agentes-chave neste processo, valorizando o acolhimento não apenas como exigência legal, mas como imperativo ético e humano – visão em consonância com os princípios do Projeto Educativo (2018-2021), que valoriza equidade e diversidade como componentes estruturantes do sucesso escolar.

Relativamente às questões analisadas para o segundo objetivo – avaliar o papel dos coordenadores na promoção de iniciativas de acolhimento e integração de migrantes – há divergências de opiniões entre os coordenadores e os docentes.

Os resultados obtidos na pergunta da Figura 10, indicam que tanto os coordenadores como a maioria dos docentes (77,8%), consentem na importância da coordenação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Rocha (2018) defende que a supervisão é condição indispensável para a prática profissional, dado que os professores necessitam de apoio. Contudo, há uma discordância noutras questões. Metade dos participantes (48,1%) afirmaram que o coordenador do departamento não promove debates de práticas inclusivas direcionadas a alunos migrantes, especialmente na discussão destes temas em espaços formais como as reuniões de departamento. Esta visão negativa é reforçada pela resposta à Figura 6, onde quase metade dos docentes (44,4%) declararam que a coordenação não tem uma estratégia comum de apoio à integração de migrantes nas atividades letivas das disciplinas. Esta realidade contrasta com a posição dos coordenadores entrevistados, que afirmaram promover regularmente a criação e partilha conjunta de estratégias pedagógicas adaptadas a todos os alunos, incluindo os alunos migrantes durante as reuniões formais e informais. A coordenação pedagógica destaca ainda que fomenta a adesão do corpo docen-

te a iniciativas promotoras de acolhimento e integração de migrantes com impacto na prática inclusiva. No entanto, apenas 29,6% dos docentes participa nessas iniciativas de acolhimento e integração. Do ponto de vista documental, os dados do PAA (2024/2025) confirmam a existência de projetos com intenção de inclusão – como o Projeto “Interseções”, Noite Multicultural ou a comemoração de datas culturais, o que vai ao encontro do que foi dito pelos coordenadores de departamento.

A maioria dos professores não reconhece resistência dos próprios como barreira ao desenvolvimento de melhores práticas de inclusão de migrantes. Esta postura pode estar alinhada com o papel da liderança escolar em fomentar ambientes colaborativos, que conferem aos professores capacidade de partilhar experiências, dialogar e enriquecer profissionalmente (Oliveira & Oliveira, 2021). Apenas 1 docente reconheceu haver resistência, concordando com o que foi proferido por um dos coordenadores, no que concerne à resistência dos professores em pelo menos uma iniciativa.

Por fim, no que respeita à falta de recursos financeiros dificultar o desenvolvimento de melhores práticas inclusivas, há uma perceção mista sobre a falta dos mesmos: 33,3% dos participantes expressaram desacordo, e (37%) concordância. No entanto, quando a questão sobre as dificuldades encontradas pelos professores na integração de alunos migrantes foi colocada aos coordenadores, essa falta de recursos financeiros não foi mencionada, embora essa questão não tenha sido diretamente interrogada aos coordenadores.

No que diz respeito ao terceiro objetivo – avaliar como os coordenadores contribuem para a capacitação dos educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas dos migrantes – observam-se também diferenças de perspetivas entre os coordenadores e os docentes.

Os dados quantitativos recolhidos evidenciam que apenas cerca de um quarto dos participantes conhece estratégias suficientes para incluir migrantes na sua sala de aula. Adicionalmente, 40,7% das iniciativas de inclusão de migrantes nas suas práticas pedagógicas e uma proporção similar (37%) as considera eficazes. Em paralelo, um valor equiparável (37%) respondeu que adapta o seu currículo de forma a incluir os estudantes migrantes. Pode-se verificar que quase metade dos docentes revela uma falta de colaboração mútua no desenho de estratégias para a integração de migrantes nas diversas disciplinas. Este cenário não seria o mais expectável tendo em conta o discurso dos coordenadores, que, como já referido, reconhecem a colaboração como crucial para a inclusão, promovida formalmente em reuniões sendo os encontros disciplinares momentos-chave para troca de experiências e construção conjunta de soluções. Quanto a este assunto, existe a intenção de “promover o trabalho colaborativo e

a partilha pedagógica entre docentes” como objetivo 5 do Projeto Educativo. Este cenário aponta para oportunidades de crescimento, já que o discurso dos coordenadores – alinhado à *democracia* de Sullivan e Glanz (2000) citado por Rocha (2018) – reconhece na colaboração e cooperação entre pares, o caminho para a inclusão autêntica. Os encontros disciplinares que instituíram são, assim, alicerce para uma futura cultura de partilha sólida, onde a supervisão formativa (Rocha, 2018), colaborativa e de partilha (Pinto & Gonçalves, 2020; Oliveira & Oliveira, 2021) poderá converter intenção em ação coletiva profissionais mais autónomos, logo, mais capacitados para a inclusão. No entanto, é de salientar que 74,1% dos professores discordam que a falta de apoio da coordenação dificulte práticas inclusivas e (44,4%) reconhecem sua contribuição para a melhoria pedagógica. Essa percepção alinha-se ao novo paradigma de supervisão defendido por Rocha (2018), que enfatiza a *corresponsabilidade*, a *gestão do currículo* e a *gestão da qualidade* como pilares para enfrentar desafios educacionais. Neste modelo, a coordenação atua como mediadora estratégica – não como solucionadora unilateral – capacitando docentes para autonomia em contextos migratórios.

No que engloba a formação, também incluída no objetivo 3 – analisar se os docentes recebem formação adequada sobre inclusão de migrantes – há uma concordância comum visível. Os coordenadores e a grande maioria dos docentes (62,9%) afirmam não haver formação específica promovida pela escola sobre práticas pedagógicas inclusivas de migrantes. A análise documental confirma que as ações de formação inscritas no PAA são mínimas (2) e genéricas, sem foco específico em educação intercultural ou migração. Além disso, quase todos os docentes (85,2%) afirmam não ter participado em formações sobre inclusão de migrantes, quase metade dos docentes (48,1%) refere que as suas práticas pedagógicas de integração de migrantes não refletem a formação realizada e cerca de um terço dos professores não consegue aplicar na sua prática letiva o conhecimento adquirido nas formações que realizaram.

Esta fragilidade expõe a necessidade urgente do novo paradigma de supervisão pedagógica defendido por Rocha (2018), que exige corresponsabilidade, gestão do currículo e gestão da qualidade para responder aos desafios formativos. O interesse de 62,9% dos docentes em novas formações reforça que a formação especializada na área da inclusão de migrantes, é indispensável para superar limitações técnicas e melhorar desempenhos (Pinto & Gonçalves, 2020).

Finalmente, o quarto objetivo – analisar o papel dos coordenadores na avaliação da eficácia das práticas inclusivas – evidencia também algumas nuances entre as declarações dos coordenadores e a percepção dos docentes.

Nas entrevistas, como já mencionado, os coordenadores dizem promover uma construção par-

tilhada de estratégias para o melhoria e adaptação das mesmas. Contudo, a análise demonstra uma divergência, onde apenas um terço dos docentes concorda que no seu departamento se avaliam os resultados das estratégias desenvolvidas para integração de migrantes e aproximadamente outro terço discorda. Na mesma perspetiva, 40,7% dos docentes afirmaram que no seu departamento se avaliam diferenciadamente os resultados escolares dos estudantes migrantes enquanto 29,6% discorda. Ora, de acordo com os coordenadores, embora não haja instrumentos distintos de avaliação, incorporam-se esses alunos nos sistemas gerais de monitorização educacional e há um acompanhamento periódico e personalizado dos resultados, de modo a ajustar práticas e medidas de apoio. Neste quadro, torna-se evidente a relevância da **supervisão colaborativa**, entendida como uma estratégia reflexiva e formativa, que se sustenta na partilha de experiências e na construção conjunta de soluções para os desafios da prática pedagógica (Oliveira & Oliveira, 2021). Esta abordagem pode potenciar uma cultura de avaliação mais partilhada e eficaz entre todos os agentes educativos. Do ponto de vista documental, o Projeto Educativo refere a importância da autoavaliação e do sucesso escolar, mas não especifica como se monitoriza, apenas refere a intenção de “melhorar a cultura de autoavaliação da Escola”. no objetivo 6, o que reforça a posição dos intervenientes.

Referente à última questão, mais de metade (59,2%) indica que a avaliação das iniciativas de inclusão de migrantes não está incluída nos processos de avaliação de desempenho docente. No âmbito do Projeto Educativo, a Escola Secundária pretendia reforçar a cultura de autoavaliação através de reflexões trimestrais nos Conselhos de Turma e nas Áreas Disciplinares. Seriam elaborados relatórios periódicos com base na análise dos resultados escolares, envolvendo toda a comunidade educativa na reflexão sobre os dados. A monitorização seguiria um modelo sistemático e cíclico, apoiado em sessões de grupos de trabalho e na recolha de contributos individuais e coletivos, com o objetivo de avaliar e ajustar continuamente as práticas pedagógicas inclusivas. Esta intenção é visível no discurso dos coordenadores de departamento. Vieira (2010) citado em Pinto e Gonçalves (2020) destaca que um dos principais desafios da supervisão reside no equilíbrio entre as funções de apoio e de avaliação, é também influenciada por diversos condicionalismos e marcada por uma forte dimensão subjetiva. Em vez de representar um processo perfeito e linear, caracteriza-se por ser um percurso de construção contínua, feito de avanços, recuos e ajustamentos, em resposta a novos desafios e às especificidades dos contextos educativos (Pinto & Gonçalves, 2020).

Resposta ao problema central do estudo e os seus objetivos

A análise conjunta dos dados obtidos através das entrevistas aos coordenadores de departamento, dos questionários aplicados aos docentes e da análise documental permitiu uma compreensão aprofundada e articulada do papel da supervisão pedagógica na integração de alunos migrantes nas escolas portuguesas. Verificou-se uma valorização generalizada, por parte dos coordenadores, do acolhimento e da integração de alunos migrantes como parte integrante da missão educativa da escola, sendo encarado como um imperativo ético e não apenas uma obrigação legal. Contudo, os dados dos questionários revelam percepções distintas entre coordenadores e docentes quanto à concretização prática dessas intenções. Apesar de ambos os grupos reconhecerem a importância da coordenação na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, uma parte significativa dos docentes indica a ausência de debates formais sobre estas práticas nas reuniões de departamento, bem como a inexistência de uma estratégia comum para a integração de migrantes. Neste sentido, o coordenador, enquanto supervisor pedagógico, assume um papel de equilíbrio entre múltiplas dimensões da vida escolar, procurando conciliar as exigências da orientação, do acompanhamento, da avaliação, de forma justa e ponderada (Pinto & Gonçalves, 2020). De acordo com a análise documental, há uma intenção de promover “tempos e espaços de partilha de práticas pedagógicas formais e informais”, indo ao encontro do discurso de práticas reveladas pelos coordenadores.

Relativamente à capacitação dos docentes, os dados apontam para um conhecimento limitado de estratégias pedagógicas inclusivas por parte dos professores, e uma fraca adesão a iniciativas de formação específicas sobre inclusão de migrantes. Apesar disso, alguns docentes demonstram iniciativa individual na implementação de práticas adaptadas, o que pode indicar uma predisposição para a inclusão, mesmo na ausência de formações. A maioria dos docentes revela ainda não colaborar regularmente na construção de estratégias inclusivas em conjunto com outros colegas, o que contrasta com a indicação dos coordenadores, que afirmam promover esses momentos de partilha e colaboração. Segundo Oliveira e Oliveira (2021), apoiando-se em Alarcão e Canha (2013), supervisão e colaboração são conceitos interligados que visam ao desenvolvimento, qualidade e transformação. Neste sentido, em contextos formativos colaborativos orientados para a evolução profissional, a supervisão atua como cúmplice desse objetivo.

A formação contínua dos docentes em temáticas de inclusão e diversidade cultural surge como uma lacuna identificada por ambos os grupos, sendo mencionada a ausência de oferta formativa específica promovida pela escola. Ainda assim, verifica-se interesse por parte dos coordenadores e uma parte dos professores em frequentar ações de formação nesta área. O interesse dos coorde-

nadores e professores em formação inclusiva ressoa com o conceito de Oliveira e Oliveira (2021): em contextos colaborativos, a supervisão surge como ‘cúmplice’ da evolução profissional. Este interesse ativo sinaliza que, se a escola oferecer estruturas formativas, a supervisão poderá cumprir o seu papel de catalisadora da transformação.

A análise documental evidencia a existência de atividades e projetos escolares inclusivos e de valorização da diversidade cultural, embora nem todos estejam explicitamente direcionados para a integração de alunos migrantes, talvez por ter sido dirigido no ano letivo 2018/2019, onde a realidade da migração era muito diferente. Isto é visível no Projeto Educativo, pois não há referência do PLNM, nem indicação de números de alunos migrantes, enquanto essa referência já é visível no PAA de 2024/2025. A ausência de referência direta ao grupo de migrantes e refugiados nos documentos e a desatualização dos mesmos limitam a avaliação da eficácia e atualidade das estratégias institucionais. Verifica-se, assim, uma discrepância entre o discurso dos coordenadores e a documentação oficial, uma vez que este aparenta que os coordenadores têm vindo a colmatar a ausência de estratégias explicitamente documentadas sobre a inclusão de migrantes, ao tomarem uma posição de liderança e adaptarem as estratégias existentes à nova realidade da escola, tornando-a mais inclusiva na questão dos migrantes. Ao assumirem liderança na inclusão de migrantes sem diretrizes formais, os coordenadores materializam a visão de Gordon (2019) – referida por Oliveira e Oliveira (2021) – que associa a supervisão a três dimensões: 1) uma ação política, 2) uma liderança docente ativa, e 3) um impulso ao desenvolvimento profissional. Esta conversão da supervisão em prática política e pedagógica, à margem de orientações oficiais, cumpre assim a função transformadora que o autor lhe confere.

Por fim, constata-se que uma parte dos docentes declara não ter alunos migrantes nas suas turmas, o que poderá influenciar as suas respostas e a percepção sobre a concretização de determinadas práticas inclusivas, ou terem alunos dos PALOP que não os categorizam como migrantes. No entanto, a análise permite identificar um conjunto de iniciativas com potencial para promover a integração de alunos migrantes, embora de forma ainda dispersa, pouco estruturada e insuficientemente documentada.

Em síntese, os resultados sugerem que a supervisão pedagógica constitui um fator impulsionador da qualidade do serviço educativo, promovendo o desenvolvimento profissional e contribuindo para a transformação das práticas pedagógicas (Pinto & Gonçalves, 2020).



REFERÊNCIAS

- Anes, M. F. M. (2024). *Acolhimento aos migrantes - Integração das crianças migrantes em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/15123>
- Lamy, R. R. (2024). *Relatório de estágio pedagógico de Educação Física realizado na Escola Básica (EB) Marinhas Do Sal* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/14745>
- Oliveira, C. N., & Oliveira, I. (2021). compreensão das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores: Understanding leaderships' role in teachers' professional development. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (22), 1–18. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10468>
- Pinto, C. P. G. F., & Gonçalves, D. (2020). Conceições sobre a supervisão pedagógica: Prática(s) e teoria(s) de uma instituição pública [Pedagogical supervision concepts: Practice(s) and theory(ies) of a public institution]. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (n.º especial), 193–214. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8506>
- Pinto, M. J. S. R. (2024). *UMA ESCOLA PARA TOD@S: Diversidades Culturais e Identidades no Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/6517>
- Raimundo, G. P. V. (2024). *(In) Sucesso Escolar de Crianças Imigrantes nos Açores: uma Análise Jurídica* [Dissertação de Mestrado, Instituto Jurídico Portucalense da Universidade Lusófona]. Repositório Institucional da Universidade Portucalense. <https://hdl.handle.net/11328/336>
- Rocha, J. (2018). O papel da supervisão pedagógica na formação de professores do 1.º CEB. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 708–714). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Silva, Q. S. P. L. (2022). *Os Percursos Escolares dos alunos filhos e descendentes de imigrantes e a sua adaptação/integração num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco* (AENA-CB) [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/8000>

Entre a língua comum e os currículos diferentes: integração de alunos brasileiros no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Braga

Autoria: Cláudia Neves & Helena Martins

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso sobre a integração de alunos imigrantes brasileiros numa escola do 1.º ciclo em Braga, concelho que regista forte presença migrante. A investigação, de natureza qualitativa, mobilizou entrevistas a representantes institucionais (direção, vereação da educação, junta de freguesia), inquéritos a professores, alunos e encarregados de educação, e análise documental. Os resultados evidenciam práticas de acolhimento, mas também lacunas no sistema de equivalências, insuficiência de formação docente e falta de recursos humanos. Apesar da afinidade linguística, persistem desafios relacionados com o desfasamento curricular, processos administrativos e expetativas divergentes entre famílias e escola. O artigo conclui que a integração plena exige planos estruturados, mediação cultural e maior articulação entre políticas locais e nacionais

Palavras-chave:

Educação intercultural | Inclusão escolar | Alunos brasileiros | Formação docente | Políticas educativas | Braga

1. Introdução

Nas últimas décadas, Portugal tem assistido a um crescimento acentuado da diversidade cultural e linguística nas suas escolas, resultado direto do aumento dos fluxos migratórios. Entre as comunidades estrangeiras mais representativas encontra-se a brasileira, que, segundo o Serviço

de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2023), continua a constituir a maior comunidade imigrante residente no país. A proximidade linguística e histórica entre Portugal e Brasil favorece, à partida, uma perceção de integração facilitada. No entanto, esta aparente vantagem tende a ocultar desafios complexos relacionados com currículos diferentes, expetativas familiares divergentes, processos administrativos morosos e vulnerabilidades socioeconómicas.

Braga é um dos concelhos portugueses em que esta realidade se manifesta com maior intensidade. Dados da Câmara Municipal (2024) apontam para um crescimento contínuo do número de alunos estrangeiros nas escolas do concelho, dos quais quase metade é de nacionalidade brasileira. No agrupamento em estudo, os alunos brasileiros representam 42,9% da população escolar imigrante no 1.º ciclo do ensino básico. Esta expressividade confere pertinência acrescida à análise dos processos de integração em contextos locais, revelando como as escolas respondem às necessidades de uma população estudantil cada vez mais heterogénea.

Este caso dialoga diretamente com o espírito do projeto AquiMeEncontro, ao mostrar como a escola se torna espaço de encontro e de aprendizagem intercultural.

A escola pública portuguesa encontra-se, assim, perante um duplo desafio: por um lado, garantir igualdade de acesso e sucesso escolar para todos os alunos; por outro, adaptar-se a um quadro de crescente diversidade cultural. Como referem Ainscow e Booth (2011), a inclusão não pode ser entendida apenas como acesso formal, mas sim como participação plena e significativa nos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, torna-se essencial compreender de que forma as escolas portuguesas estão a lidar com a presença crescente de alunos imigrantes, em particular brasileiros, que conjugam proximidade linguística com diferenças culturais e educativas relevantes.

1.1. Finalidades

A investigação analisou práticas de acolhimento e integração de alunos brasileiros no 1.º ciclo, considerando as perceções de diferentes atores educativos e institucionais: direção escolar, professores, alunos, famílias e representantes do poder local. O objetivo central é compreender os mecanismos de integração em funcionamento, identificar barreiras e evidenciar oportunidades de melhoria, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre a educação intercultural e a inclusão escolar em Portugal.

1.2. Questão de investigação

Como se processa a integração dos alunos imigrantes brasileiros no contexto escolar português e quais os desafios enfrentados pelas escolas? Esta questão alinha-se com os objetivos do projeto AquiMeEncontro ao contribuir para a compreensão de práticas educativas que promovam inclusão e cidadania democrática.

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

Integração e aculturação

A integração de alunos imigrantes tem sido amplamente estudada a partir do conceito de aculturação proposto por Berry (2005), que distingue quatro estratégias possíveis: integração, assimilação, separação e marginalização. A integração ocorre quando os indivíduos mantêm elementos da sua cultura de origem, enquanto participam ativamente na cultura da sociedade de acolhimento. No contexto escolar, este equilíbrio é crucial, pois garante não apenas o sucesso académico, mas também o bem-estar emocional e a participação social dos alunos migrantes. Para os alunos brasileiros em Portugal, a partilha da língua portuguesa pode facilitar processos de integração, mas não elimina barreiras estruturais como currículos diferentes, processos de equivalência complexos e dificuldades socioeconómicas.

Inclusão e exclusões invisíveis

O conceito de inclusão educativa tem sido central na investigação portuguesa. Baptista (2010) alerta para as chamadas “exclusões invisíveis”, que se verificam quando políticas e práticas declaradamente inclusivas não respondem de forma eficaz às necessidades reais dos alunos. Esta perspetiva evidencia que a mera presença de alunos imigrantes nas escolas não garante a sua plena inclusão, podendo persistir desigualdades subtis, mas significativas, em termos de participação, sucesso e reconhecimento. Rodrigues (2020) acrescenta que a inclusão deve ser pensada em chave de complexidade, considerando a diversidade de contextos, percursos e interações sociais.

Educação intercultural e equidade

A educação intercultural propõe-se como uma resposta mais abrangente à diversidade cultural. Para Freire (1996), a escola deve ser um espaço de diálogo, de construção partilhada de conhecimento e de emancipação. Ainscow e Booth (2011), no Index for Inclusion, defendem que a equidade implica garantir que todos os alunos participam plenamente no processo educativo, beneficiando de apoios diferenciados sempre que necessário. Neste sentido, a diversidade cultural deve ser en-

carada como uma oportunidade pedagógica e não como um obstáculo. Em Portugal, esta abordagem é cada vez mais necessária para responder à heterogeneidade das turmas, particularmente em concelhos como Braga, onde a presença de alunos imigrantes é expressiva.

Tal como sublinha o AquiMeEncontro, a valorização da diversidade é condição essencial para construir uma escola democrática, capaz de responder a diferentes percursos de vida.

Políticas educativas e contextos nacionais

A nível europeu, os relatórios Eurydice (2019, 2020) destacam que os alunos de origem migrante continuam a apresentar, em média, níveis mais baixos de desempenho académico e taxas mais elevadas de retenção. Entre as principais barreiras identificadas encontram-se o desfasamento curricular, a aprendizagem da língua de escolarização e a falta de formação dos docentes. Em Portugal, o Observatório das Migrações (2022) confirma que, mesmo no caso dos alunos brasileiros — que partilham a língua portuguesa —, persistem dificuldades ligadas à adaptação curricular, às expectativas familiares e à participação na vida escolar. Estes relatórios reforçam a ideia de que a inclusão escolar exige não apenas práticas pedagógicas inovadoras, mas também políticas educativas consistentes e articuladas entre níveis locais, nacionais e europeus.

2. Metodologia

Este estudo é qualitativo, com base em análise documental, entrevistas e inquéritos por questionário. Os dados foram recolhidos numa escola urbana de Braga, selecionada pela forte presença de alunos brasileiros. O plano de análise combinou categorização temática e análise de conteúdo.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

A escola escolhida situa-se num bairro urbano de Braga, com elevada densidade de população brasileira. A seleção deve-se à relevância do contexto para o estudo da integração escolar. Foram recolhidos dados através de entrevistas (direção, poder local), inquéritos a professores e testemunhos de alunos e encarregados de educação.

2.2. Intervenientes

O estudo envolveu diferentes grupos de participantes, de modo a captar uma visão multifacetada

sobre a integração dos alunos brasileiros. Do corpo docente, participaram 10 professores do 1.º ciclo, dos quais 93% indicaram ter alunos brasileiros nas suas turmas. Apenas 6,7% referiram ter recebido formação específica em diversidade cultural, o que revela fragilidades na preparação profissional para contextos multiculturais.

Além dos docentes, foram inquiridos alunos brasileiros, que partilharam as suas perceções sobre o processo de adaptação, e encarregados de educação, cuja participação foi fundamental para compreender as expectativas familiares relativamente à escola portuguesa.

Foram ainda entrevistados três representantes institucionais: a diretora do agrupamento, a vereadora da educação da Câmara Municipal e o presidente da junta de freguesia, permitindo uma análise do fenómeno também na perspetiva da liderança escolar e do poder local.

2.3. Instrumentos

A investigação recorreu a três instrumentos principais:

- Análise documental, centrada na legislação nacional aplicável, nos regulamentos internos da escola e nos documentos estratégicos do agrupamento, como o Plano Estratégico Educativo.
- Entrevistas semiestruturadas à diretora do agrupamento, à vereadora da educação e ao presidente da junta de freguesia, permitindo recolher informações detalhadas sobre políticas locais, estratégias de acolhimento e práticas institucionais.
- Inquéritos por questionário aplicados a professores, alunos e encarregados de educação, que possibilitaram a recolha de dados quantitativos e qualitativos, nomeadamente sobre perceções de integração, dificuldades e expectativas.

Os dados recolhidos foram analisados por meio de categorização temática, cruzando as informações provenientes dos diferentes instrumentos. As entrevistas foram transcritas integralmente e sujeitas a análise de conteúdo, de acordo com a metodologia proposta por Bardin (2016), permitindo identificar categorias emergentes como acolhimento, dificuldades curriculares, formação docente e participação das famílias. Os questionários foram tratados estatisticamente de forma descritiva, apresentando frequências e percentagens que permitiram caracterizar tendências gerais.

2.4. Questões éticas

O estudo respeitou os princípios éticos definidos pela Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Educação (2020). Todos os participantes foram informados dos objetivos da investigação e assinaram consentimento informado. Foi garantida a confidencialidade das respostas, bem como o

anonimato dos intervenientes. Nos resultados, as citações diretas são apresentadas de forma a não permitir a identificação pessoal.

3. Resultados

3.1. Apresentação do caso

A escola está situada numa zona urbana com grande número de alunos brasileiros. Verifica-se sobrelotação, diferenças curriculares e desafios de adaptação intercultural.

3.2. Análise documental

Os documentos escolares valorizam a diversidade, mas não apresentam planos específicos para alunos imigrantes. A legislação nacional prevê um sistema de equivalências assente na escolaridade formal, gerando dificuldades práticas na colocação dos alunos.

3.3. Entrevistas; questionários; grupos focais (1º Conjunto)

3.3.1. Caracterização dos respondentes

Participaram professores (93% com alunos brasileiros nas suas turmas), direção, poder local, alunos e encarregados de educação brasileiros.

3.3.2. Perspetiva da direção

Na escola estudada, a direção reconhece que não existe um plano formal para integrar alunos imigrantes. Ainda assim, garante que o acolhimento acontece todos os dias, de forma prática e próxima. A diretora explica: *"A afinidade da língua ajuda muito. Mas os entraves curriculares são significativos. Há disciplinas que os alunos não tiveram no Brasil, e isso dificulta a equivalência"*.

3.3.3. Voz dos professores

Entre os professores, quase todos já tiveram alunos brasileiros nas suas turmas. Contudo, poucos receberam formação para trabalhar a diversidade cultural. Um docente desabafou: *"As diferenças curriculares e as expectativas familiares são um desafio constante. Muitas vezes não temos ferramentas*



para lidar com isso".

Apesar das dificuldades, também há aspetos positivos. Vários professores referem a motivação dos alunos e a riqueza cultural que trazem para a sala de aula. Como disse uma professora: *"Eles chegam com vontade de aprender. Isso contagia a turma inteira"*.

3.3.4. Voz dos alunos

Do lado dos alunos, as histórias misturam estranhamento e descoberta. Uma menina contou: *"No início foi difícil acompanhar a matéria, porque era diferente do Brasil. Mas os professores ajudaram muito, e agora sinto-me em casa"*. Outro aluno acrescentou: *"Gosto da escola em Portugal porque fiz muitos amigos. Mas sinto falta da minha escola no Brasil"*.

As primeiras semanas revelam-se exigentes, mas quase todos destacam o apoio recebido e o sentimento de pertença que vai crescendo com o tempo.

3.3.5. Voz das famílias

As famílias também partilham visões variadas. Muitos pais elogiam a escola: *"Acho a escola muito boa. Mas às vezes sinto que não entendo bem como funcionam as reuniões"*, confessou uma mãe. Outro encarregado de educação destacou: *"Aqui há mais disciplina e regras. Isso é positivo, mas também difícil para nós acompanharmos"*.

Nem todos participam de forma ativa na vida escolar. Alguns sentem falta de maior proximidade com professores e diretores. Outros reconhecem que ainda não compreendem bem o funcionamento do sistema educativo português.

3.3.6. Olhar das comunidades

Do lado das autarquias locais, há consciência de que a escola não pode responder sozinha. A vereadora da educação comentou: *"As crianças adaptam-se mais facilmente do que os pais. Muitas vezes, são eles que desconhecem as normas e os procedimentos da escola portuguesa"*. O presidente da junta reforçou: *"Temos famílias em situações de grande vulnerabilidade. O apoio social, como habitação ou alimentação, é determinante para que as crianças se mantenham na escola"*.

As vozes recolhidas confirmam uma das dimensões centrais do AquiMeEncontro: a necessidade de ouvir todos os intervenientes — alunos, professores, famílias e comunidade — para dar sentido à integração.

Em síntese, a escola é vista como um espaço de acolhimento, mas nem sempre possui os re-

ursos necessários para garantir uma integração plena. Professores, alunos, famílias e autarquias partilham o mesmo diagnóstico: há vontade e esforço, mas faltam planos estruturados e apoios consistentes.

4. Discussão e notas conclusivas

O que este caso nos mostra é um contraste claro. Por um lado, existe vontade, dedicação e proximidade. Por outro, faltam planos estruturados e apoios consistentes. A partilha da língua facilita muito, mas não resolve tudo. Os alunos brasileiros chegam a Portugal com histórias e percursos diferentes, e é nesse encontro que surgem tanto oportunidades como desafios.

Os professores reconhecem a riqueza cultural que estes alunos trazem, mas também sentem as dificuldades do dia a dia: programas diferentes, falta de formação específica e expectativas familiares que nem sempre coincidem com a realidade da escola portuguesa. Esta sensação de *"fazer o melhor possível com poucos recursos"* é comum a muitos profissionais da educação.

As famílias, por sua vez, vivem um processo de adaptação que nem sempre é fácil. As crianças integram-se mais depressa, fazem amigos, aprendem regras novas. Já os pais, muitas vezes, ficam para trás nesse caminho, sem compreender totalmente como funcionam reuniões, regulamentos ou processos administrativos. É aqui que nascem as tais *"exclusões invisíveis"*: todos parecem incluídos, mas nem todos participam da mesma forma.

Olhando para fora, outros estudos confirmam este cenário. Relatórios europeus lembram que alunos migrantes enfrentam, em média, maiores dificuldades escolares. E países com políticas de integração mais fortes — como a Finlândia ou o Canadá — mostram que é possível avançar quando há planos consistentes, mediadores culturais e uma aposta clara em formação docente.

Este caso de Braga revela, portanto, uma escola que acolhe, mas que precisa de apoio. Mostra professores empenhados, mas muitas vezes sozinhos perante problemas complexos. Mostra alunos que encontram no espaço escolar um lugar de pertença, mas que ainda enfrentam barreiras silenciosas. E mostra famílias que valorizam a escola, mas que precisam de ser mais envolvidas no seu funcionamento.

Este estudo reforça a visão do AquiMeEncontro de que a escola é mais do que um espaço de ensino: é um lugar de democracia participativa, onde as diferenças se transformam em oportunidades.

No fundo, a discussão aponta para uma ideia simples: a integração não acontece por acaso. Precisa de ser pensada, planeada e sustentada. Só assim se transforma o acolhimento em verdadeira inclusão.

A história desta escola em Braga mostra bem como a integração é feita de encontros e desencontros. Há professores que se esforçam, alunos que persistem, famílias que confiam e autarquias que apoiam. Mas também há currículos que não encaixam, regulamentos difíceis de entender e formações que ainda não chegaram a todos.

O que fica claro é que não basta ter boa vontade. A inclusão precisa de estrutura, precisa de recursos e, acima de tudo, precisa de ser prioridade.

Daqui saem algumas ideias-chave:

- **No imediato**, cada escola pode criar planos de acolhimento simples, explicar melhor os regulamentos às famílias e garantir que ninguém se sente perdido nos primeiros meses.
- **A médio prazo**, é essencial investir em formação para professores e reforçar a ligação entre escolas, autarquias e associações locais, criando equipas de mediação cultural.
- **No longo prazo**, Portugal precisa de políticas nacionais mais fortes e articuladas, que olhem para a diversidade como uma riqueza e não apenas como um desafio a resolver.

Acima de tudo, este caso mostra que a escola é um lugar de encontro. É onde as crianças aprendem, mas também onde as comunidades se cruzam e constroem futuro. Transformar esse encontro em inclusão plena é um caminho que exige coragem, criatividade e compromisso.

A integração de alunos imigrantes brasileiros no ensino básico em Braga ilustra o potencial das escolas enquanto espaços de inclusão, mas também a vulnerabilidade das políticas quando estas se apoiam apenas em práticas informais. Para que a escola pública responda de forma consistente à diversidade, é necessário um investimento sustentado em recursos, formação e políticas articuladas. Só assim será possível transformar a proximidade linguística numa verdadeira oportunidade de equidade educativa e social.

Integração com o projeto AquiMeEncontro

Este caso de Braga ilustra, em pequena escala, os grandes objetivos do projeto AquiMeEncontro. Ao mostrar como alunos, professores, famílias e autarquias vivem o desafio da diversidade, confirma-se que a escola pode ser um espaço de aprendizagem intercultural, onde a diferença não é um obstáculo, mas uma oportunidade de crescimento.

Tal como em outras experiências reunidas neste *e-book*, a realidade bracarense sublinha a

importância de valorizar a diversidade e de criar ambientes onde todas as vozes contam — sejam elas de crianças recém-chegadas, de professores que procuram novas respostas ou de famílias em adaptação.

O estudo reforça ainda a necessidade de uma democracia escolar ativa, capaz de ouvir e integrar diferentes perspetivas, transformando o acolhimento em verdadeira participação. Ao lado de outros relatos incluídos neste *e-book*, este caso mostra que, apesar das dificuldades, é possível construir escolas mais inclusivas, participativas e justas — espaços que refletem o espírito do AquiMeEncontro: lugares de encontro, diálogo e cidadania.

Só assim será possível transformar a proximidade linguística numa verdadeira oportunidade de equidade educativa e social. Na diversidade, encontramos não apenas desafios, mas também o futuro da escola democrática que o AquiMeEncontro procura construir.



REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE.
- Arar, K., Brooks, J. S., Bogotch, I., & Slater, C. (2022). Understanding school leaders and educators' attitudes towards youth migrants. *Equity in Education & Society*, 1(2), 237–260. <https://doi.org/10.1177/27526461221112493>
- Baptista, J. (2010). Inclusão e desenvolvimento: A face oculta da exclusão escolar. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 123–138. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2010.7323>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/819077>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/183671>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Observatório das Migrações. (2022). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2022*. Alto Comissariado para as Migrações. <https://www.om.acm.gov.pt>
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Número Especial*, 214–227. <https://doi.org/10.34632/investigacao-educacional.2020.8356>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2023). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2022*. SEF. <https://sefstat.sef.pt>
- Sociedade Portuguesa de Educação. (2020). *Carta ética da investigação em educação*. SPE. <https://www.spe-educacao.pt>





INTEGRAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE E CULTURA

Valoriza práticas artísticas e criativas como instrumentos de pertença, reconhecimento identitário e diálogo intercultural.



Inclusão de menores não acompanhados numa escola artística: o papel dos líderes intermédios

Autoria: Filipa Seabra, Marta Abelha, Irina Borges & Lúcio Sousa

Resumo

Uma escola artística acolheu, desde 2022, um conjunto alargado de alunos afegãos integrados numa orquestra. Com estatuto de refugiados, estas crianças e jovens viajaram como Menores não Acompanhados (MENA). O seu acolhimento e integração, que naturalmente confrontou a escola com exigências acrescidas, é um caso de sucesso de acolhimento de alunos imigrantes. O estudo deste caso integra-se no projeto AquiMeEncontro, financiado pela FCT através do programa *Science4Policy* (2023.10269.S4P23), que teve como objetivo identificar, analisar e sistematizar práticas educativas que favoreçam a integração bem-sucedida de estudantes migrantes no sistema público de ensino. Em particular, no caso em apreço, foi focado o papel das lideranças intermédias da escola (diretores de turma e coordenadora do projeto) mas também de outros profissionais envolvidos como a psicóloga da escola e a professora de Português Língua Não Materna (PLNM) no desenrolar e nos resultados do processo, bem como a forma como as dificuldades foram sendo solucionadas, resultando, três anos volvidos, num processo de integração sentido como bem-sucedido. O estudo de caso, de natureza qualitativa, assentou na realização de duas entrevistas em grupo, abarcando um total de 5 participantes – uma entrevista com a coordenadora do projeto e a psicóloga da escola, e outra com três professoras, duas das quais assumiram funções como diretoras de turmas que integravam alunos MENA e uma terceira atuou como professora de PLNM. Acrescem a essas entrevistas a análise de documentos da escola e recortes de imprensa relacionados com o tema e a resposta da escola ao questionário do projeto AquiMeEncontro. Os resultados do estudo salientam a articulação entre a escola e outras instituições envolvidas no acolhimento dos alunos, e o papel preponderante assumido pelos professores que diretamente coordenaram o processo. A música e as atividades extralectivas parecem também ter sido pontos de contacto e união aos colegas não

MENA. Como recomendações resultantes do estudo, destaca-se a necessidade de apoio aos professores envolvidos em processos semelhantes a este.

Palavras-chave:

Menores não acompanhados (MENA) | Integração | Professores | Líderes intermédios

1. Introdução

O volume de migrantes, refugiados e requerentes de asilo no mundo registou, na década passada, um aumento muito considerável, atingindo números sem precedentes (UNCRH, in Oliveira, 2022). No Relatório estatístico do Asilo referente a 2022 (Oliveira, 2022), refere-se a distinção cada vez mais problemática entre imigrantes e refugiados. Ainda assim, prevalece a definição de refugiado oriunda da Convenção de Genebra no pós-guerra, que associa o estatuto de refugiado a uma migração forçada em decurso de perseguição. A atribuição do estatuto de refugiado, no entanto, é revestida de complexidade, quer dado o número de migrantes que tem vindo a entrar recentemente na Europa, quer ao facto de muitos destes fugirem de um risco generalizado, e não de uma perseguição direta que recaia sobre si. Portugal não é, segundo este relatório, um destino prioritário para refugiados no mundo. Em 2020, segundo o mesmo relatório, o Afeganistão foi o país de onde partiu o terceiro maior contingente de refugiados (2,6 milhões de pessoas). No mesmo ano, Portugal recebeu 2445 pessoas refugiadas, quando em 2013 recebeu apenas 598 pessoas, o que ilustra a dimensão crescente do fenómeno no nosso país. Destas 2445 pessoas, 670 (o maior grupo de refugiados extracomunitários em Portugal) vieram do Afeganistão.

Olhando em particular para os MENA, o seu número também tem vindo a aumentar, ao ponto de Vítor (2015) afirmar que estes são os novos protagonistas dos processos migratórios. Em Portugal, os MENA constituíram, em 2020, 50% dos menores requerentes de asilo (Eurostat, in Oliveira, 2022). Em números absolutos, 95 MENA requereram asilo em Portugal em 2020, a esmagadora maioria dos quais do sexo masculino, e 20 dos quais oriundos do Afeganistão. Em anos subsequentes, este número sofreu aumentos e depois uma redução: 127 Mena requerentes de asilo em 2021, 126 em 2022, e 81 em 2023 (AIMA, 2024). Embora não muito elevados, estes dados contrastam com os referentes ao início deste século – nunca mais de 7 pedidos de asilo de MENA em Portugal entre 2001 e 2007 e nenhum em



2003, 2004 e 2006 (Vítor, 2015), o que demonstra um aumento muito expressivo deste contingente. O aumento do número de MENA em Portugal pode ser explicado pela crise de migrações desencadeada por conflitos armados e instabilidade política, que têm afetado as populações do médio oriente e de países africanos (Kupriyanova, 2023).

Os MENA são uma população particularmente vulnerável que enfrenta, além dos desafios com a adaptação a uma nova língua e cultura que são comuns a outros migrantes, dificuldades com o sistema burocrático complexo para o seu asilo e a importantes impactos emocionais da sua situação (Vítor, 2015), e, como refere Kupriyanova (2023) acumula duas vulnerabilidades, enquanto menores e enquanto refugiados, o que certamente representa desafios diferenciados à sua inclusão em contexto escolar.

Consequentemente, o foco na inclusão escolar e social eficaz de um grupo de MENA provenientes do Afeganistão afigura-se como particularmente relevante, justificando o foco da presente investigação.

1.1. Finalidades

A escola artística objeto do estudo de caso acolheu um conjunto de três dezenas de jovens refugiados afegãos. O acolhimento deste grupo de MENA, colocou, seguramente, desafios à escola, que foram superados com sucesso. Interessa-nos, por isso, conhecer os esforços desenvolvidos pela escola, e particularmente o papel dos líderes intermédios, no acolhimento e integração escolar e social destes jovens, como caso de estudo com implicações para outras escolas – cada vez mais frequentemente confrontadas com necessidade de acolher e integrar alunos refugiados e migrantes. O foco está nas práticas bem-sucedidas desenvolvidas pela escola, com vista ao acolhimento e inclusão – particularmente deste grupo de alunos, mas também com (possíveis) reflexos no acolhimento de outros alunos migrantes ou refugiados.

Os objetivos definidos foram: a) Caracterizar os desafios sentidos no acolhimento de um grupo de alunos refugiados; b) Identificar as práticas bem-sucedidas de acolhimento e inclusão do grupo de alunos MENA.

1.2. Questões de investigação

Contextualizadas pelos objetivos acima delineados, foram delineadas diversas questões que orientaram o processo de investigação, e as próprias entrevistas realizadas:

- Como foi pensado e implementado o primeiro acolhimento dos alunos?

- Como articulou/articula a escola com as associações responsáveis por outros aspetos da vida dos alunos (residência, etc.)?

- Quais os principais desafios sentidos pelos alunos e pelos diretores de turma e outros profissionais da escola?

- Como foram sendo ultrapassadas as dificuldades linguísticas?

- Como se processou a inclusão em turmas, e o trabalho curricular com vista à inclusão dos alunos?

- Qual o papel da prática artística dos alunos nos seus processos de inclusão?

- Quais os papéis desempenhados pela escola para a inclusão dos alunos? Como foram sendo desenvolvidos e com que efeitos percebidos?

- Em que medida foram os profissionais da escola para além das suas atribuições, no sentido de garantir a inclusão deste grupo de alunos?

- Como estão atualmente os alunos afegãos inicialmente recebidos, em termos escolares e/ou profissionais e sociais? Sentem-se incluídos? Mantém uma relação com a Escola (nos casos em que já concluíram a escolaridade)?

- Existem impactos/reflexos desta experiência de acolhimento de um grupo grande de alunos refugiados MENA na forma como a escola acolhe e inclui, quotidianamente, os alunos migrantes e refugiados?

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

Como referido noutro texto deste livro (Abelha, Seabra & Matos, 2025), têm sido apontados vários fatores que dificultam o acolhimento escolar dos alunos imigrantes, incluindo: as barreiras linguísticas, que ao dificultar o acesso ao currículo tendem a ter impacto negativo no sucesso académico (Anselmo, 2022; Evans et al., 2025; Li & Chzhen, 2025; OCDE, 2015, 2018); ii) as diferenças culturais, que afetam as expectativas, normas e valores escolares, e as relações entre alunos professores e comunidade educativa (Farias, Golin & Costa, 2023); e iii) a insuficiente preparação dos professores para responder adequadamente às necessidades pedagógicas e sociolinguísticas de alunos com imigrantes (Lucas & Villegas, 2013).

Roberto e Moleiro (2021), neste cenário, destacam a vulnerabilidade específica dos alunos MENA,

salientando experiências traumáticas – nos países de origem, mas também no processo de acolhimento, e a possibilidade de stress pós-traumático, vulnerabilidade esta que requer, com particular destaque, ajuda de profissionais especializados. Salientam, também, que a vulnerabilidade não esgota as características destes menores – eles retêm agência e requerem um apoio de qualidade, orientado para a sua autonomização progressiva, incluindo a formação profissional e em termos linguísticos. A intervenção deve ainda ser sensível e desformatada, adequada às especificidades culturais e individuais de cada menor, o que exige grande sensibilidade e necessidade de uma formação específica para atuar com esta população. Salientam ainda o trabalho em rede entre as diversas instituições envolvidas no acolhimento dos menores como uma boa prática.

A resposta educativa a pessoas expostas ao trauma (Howard, 2019) tem vindo a ganhar espaço na investigação e na prática informada pelo trauma. Note-se ainda que o trabalho (dos professores e outros profissionais) com alunos sujeitos a situações de trauma pode ter impactos relevantes no seu próprio bem-estar e autoeficácia (Howard, 2019), aconselhando não apenas a formação necessária a esses profissionais, mas a criação de apoios a nível mais amplo – às escolas, às direções e aos profissionais – que permitam sustentar essa atuação.

Portugal destaca-se positivamente no panorama internacional pelos direitos sociais, nomeadamente nos domínios da educação e da saúde, que confere aos migrantes. No entanto, existe carência de estudos sobre esta temática em contexto nacional (Kupriyanova, 2023), e relativamente ao domínio educativo, importa saber em que medida o acesso à educação é acompanhado de medidas promotoras do sucesso educativo e da integração cultural e linguística mais amplas, e orientada para uma progressiva autonomia.

2. Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa e fenomenológica, desenvolvida sob a forma de estudo de caso (Yin, 1994), centrado na experiência de profissionais de uma escola artística que recebeu um contingente de dimensão considerável de MENA. Focando as perspetivas dos atores envolvidos, com destaque para líderes intermédios – formais ou informais – em contexto escolar, analisaram-se os desafios, as práticas e as aprendizagens decorrentes desta experiência.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

Este caso foi selecionado graças às suas particularidades. Trata-se de uma situação singular, quer pelo facto de se tratar de uma escola artística, quer pelo facto de ter acolhido um contingente

importante de MENA de uma só vez, com o estatuto de refugiados. Estas situações particulares indicaram o estudo de uma realidade potencialmente diversa de outros casos e situações explorados no Projeto, ampliando e aprofundando a compreensão da diversidade de situações enfrentadas pelas escolas, bem como das respostas bem-sucedidas por elas encontradas. O conhecimento informal de algumas das investigadoras em relação à escola e a alguns dos seus docentes impulsionou o foco no papel desempenhado pelos líderes intermédios e professores, que diretamente no terreno atuaram com vista à inclusão dos alunos MENA.

2.2. Intervenientes e fontes

Participaram no estudo 5 informantes privilegiados, através de duas entrevistas de grupo – uma entrevista com a coordenadora do projeto e a psicóloga da escola, e outra com três professoras, duas das quais assumiram funções como diretoras de turmas que integravam alunos MENA e uma terceira atuou como professora de PLN. Acrescem a essas entrevistas a análise de documentos da escola e recortes de imprensa relacionados com o tema e a resposta da escola ao questionário do projeto Aqui-MeEncontro.

2.3. Instrumentos

As perguntas de investigação antes identificadas constituíram o guião das entrevistas em grupo, que foram de natureza semiestruturada. As entrevistas foram realizadas online, via Zoom, em horários convenientes para os participantes, e com a sua autorização, gravadas e posteriormente transcritas. As transcrições foram devolvidas aos participantes e validadas por estes.

2.4. Questões éticas

No respeito pelos princípios éticos que orientam a investigação científica em ambientes educativos, foi, numa primeira fase, requerida uma autorização formal para a realização do estudo de caso junto do diretor da escola artística. Informou-se que esta investigação fazia parte do projeto Aqui-MeEncontro, já autorizado pela Direção-Geral da Educação (DGE) e validado no contexto do concurso Science4Policy 2023 promovido pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Para além disso, seguindo os princípios de autonomia, privacidade e participação voluntária, implementou-se um proce-

dimento de Consentimento Informado Livre e Esclarecido junto de todos os participantes. Este documento foi disponibilizado, lido e assinado individualmente antes das entrevistas, tendo sido garantida a explicação dos propósitos da investigação, a proteção da confidencialidade dos dados recolhidos e o direito à desistência, a qualquer altura e sem qualquer prejuízo. Desta forma, o estudo procurou garantir o cumprimento rigoroso dos padrões de ética científica, deontologia profissional e responsabilidade institucional, promovendo um clima de confiança e integridade na recolha e análise das informações.

3. Resultados

3.1. Apresentação do caso

3.1.1. Contexto institucional

A Escola Artística (doravante EA) em estudo é uma instituição pública de ensino artístico especializado com mais de seis décadas de existência, destacando-se pela excelência pedagógica e artística. A sua missão consiste em proporcionar formação integral e de excelência em música, sustentada por valores humanistas – liberdade, responsabilidade, integridade, cidadania e participação – articulados com os princípios de inclusão e autonomia curricular preconizados pelo DL n.º 54/2018 e pelo DL n.º 55/2018.

Localizada num centro urbano, serve uma comunidade escolar que abrange um raio de aproximadamente 50 km, com um perfil socioeconómico familiar acima da média nacional. A oferta formativa contempla os regimes integrado, articulado e supletivo, do 1.º ciclo ao ensino secundário, com diversificação instrumental e possibilidade de cursos de canto, composição e formação musical. O corpo docente, com mais de 170 elementos distribuídos por 10 departamentos curriculares, é apoiado por serviços técnicos, administrativos e operacionais, bem como por estruturas especializadas, entre as quais se destacam o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a Biblioteca Escolar e diversas equipas multidisciplinares e de autoavaliação.

3.1.2. Redistribuição e acolhimento na EA

No final de 2021, Portugal recebeu **48 menores não acompanhados** (MENA) oriundos do Afeganistão, maioritariamente ligados a uma associação ligada à música. Após um período inicial em Lisboa (2021/2022) – descrito como “ano zero” – o grupo foi redistribuído, em agosto de 2022. A distribuição institucional foi a seguinte:

Tabela 1: Distribuição dos alunos MENA pelas instituições (2022/2023)

Instituição EA	Nº de alunos 26	Nº de alunos 10.º ano (secundário)	Observações Turma exclusivamente afegã, >16 anos
Agrupamento de escolas AE1	16	1.º, 5.º e 8.º anos	Turmas mistas com alunos portugueses
Agrupamento de Escolas AE2	6	7.º ano	Turmas mistas com alunos portugueses
Total	48		

A receção e acolhimento destes alunos foram articulados com diversas entidades externas – incluindo a Associação responsável pela sua vinda (doravante, Associação), a Segurança Social, a Cruz Vermelha, entre outras – visando a integração escolar, social e psicológica. Destacou-se o papel dos líderes intermédios, especialmente a coordenadora-tutora e as diretoras de turma, que mediarão a comunicação entre professores, direção, serviços especializados e entidades externas. Face à ausência de formação prévia específica para os docentes e à necessidade de adaptações curriculares significativas, a escola implementou: (I) Desdobramentos de disciplinas; (II) Adequações nos critérios de avaliação; (III) Apoio individualizado (académico e psicossocial); (IV) Português Língua Não Materna (PLNM) em pequenos grupos; e (V) Flexibilização da progressão e ajustamento instrumental de acordo com competências prévias.

Ao longo de três anos, o processo foi considerado bem-sucedido pela comunidade escolar, verificando-se: (I) Progressos académicos (melhorias de desempenho e progressão de ano); (II) Desenvolvimento artístico (integração em orquestras e ensembles); e (III) Fortalecimento institucional (criação de práticas replicáveis para acolhimento de alunos migrantes/refugiados).

Tabela 2: Cronologia resumida do processo de integração

Data / Período	Evento-chave
Dez. 2021	Chegada dos 48 alunos afegãos a Lisboa.
2021/2022 (Lisboa)	Frequência irregular de escolas; baixa integração.
Ago. 2022	Redistribuição para EA e os 2 AE parceiros; EA recebe 26 alunos.
Set. 2022	Início de medidas diferenciadas (PLNM, adaptações curriculares, apoio psicossocial).
2022-2024	Progressiva integração académica, social e artística.

3.2. Análise documental

A análise documental centrou-se em quatro fontes principais: i) o Projeto Educativo 2021-2024 da EA; ii) o questionário institucional respondido pela EA no âmbito do projeto *AquiMeEncontro*; e iii) recortes e referências mediáticas que documentam a parceria com a Associação.

a) Projeto Educativo 2021-2024

O Projeto Educativo 2021-2024 constitui um instrumento estratégico orientador da ação educativa, que refere ter sido elaborado através de uma metodologia participativa envolvendo todos os atores da comunidade escolar e parceiros institucionais. A sua formulação baseou-se na auscultação da comunidade educativa e na análise de dados provenientes de relatórios de autoavaliação, resultados escolares e avaliações externas.

Os resultados escolares revelam taxas de sucesso superiores a 98% nos regimes integrado e supletivo, com taxas de retenção nulas no ensino básico e residuais por disciplina. As avaliações externas realizadas na década volvida atribuíram classificação de “Muito Bom” à prestação do serviço educativo e à organização e gestão escolar, evidenciando eficácia pedagógica, qualidade organizacional e capacidade de autorregulação.

A análise estratégica, estruturada segundo a matriz SWOT, apresenta-se abaixo, na tabela 3:

Tabela 3: Análise SWOT do PEE

Pontos fortes	Áreas de melhoria
Robustez do projeto educativo; clima escolar positivo; dinamismo cultural; trabalho colaborativo; eficácia dos serviços de apoio	Comunicação interna/externa; atualização de espaços (biblioteca, sala do aluno); capacitação digital docente; promoção da cordialidade nas interações
Oportunidades	Ameaças
Reconhecimento artístico de ex-alunos; visibilidade em rankings; valorização do património cultural/local	Concorrência de novos cursos; constrangimentos económicos; obsolescência tecnológica; necessidade de requalificação de infraestruturas

O projeto estrutura-se em três eixos estratégicos como representados na figura, dois dos quais se afiguram de particular relevância para o acolhimento prestado aos alunos MENA. O primeiro, centrado no sucesso escolar, procura manter as elevadas taxas de aproveitamento, prevenir o abandono e a retenção, desenvolver competências socioemocionais, promover a inclusão e reforçar a articulação entre os diferentes regimes de ensino. O segundo, dedicado à organização e à liderança, visa fortalecer a articulação pedagógica, melhorar a comunicação institucional, investir na formação contínua e reforçar a coesão da comunidade educativa.

O documento sublinha ainda um forte envolvimento da escola em redes e projetos nacionais e internacionais, como o Erasmus+, intercâmbios e concursos, bem como em parcerias estratégicas com instituições culturais, académicas e autárquicas, potenciando a visibilidade e a qualidade educativa. A execução do projeto educativo é monitorizada anualmente através de relatórios de autoavaliação e de resultados internos e externos, com possibilidade de reformulação para garantir a sua adequação contínua e a otimização da qualidade. O Conselho Geral assegura o acompanhamento e validação das medidas, reforçando o caráter dinâmico e adaptativo deste instrumento estratégico.

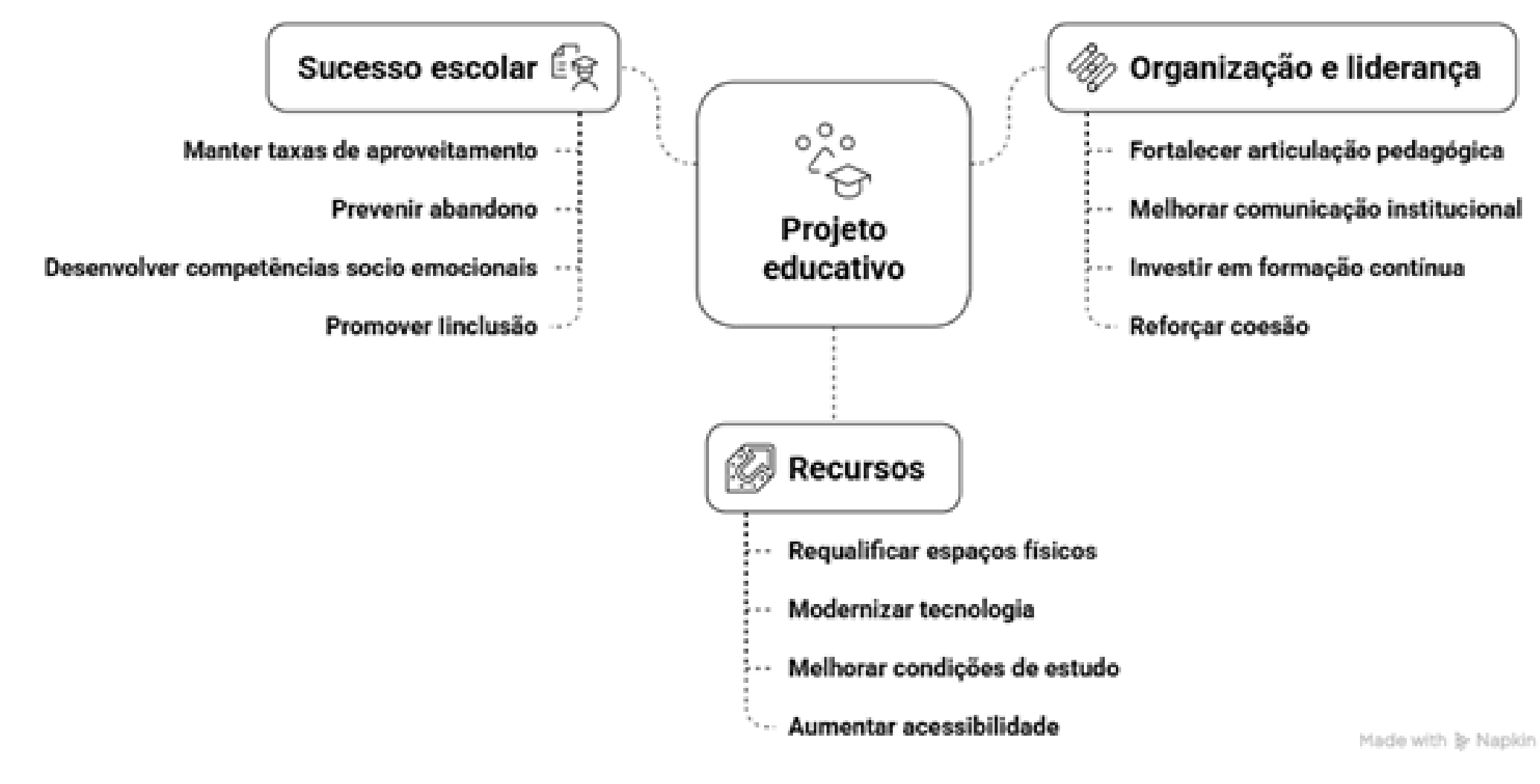


Figura 1: Eixos estratégicos do PEE

b) Questionário institucional

No âmbito do projeto *AquiMeEncontro* – coordenado pelo Laboratório de Educação a Distância da Universidade Aberta, em parceria com a Direção-Geral da Educação e financiado pelo Plano de Recuperação e Resiliência – a EA respondeu a um questionário institucional destinado a caracterizar políticas e práticas de integração de crianças e jovens de nacionalidade estrangeira.

A Direção da escola identificou como experiência distintiva o acolhimento de cerca de três dezenas de estudantes apoiados pela Associação, enquadrados num programa específico de ensino artístico especializado. A direção considerou que esta ação, mobilizando direção, docentes e assistentes técnicos e operacionais, tem revelado resultados académicos e artísticos positivos, apesar de se encontrar em fase de consolidação.

Outra prática de relevo é a integração contínua de estudantes de diferentes nacionalidades – Ucrânia, Rússia, Brasil, China, entre outras – nas atividades letivas regulares, num modelo inclusivo

que, embora não isento de desafios, assegura progressos consistentes no acompanhamento curricular.

O questionário evidencia que a integração de alunos estrangeiros constitui matéria recorrente de discussão nos órgãos de gestão, implicando articulação com outras instituições sempre que necessário. Embora não exista uma estrutura formal exclusiva para este fim, a escola assegura acompanhamento pedagógico, psicológico e social, com o envolvimento de docentes e técnicos especializados, incluindo o SPO.

A maioria dos professores demonstra sensibilidade e preparação para adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes imigrantes; o pessoal não docente evidencia igualmente um papel ativo no acolhimento. As práticas inclusivas, de natureza pedagógica, social, emocional e cultural, visam simultaneamente o sucesso escolar e a integração comunitária.

No plano quantitativo, no ano letivo de 2023/2024 a escola acolhia 42 estudantes estrangeiros – maioritariamente afegãos refugiados menores (23) – mas também outros oriundos do Brasil, Ucrânia, Itália, Bélgica, Austrália, Colômbia e Irão. Entre estes, 25 frequentavam Português Língua Não Materna, 23 formação musical e 23 inglês como disciplina curricular.

Apesar de não existirem atividades extracurriculares formalmente dirigidas a alunos estrangeiros, a Direção sublinha que, sendo a EA uma escola artística, todos participam em centenas de eventos culturais e performativos anuais, constituindo essas experiências um elemento estruturante para a integração social, cultural e linguística.

Tabela 2: Integração de estudantes estrangeiros na EA (2023/2024)

Indicador	Valor	Observações
Total de estudantes estrangeiros	42	Abrange todos os ciclos de ensino
Nacionalidades representadas	8	Maior contingente: Afeganistão (23)
Estudantes em PLNM	25	Português Língua Não Materna
Estudantes em formação musical	23	Programa curricular formal
Estudantes em Inglês	23	Oferta curricular
Estruturas de apoio	SPO, docentes, técnicos especializados	Sem unidade exclusiva, mas com acompanhamento contínuo

O seguinte fluxograma representa o processo de integração de estudantes estrangeiros na EA, desde a entrada e acolhimento até à plena integração social, cultural e linguística.

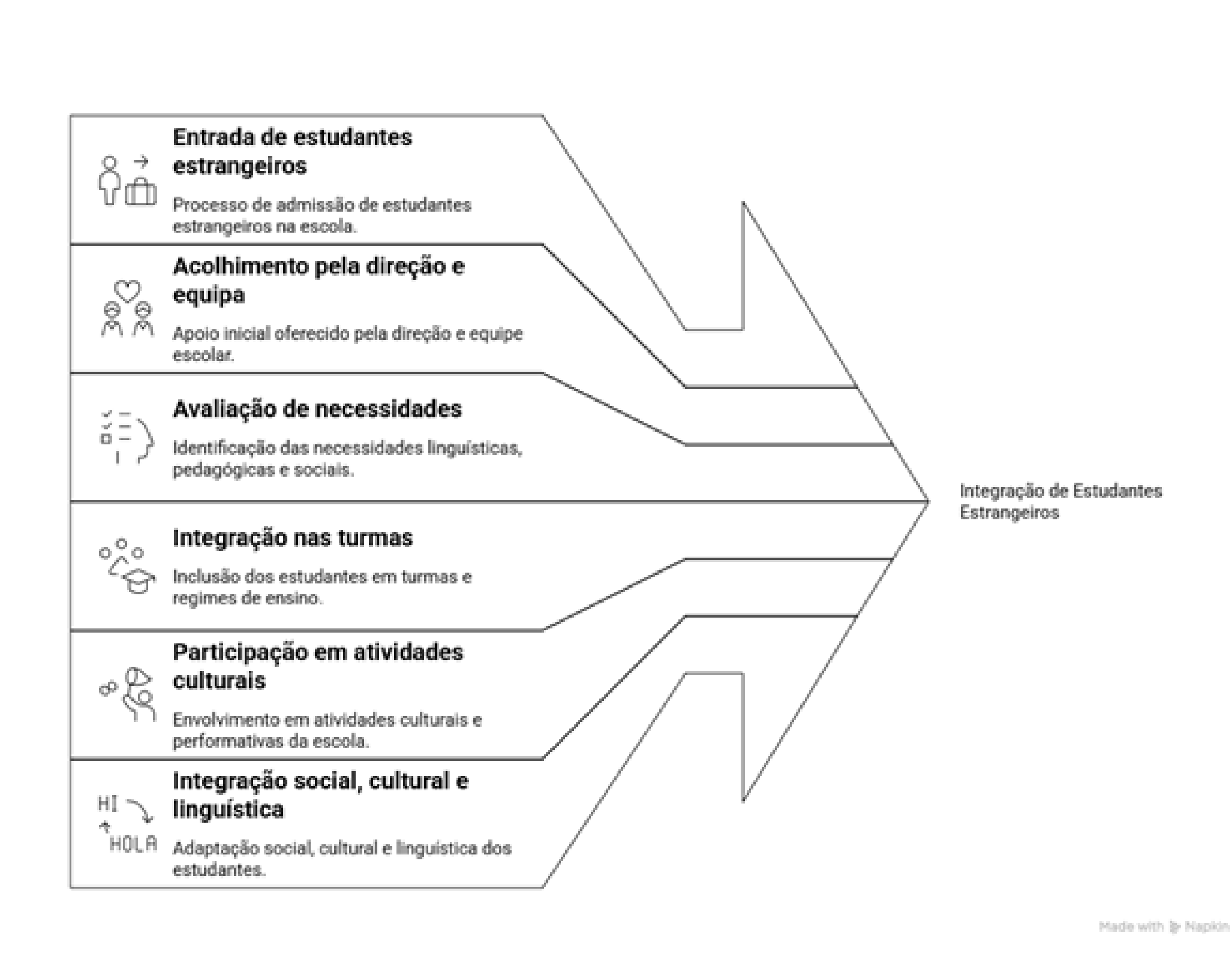


Figura 2: Caminhos para a integração escolar

c) Recortes e referências mediáticas

A cobertura mediática destacou a parceria estratégica com a Associação, reconhecendo a EA como núcleo de acolhimento e integração de músicos refugiados afegãos, com projeção nacional e internacional.

3.3. Entrevista com a coordenadora do projeto e a psicóloga da escola

3.3.1. Caracterização dos respondentes

Participaram nesta entrevista uma docente da área de Análise e Técnicas de Composição e coordenadora do acolhimento inicial do grupo de alunos afegãos na EA, e a psicóloga escolar. A primeira desempenhou funções formais como tutora do grupo aquando da sua chegada à EA, no ano letivo 2022/2023, mantendo até ao presente um papel de referência e acompanhamento informal. A psicóloga, por sua vez, atuou desde o início do processo de integração, com foco no acompanhamento emocional, social e académico dos alunos, e articulando respostas internas e encaminhamentos externos conforme necessário.

3.3.2. Resultados

Da análise temática emergiram cinco eixos centrais, que caracterizam as perspetivas partilhadas pelas entrevistadas:

a) Contexto de chegada e acolhimento inicial

O grupo de estudantes afegãos chegou a Portugal em dezembro de 2021, tendo permanecido em Lisboa durante o ano letivo 2021/2022 num dispositivo de acolhimento provisório partilhado por perto de três centenas de pessoas (crianças e adultos), onde a integração escolar e artística foi muito limitada e a assiduidade residual. As entrevistadas caracterizam esse período como um “ano zero”, assinalando ausência de rotinas educativas consistentes e oportunidades formativas: *“estiveram associados a escolas de Lisboa, [mas] não tiveram propriamente grande assiduidade nem grande integração”* (coordenadora).

Em agosto de 2022, os estudantes foram realojados para a cidade onde se encontra a EA e cidades vizinhas. No total, 48 alunos ficaram ligados à EA e escolas parceiras; 26 integraram formalmente a EA (maioritariamente 10.º ano, >16 anos), enquanto os mais novos foram distribuídos por agrupamentos da rede pública: AE1 (2 no 1.º ano, 2 no 5.º, 12 no 8.º) e AE2 (6 no 7.º) (Coordenadora). O critério de afetação combinou ano de escolaridade e capacidade de acolhimento das instituições, dada a dimensão do contingente e a lotação reduzida da EA. O primeiro contacto ocorreu ainda antes do arranque das aulas, num encontro de acolhimento com direção, docentes, Associação, vereação da Educação, e

instituições parceiras (Cruz Vermelha, entre outras). Paralelamente, a Direção nomeou uma tutora para articulação interinstitucional e gestão de processos, num cenário descrito como sem preparação prévia e de elevada complexidade administrativa (medidas tutelares do Tribunal, EMAT, articulação com ACM/Associação): *"foi [...] surpresa, sem preparação, sem noção do impacto"*.

Desde o início, o acolhimento escolar implicou barreiras linguísticas (predomínio de Dari e níveis heterogêneos de inglês) e a necessidade de mediação cultural e linguística em contextos formais e informais, incluindo o apoio de uma tradutora (psicóloga). Assim sendo a transição de Lisboa para a EA marcou a passagem de um contexto assistencial para um contexto educativo estruturado, exigindo coordenação multinível e respostas rápidas de organização pedagógica.

b) Organização interna e papel da liderança intermédia

Para responder ao afluxo de estudantes e à complexidade interinstitucional, a Direção nomeou a tutora do grupo, *"por entender que tinha o perfil para fazer este papel de tutora entre todos"*. Este dispositivo de liderança intermédia estruturou uma rede de coordenação que articulou Direção, diretores de turma, docentes, SPO, Associação e instituições parceiras (Cruz Vermelha, entre outras), bem como serviços tutelares (EMAT/Segurança Social, Tribunal) e de migrações (ACM/AIMA).

No plano operativo, a tutora: (I) centralizou a comunicação entre atores escolares e externos, desbloqueando respostas rápidas a problemas emergentes (horários, assiduidade, transportes, saúde) e gerindo expectativas de media e parceiros; (II) co construiu com a psicóloga um programa de acolhimento e orientação vocacional, com levantamento de necessidades, mediação cultural (apoio de tradutora) e encaminhamentos internos/externos; (III) influenciou decisões pedagógicas e curriculares em Conselho de Turma: sequenciação de disciplinas (ex.: adiar Filosofia), grupos por proficiência (Inglês; História da Cultura das Artes) e adaptações curriculares e avaliativas previstas no DL 54/2018 e DL 55/2018.

A psicóloga escolar sublinha que a eficácia desta liderança assentou numa relação de confiança com os alunos e entre profissionais, o que facilitou a comunicação e o tratamento de temas sensíveis (saúde mental, conflitos culturais, expectativas familiares). O processo *"exigiu muita empatia e investimento emocional"* e uma disponibilidade contínua para apoio e referência clínica quando indicado. Em termos de clima organizacional, a dupla tutora-psicóloga funcionou como *"porto seguro"* para os estudantes, reforçando mecanismos protetores e consolidando práticas colaborativas entre serviços.

c) Desafios identificados

A análise das entrevistas evidencia que o processo de integração dos estudantes afegãos foi marcado por obstáculos multifacetados e complexos, cuja natureza combinou fatores linguísticos, pedagógicos, emocionais, sociais e culturais. Estes elementos interagiram entre si, potenciando complexidades e exigindo respostas pedagógicas e organizacionais ajustadas.

Em primeiro lugar, as barreiras linguísticas constituíram o desafio transversal mais evidente. O Dari era a língua predominante do grupo, havendo níveis muito desiguais de proficiência em inglês e um domínio incipiente do português à chegada. Esta limitação condicionou não só a aprendizagem formal, mas também a participação social e a construção de relações de pertença. Em diversas situações, as aulas implicaram tradução sequencial para três línguas (português, inglês e Dari), com apoio de tradutora e mediação informal de colegas (*"A aula é dada em três línguas"* – coordenadora).

A heterogeneidade do grupo acolhido na EA manifestou-se igualmente na diversidade etária e nos percursos prévios, com alunos entre os 16 e os 20 anos integrados no mesmo nível de ensino. As experiências musicais variavam entre formação formal consolidada e a ausência quase total de prática instrumental, situação que obrigou à diferenciação pedagógica e à flexibilização curricular para responder a ritmos e necessidades muito distintos.

No plano emocional e psicossocial, o impacto da condição de refugiado revelou-se profundo. A separação familiar, as vivências traumáticas e a incerteza relativamente ao futuro refletiram-se em episódios de ansiedade, retraimento social e dificuldades de concentração. Alguns estudantes apresentaram comportamentos de evitamento, sobretudo em contextos avaliativos ou de performance artística, exigindo acompanhamento psicológico regular e articulação com serviços de saúde mental externos.

Estes fatores foram, na perspetiva das participantes, agravados pelo histórico de baixa integração prévia em Lisboa. Durante o ano letivo 2021/2022, a assiduidade foi reduzida e não se consolidaram hábitos de estudo, rotinas escolares ou aprendizagens consistentes. Esta ausência de bases dificultou a transição para o modelo exigente do ensino artístico especializado, tornando necessária uma intervenção de recuperação intensiva desde o início na EA.

Por fim, emergiram resistências culturais e religiosas em determinados contextos artísticos, especialmente na participação em performances mistas em termos de género ou em expressões musicais

percebidas como incompatíveis com normas religiosas. A gestão destas situações implicou diálogo intercultural, sensibilização mútua e ajustes pontuais à planificação, com o intuito de preservar a participação sem comprometer os objetivos pedagógicos.

d) Estratégias e práticas implementadas

Perante a complexidade do processo de integração, a EA adotou um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas, curriculares, organizacionais e psicossociais, orientadas para responder às necessidades linguísticas, académicas, emocionais e sociais dos estudantes. Estas medidas foram desenvolvidas de forma faseada, mas com forte articulação interdepartamental e interinstitucional, o que permitiu uma resposta mais coesa e ajustada.

Numa primeira etapa, destacaram-se as ações de acolhimento inicial, que incluíram sessões de apresentação da escola, explicitação de regras e rotinas, e visitas guiadas aos espaços físicos e às equipas docentes. Este momento foi fundamental para criar um primeiro contacto positivo e reduzir a ansiedade associada ao início das atividades letivas.

Em seguida, foi implementado um apoio linguístico especializado, através de sessões individuais e em pequenos grupos de Português Língua Não Materna, complementadas por estratégias de mediação linguística em sala de aula. Esta intervenção teve como objetivo acelerar a aquisição funcional da língua, facilitando tanto a participação académica como a interação social.

No plano curricular, foram aplicadas adaptações e flexibilizações previstas nos enquadramentos legais (DL 54/2018 e DL 55/2018), incluindo a reorganização de cargas horárias, a introdução de apoios específicos e a flexibilização nos critérios de avaliação. Uma das medidas centrais foi a colocação instrumental diferenciada, permitindo que os estudantes fossem integrados em graus instrumentais compatíveis com as suas competências prévias, independentemente do ano de escolaridade formal.

As atividades musicais coletivas — particularmente as orquestras e ensembles mistos — funcionaram como catalisadores de integração social, proporcionando contextos de colaboração que promoveram relações positivas entre estudantes afegãos e portugueses.

A nível social e logístico, a escola manteve uma articulação permanente com a Associação e com diversas IPSS e parceiros locais, de forma a garantir apoio em matérias como transportes, habitação, alimentação e saúde.

No domínio psicossocial, foram criados espaços de escuta e apoio psicológico contínuo, assegurados pela psicóloga escolar e articulados com serviços externos quando necessário.



Figura 3: Estratégias e etapas de integração

e) Perceção de resultados e aprendizagens institucionais

Ao fim de três anos de implementação, as entrevistas apontam para progressos consistentes dos estudantes em três domínios centrais: (I) Académico — melhoria do desempenho escolar, maior autonomia na gestão das tarefas e maior alinhamento com as exigências do ensino artístico especializado; (II) Linguístico — evolução significativa na proficiência em português, permitindo uma participação mais ativa tanto nas aulas como nas interações informais; (III) Integração social — ampliação das redes de amizade e participação em atividades escolares e comunitárias, com destaque para o envolvimento em projetos artísticos coletivos (orquestras, ensembles, performances), que funcionaram como espaços privilegiados de construção de laços e de pertença.

As entrevistadas destacam que as atividades artísticas partilhadas tiveram um papel catalisador, permitindo superar barreiras culturais e linguísticas através da prática musical colaborativa. A coordenadora sublinha a importância de uma abordagem autêntica e responsiva: *"Eles precisam de respostas verdadeiras"*, enfatizando que a confiança mútua se constrói com ações concretas e consistentes ao longo do tempo.

No plano institucional, esta experiência reforçou a capacidade da escola de acolher estudantes

migrantes, consolidando redes de cooperação internas e externas e promovendo práticas interdisciplinares mais eficazes. Foram desenvolvidos mecanismos de articulação que agora podem ser replicados em futuras situações de acolhimento, com maior previsibilidade e eficácia.

Tabela 5: Síntese da entrevista (coordenadora e psicóloga)

Dimensão	Evidências-chave	Impacto
Acolhimento inicial	"Ano zero" em Lisboa; reunião com parceiros antes do arranque letivo	Transição de contexto assistencial para educativo estruturado
Liderança intermédia	Tutora como elo entre escola e entidades externas	Coordenação eficaz e respostas rápidas
Desafios	Barreiras linguísticas, diversidade etária/formativa, trauma	Necessidade de estratégias diferenciadas
Estratégias	PLNM, adaptação curricular, apoio psicossocial, atividades artísticas	Melhoria progressiva de desempenho e integração
Aprendizagens institucionais	Modelo replicável de acolhimento e integração	Reforço da capacidade inclusiva da escola

3.4. Entrevistas com três docentes

Foi também realizada uma entrevista com três docentes da EA, duas das quais exerceram funções de direção de turma com alunos migrantes oriundos do Afeganistão, designados no âmbito deste estudo como alunos MENA, e uma terceira que desempenhou funções como professora de Português Língua Não Materna (PLNM).

3.4.1. Caracterização dos respondentes

Participaram nesta entrevista três docentes da EA: participante 1, diretora de turma do grupo de 26 alunos afegãos no ano letivo da sua chegada à escola; participante 2, docente e diretora de turma noutra fase do percurso escolar dos mesmos alunos; e participante 3, professora de Português Língua Não Materna (PLNM), responsável por apoiar o desenvolvimento das competências linguísticas do grupo.

Estas três profissionais assumiram papéis centrais na mediação cultural, linguística e social,

frequentemente ultrapassando as funções formais previstas para os seus cargos, num processo descrito por uma das participantes como *"um desafio que aceitei com toda a força e vontade... e que se transformou na cereja no topo do bolo da minha carreira profissional"* (participante 1).

3.4.2. Resultados

A análise das entrevistas permitiu identificar seis dimensões-chave:

a) Condições de chegada e configuração inicial das turmas

Os alunos chegaram à EA entre o final de setembro e o início de outubro de 2022, com o ano letivo já em curso. A especificidade da oferta formativa e a reduzida dimensão do ensino secundário na EA obrigaram à criação de uma turma exclusivamente composta por estudantes afegãos. Segundo a participante 1, esta configuração *"criou logo dificuldades de integração social, mas particularmente de integração linguística"*, em contraste com colegas afegãos integrados em turmas mistas noutras escolas do concelho, como os AE1 e AE2.

Esta segregação inicial foi superada ao longo do tempo, conduzindo a uma evolução para participação plena em contextos formais e informais, como ilustra a afirmação: *"Agora já estão todos misturados... tocam nas orquestras com alunos portugueses"* (participante 2).

b) Primeiras medidas de acolhimento

Apesar da ausência de formação prévia específica, a escola mobilizou-se rapidamente para responder às necessidades do grupo. Foram implementados:

- Adaptações curriculares e avaliações diferenciadas, considerando níveis de proficiência musical e linguística;
- Organização de turnos separados para disciplinas como PLNM, inglês e formação musical, garantindo acompanhamento mais individualizado;
- Mobilização da comunidade escolar, incluindo docentes, assistentes, direção e pais e Encarregados de Educação de outros alunos, para suprir necessidades básicas, como vestuário.

A participante 2 recorda que *"a escola esteve toda envolvida... houve um grande esforço para criar respostas ajustadas"* e que *"houve também um trabalho de sensibilização junto dos colegas portugueses para estarem abertos à integração"*. Estas medidas contribuíram para progresso rápido no domínio linguístico, com alguns alunos a passar de nível A2 para B1, como no caso referido por participante 1:

"A aluna X... acabou o 10.º ano com média 18... fala perfeitamente o português".

c) Papel do diretor de turma como elo central

O papel das diretoras de turma revelou-se fundamental na coordenação entre áreas curriculares, articulação com serviços externos e apoio pessoal aos alunos. A participante 1 foi destacada como figura de referência, *"alocada quase que em regime de exclusividade a este projeto"*, gerindo desafios como a diversidade de idades (15-21 anos), de proficiência musical e de experiências traumáticas (participante 2).

Para além das funções pedagógicas, a diretora de turma (participante 1) assumiu tarefas de apoio prático, incluindo a marcação de consultas médicas, a resolução de problemas habitacionais e a mediação com as entidades sociais de apoio e acolhimento e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM). Esta centralidade contribuiu para consolidação de práticas inclusivas e para a criação de um know-how organizacional, como sublinha a participante 2: *"Agora já temos o know-how... esta formação foi muito empírica."*

d) Desafios emocionais e sociais

As docentes salientaram o impacto de fatores como a ausência de familiares, responsabilidades domésticas e experiências de deslocamento forçado. A participante 2 destacou que *"eles chegam a casa e estão sozinhos... têm que cozinhar, pagar contas... coisas que os nossos alunos portugueses não têm de fazer"*.

Foi ainda referido que esta dimensão emocional implicou da sua parte forte envolvimento pessoal, ao ponto de necessitar de *"afastar-se"* para promover a autonomia dos estudantes e preservar o próprio bem-estar (participante 1). Esta realidade traduz-se num nível elevado de implicação emocional, essencial para o sucesso do acolhimento, mas com risco de sobrecarga, como ilustra a afirmação: *"Ganhei 26 filhos... tive que começar a tomar antidepressivos."*

e) Estratégias de integração linguística e cultural

O ensino de PLNM foi apontado como central no processo, embora a manutenção inicial de uma turma exclusivamente afegã tenha atrasado a aquisição do português. A participante 1 descreveu o trabalho inicial como *"muito cansativo"*, dada a heterogeneidade de conhecimentos prévios, a barreira alfabética e a inexistência de intérpretes de dari.

Com o tempo, a integração social foi potenciada por atividades musicais conjuntas, projetos artísticos e visitas de estudo, destacando-se a colaboração em eventos como o Dia Internacional dos Direitos Humanos, o Mês dos Afetos e várias visitas de estudo e atividades lúdicas como aulas

de surf e canoagem. Estas experiências funcionaram como ponte intercultural e catalisadores de relações positivas.

f) Perceção de resultados e evolução

As docentes relataram progressos significativos no domínio do português, no rendimento académico e na participação social: *"As boas práticas do ano passado começam a dar frutos... agora vê-se muito mais interação nos corredores, eles já estão misturados com os colegas portugueses"* (participante 2).

Casos individuais, como o de alunos que atingiram o nível B1 de proficiência linguística ou que concluíram o ensino secundário em regime acelerado, foram citados como evidências do sucesso das estratégias adotadas. Estes resultados traduzem-se na diversificação de percursos pós-secundário, com alguns estudantes a concluir o ensino artístico e outros a reorientar-se para cursos profissionais, mantendo ligação à prática musical, como referido: *"Foram para escolas profissionais... continuar na orquestra"* (participante 2).

Tabela 6: Síntese das entrevistas com docentes

Dimensão	Evidências (citações curtas)	Interpretação
Condições de chegada e integração social	"Agora já estão todos misturados... tocam nas orquestras com alunos portugueses." (participante 2)	Evolução de segregação inicial para participação plena em contextos formais e informais, graças à reorganização em turmas mistas e a eventos interculturais/artísticos.
Primeiras medidas de acolhimento e progresso linguístico	"A X... acabou o 10.º ano com média 18... fala perfeitamente o português." (participante 1)	Progresso rápido em PLNM (A2->B1) com recurso a metodologias CLIL e articulação entre PLNM e História da Cultura das Artes, potenciando desempenho académico elevado.
Papel do diretor de turma e impacto organizacional	"Agora já temos o know-how... esta formação foi muito empírica." (participante 2)	Consolidação de práticas inclusivas, adaptação curricular e avaliação flexível; criação de rede interinstitucional, apesar de lacunas na transição para autonomia aos 18+.
Desafios emocionais e bem-estar docente	"Ganhei 26 filhos... tive que começar a tomar antidepressivos." (participante 1)	Elevada implicação emocional das docentes, essencial para o sucesso do acolhimento, mas com risco de sobrecarga; reforça a necessidade de apoio psicológico e dispositivos de gestão de turma.

Estratégias interculturais e vocacionais	"Foram para escolas profissionais... continuar na orquestra." (participante 2)	Diversificação de percursos: alguns concluem o ensino secundário artístico, outros reorientam-se para cursos profissionais mantendo ligação à prática musical.
Perceção de resultados e evolução	"As boas práticas do ano passado começam a dar frutos... agora vê se muito mais interação nos corredores, eles já estão misturados com os colegas portugueses." (participante 2)	Ganhos visíveis em PLNM (alguns até B1) e no desempenho académico; maior participação social e diversificação de percursos (conclusão do secundário artístico ou reorientação para cursos profissionais), sinal de integração sustentável.

4. Discussão e notas conclusivas

As participantes no estudo convergiram essencialmente no tocante às experiências, complexidades e percursos que consideram terem sido essenciais para o sucesso da integração deste grupo de alunos.

Os estudantes MENA apresentam complexidades específicas ao seu acolhimento social e escolar, decorrentes da sua dupla vulnerabilidade (Kupriyanova, 2023), de experiências potencialmente traumáticas, quer no país de origem, quer no trajeto, quer ainda associadas ao processo burocrático (Roberto & Moleiro, 2021) – situações essas que foram reconhecidas pelas participantes neste estudo de caso. Na EA, o papel desempenhado pela Psicóloga, sempre que necessário em articulação com entidades de saúde mental locais, contribuiu para o acolhimento, o bem-estar e o sucesso do acolhimento dos alunos migrantes, mantendo uma linha aberta para a comunicação. Por outro lado, fica patente em ambas as entrevistas que outras figuras, líderes intermédios formais ou não formais, como a coordenadora/tutora do projeto e as diretoras de turma, assumiram também papéis fundamentais no apoio emocional e acompanhamento destes alunos particularmente vulneráveis, muito para além das suas atribuições e formação profissional, e com custos para o seu próprio bem-estar. Retiramos daqui importantes recomendações para a política e a prática: a) o apoio psicológico e emocional deveria ser extensível também aos profissionais que atuam diretamente com populações migrantes; b) formas de gestão da carga letiva mais flexíveis poderiam possibilitar às escolas melhor reconhecer e compensar o esforço acrescido – emocional, mental, e prático – dos professores mais diretamente implicados nestes processos; e c) a importância de os CFAE e outras entidades formativas contemplarem ofertas relevantes para a atuação dos profes-

sores em contextos interculturais e com alunos que vivenciaram situações traumáticas, e que podem inclusivamente comportar situações de trauma vicariante (ex.: Howard, 2019). O foco das práticas da EA na autonomização progressiva, orientação escolar e profissional, entre outras, vai também ao encontro do preconizado por Kupriyanova (2023).

A mesma complexidade faz apelo ao papel de técnicos especializados, como nos indicam Roberto e Moleiro (2021) – também neste caso, o papel da psicóloga esteve em destaque, mas outras ausências fazem apelo à atenção política à necessidade de mobilizar profissionais especializados para situações desta natureza. Referimo-nos, em concreto, ao papel desempenhado em grande medida pela professora coordenadora do projeto/tutora, e pelas diretoras de turma, na resposta a necessidades sociais dos alunos (roupas, consultas médicas, entre outras), e na navegação da complexa rede burocrática e de apoios sociais diversificados – AIMA/ACM, tribunais, segurança social, Associação responsável pela vinda dos menores, associações responsáveis pelo seu acolhimento residencial, apoios externos em termos de saúde, etc. O trabalho em rede foi assinalável neste caso, incluindo a criação de uma rede interinstitucional, e corresponde também a uma das estratégias sugeridas pelos mesmos autores. Se é verdade que as professoras e a psicóloga em questão foram capazes de, com dedicação e esforço pessoal, gerir esta multiplicidade de respostas, também é verdade que a resposta seria certamente facilitada com a presença de mais profissionais não docentes, para dar resposta a solicitações de natureza não-escolar. Os assistentes sociais, em particular, poderiam ser profissionais importantes de destacar para escolas com elevado número de alunos migrantes e/ou em situações de vulnerabilidade social. A sobreposição de tarefas sobre os docentes concorrerá também, provavelmente, para menor bem-estar destes profissionais, cujo papel importa reconhecer e valorizar, não apenas informalmente, mas também de modo formal, o que só é possível com respaldo da tutela.

Ainda a respeito dos professores, é bastante referida a necessidade de adaptação do perfil dos docentes às exigências do trabalho com este público-alvo, e as entrevistas evidenciaram que os professores diretamente envolvidos na resposta aos alunos MENA na EA possuíam e desenvolveram esse perfil e diversas competências em múltiplos âmbitos. Essa experiência e aprendizagem podem reverter no sentido de uma aprendizagem e desenvolvimento institucional, equipando a EA para responder de forma cada vez mais capacitada a situações semelhantes. No entanto, existe o risco de essa experiência e aprendizagem ficarem sobretudo nas mãos das pessoas diretamente envolvidas, que poderão

não permanecer na EA – além do reconhecimento institucional que se percebe estar presente, medidas orientadas para a formação interpares e partilha destas experiências ricas poderão ser uma mais-valia. Salientámos antes o papel da formação dos profissionais, e esta reflexão sugere que a formação entre pares ou intervisão possa ser uma das formas de promover esse desenvolvimento profissional de forma mais integrada. A importância de uma atuação sensível e desformatada, coerente com a preocupação com a avaliação dos pontos de partida e adaptação das respostas às necessidades de cada um que constatámos na EA e na importância dada à escolha de professores com perfis adequados, e igualmente da formação dos profissionais envolvidos, são também preconizadas no trabalho de Roberto e Moleiro (2021).

A EA e os seus professores – de entre os quais se destacam, novamente, a coordenadora e as diretoras de turma – pugnaram para que fossem implementadas diversas medidas de flexibilização e adequação curricular, de forma individualizada ou em pequenos grupos, de modo a promover o sucesso escolar dos alunos. O PLNM desempenhou, neste quadro, um papel de inegável importância, apoiado por medidas orientadas para a integração, valorização e partilha cultural. O domínio da língua, é, afinal, um dos fatores que dificultam a integração e a aprendizagem dos alunos migrantes (Li & Chzhen, 2025). Por outro lado, medidas como a adequação do percurso curricular, a avaliação e diferenciação dos níveis de proficiência musical, a orientação para diferentes percursos formativos, a mobilização de adequações curriculares, entre outras, vieram sublinhar a importância do trabalho curricular e adequação dos percursos às necessidades de cada um. Se os alunos migrantes e refugiados tendem a ter menor sucesso escolar e dificuldades de acesso ao currículo (Anselmo, 2022; Evans et al., 2025; Li & Chzhen, 2025; OCDE, 2015, 2018), na EA, foi possível atingir resultados muito positivos também a este nível, apesar da especial dificuldade de inteligibilidade mútua que, numa primeira fase, se verificou. As estratégias implementadas podem merecer a atenção e análise de outras escolas que enfrentem situações semelhantes.

A mobilização da comunidade educativa mais ampla – incluindo os pais e encarregados de educação de outros alunos – embora não tenha sido especialmente focada nas entrevistas aqui analisadas – emerge como prática potencialmente merecedora de maior estudo. Emergiu nas entrevistas um modo de atuação muito sustentado na escola como um todo – com uma coordenação poliédrica que inclui a direção – e que permitiu respostas rápidas e flexíveis. Aliás, esta é uma das limitações do presente estudo. Ao focarmos o estudo exclusivamente nos profissionais, líderes intermédios, não tivemos acesso a outras perspetivas, de outros atores, que certamente nos permi-

tiriam retratar este caso de forma muito mais complexa e completa. Perspetivas dos próprios alunos MENA, da direção da EA, de professores que acompanharam a turma, e até das diversas associações envolvidas no seu acolhimento – embora estas extravasem o foco na escola que orienta o projeto AquiMeEncontro – trariam mais detalhe, riqueza, e porventura, contraditório.

O foco no papel das próprias práticas artísticas como tempo e espaço de construção de relações emerge também com potencial para ser estudado em estudos futuros.

Em suma, o caso em apreço ilustra o sucesso possível e desejável mesmo perante importantes desafios, assente, em grande medida, no esforço e na dedicação dos profissionais envolvidos no acolhimento e no apoio continuado aos alunos. Ilustra ainda a difícil e complexa, mas eficaz, coordenação interinstitucional, que diluiu as fronteiras entre a escola e a sociedade mais ampla, concorrendo para ganhos, quer para os alunos, quer para a escola e os seus profissionais. Fala de resiliência e esperança em face da adversidade e da possibilidade de construir pontes entre diferentes, assentes no respeito e reconhecimento mútuo, e na confiança e solidez das relações estabelecidas entre alunos e professores. Fala também de ausências – da necessidade por parte das escolas e dos profissionais de (maiores) possibilidades de gestão da carga letiva dos professores, de profissionais qualificados não docentes, de formação específica, de formas de aliviar a carga – também emocional – de quem «ganha 26 filhos» de uma assentada.

REFERÊNCIAS

- AIMA I.P. - DPEE – Direção de Planeamento, Estudos e Estatística (2024). *Relatório de Migrações e Asilo 2023*. AIMA I.P. – Agência para a Integração, Migrações e Asilo.
- Anselmo, M. F. dos R. (2022). *Alunos com origem imigrante e o seu desempenho escolar na disciplina de Português* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10362/147830>
- Evans, K., Lee, J., Rodriguez, J., & Gawens, S. (2025). Barriers to success: How U.S. newspapers frame the challenges of immigrant students in public education. *Social Sciences*, 14(6), 358. <https://doi.org/10.3390/socsci14060358>
- Farias, R. P., Golin, C. H., & Costa, E. A. (2023). Desafíos para la inclusión de estudiantes inmigrantes en una escuela pública de Manaus-AM, Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), pp. 112-125. <https://doi.org/10.35362/rie9315890>
- Howard, J. A. (2019). A Systemic Framework for Trauma-Informed Schooling: Complex but Necessary!, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28:5, 545-565, DOI: 10.1080/10926771.2018.1479323
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(28). <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Kupriyanova, E. (2023). A proteção internacional de menores não acompanhados no contexto europeu: Portugal como estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Ciência Política e Relações Internacionais – especialização em Estudos Europeus. Universidade Nova de Lisboa.
- Li, M., & Chzhen, Y. (2025). Immigrant optimism in Ireland: Parental expectations of children's educational attainment. *Research in Social Stratification and Mobility*, 98 (101066). <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2025.101066> .
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- OECD (2015), *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264234024-en>
- OECD (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Oliveira, C. R. (2022). Requerentes e beneficiários de proteção internacional em Portugal. Relatório estatístico do asilo 2022. Observatório das Migrações.
- Roberto, S., & Moleiro, C. (2021). De menor a maior: Acolhimento e autonomia de vida em menores não acompanhados. Observatório das migrações.
- Vítor, R. (2015). Os menores estrangeiros isolados ou não acompanhados em França e Portugal: a “batata quente”. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIX, 171-198.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Bookman.



Quando a língua se encontra com a arte: caminhos de inclusão de crianças migrantes em escolas de Sintra

Autoria: Ana Patrícia Almeida & Irina Borges

Resumo

Este estudo de caso analisa, no concelho de Sintra, os projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*, promovidos pela Associação de Professores de Sintra (APS), que visam a integração linguística, cultural, artística e socioemocional de crianças migrantes, sobretudo em idade pré-escolar e no 1.º ciclo. Sustentada numa abordagem qualitativa interpretativa, a investigação recorreu a entrevistas semiestruturadas a coordenadores e membros da direção escolar, bem como à análise de conteúdo de um vídeo institucional do *Incluir em Português*, com testemunhos de crianças participantes. A análise, enquadrada nos princípios da educação intercultural crítica e da educação inclusiva, identificou práticas pedagógicas, como a estrutura modular progressiva para o ensino de Português Língua Não Materna, metodologias ativas e sensoriais, mediação cultural, expressão artística cooperativa e avaliação formativa adaptativa. Os resultados evidenciam progressos significativos na apropriação funcional da língua, no fortalecimento da identidade cultural, no desenvolvimento de competências socioemocionais e na consolidação do sentimento de pertença, potenciados por equipas multidisciplinares e pela valorização da diversidade como recurso pedagógico. Conclui-se que a articulação entre ensino linguístico, dimensão artística e educação emocional constitui um modelo eficaz e replicável para a inclusão escolar em contextos multiculturais, exigindo, porém, mecanismos de sustentabilidade que ultrapassem a dependência de financiamentos de curta duração. O estudo reafirma a inclusão como imperativo democrático e defende a institucionalização de práticas culturalmente responsivas e equitativas, capazes de promover uma educação de qualidade para todos em sociedades plurais.

Palavras-chave:

Educação intercultural | Inclusão escolar | Crianças migrantes | Integração linguística | Sintra

1. Introdução

A intensificação dos fluxos migratórios, decorrente da confluência de múltiplos fatores interdependentes – entre os quais se incluem conflitos armados, instabilidade económica, alterações climáticas e reconfigurações da mobilidade laboral – tem produzido transformações estruturais na composição demográfica e cultural das sociedades contemporâneas (Berry, 2005; Smith & Khawaja, 2011). Em Portugal, este fenómeno traduz-se num aumento expressivo de crianças e jovens migrantes no sistema educativo, impondo desafios complexos à sua integração linguística, cultural e socioemocional (Sacramento, Challinor, & Silva, 2023).

O concelho de Sintra, sendo um dos territórios mais populosos e culturalmente plurais do país, constitui um microcosmo destas dinâmicas, acolhendo comunidades provenientes da Europa, África, Ásia e América Latina. Esta diversidade, embora encerre um potencial significativo de enriquecimento cultural e social, coloca exigências acrescidas ao sistema educativo, o qual se vê compelido a assegurar condições equitativas de aprendizagem, participação cívica e desenvolvimento integral para todos os alunos (Banks, 2009; UNESCO, 2015).

Neste enquadramento, a escola pública emerge como espaço privilegiado de socialização, construção de pertença e promoção da equidade, assumindo simultaneamente uma função emancipatória (Freire, 1996), inclusiva (Ainscow & Booth, 2011) e de reconhecimento das identidades (Honneth, 2003). Responder de forma eficaz às necessidades das crianças migrantes requer uma abordagem pedagógica que transcenda a mera aquisição da língua de escolarização, incorporando dimensões relacionais, identitárias e culturais, assim como o desenvolvimento de competências socioemocionais (Candau, 2008; Kaur, Awang-Hashim, & Noman, 2017; Biasutti, Concina, & Frate, 2020).

O projeto *"Incluir em Português"*, promovido pela Associação de Professores de Sintra (APS) desde 2022, e o projeto complementar *"Artisticamente"*, configuram exemplos de práticas pedagógicas inovadoras e culturalmente responsivas. O primeiro privilegia o acolhimento linguístico e cultural de crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo, estruturando-se em módulos adaptados a distintos níveis de proficiência linguística e recorrendo a metodologias ativas, lúdicas e sensoriais, potenciadoras da comunicação e da integração (Anes, 2024). O segundo aposta na expressão artística enquanto linguagem universal e veículo privilegiado de inclusão, promovendo atividades cooperativas e criativas que estimulam a autoestima, o sentido de pertença e a participação ativa na vida escolar.



Ambas as iniciativas, alicerçadas em equipas multidisciplinares compostas por docentes, terapeutas, psicólogos e artistas, não se limitam a suprir as necessidades imediatas dos alunos recém-chegados, mas procuram igualmente fomentar pontes interculturais no seio das comunidades educativas. Estas práticas alinham-se com perspetivas internacionais que defendem a educação intercultural como meio de promoção da coesão social e da cidadania democrática (Banks, 2009; UNESCO, 2015). O presente estudo de caso analisa, de forma integrada, a conceção, implementação e impacto destas práticas no contexto escolar de Sintra, refletindo sobre o contributo que oferecem para a construção de uma educação mais justa, democrática e culturalmente inclusiva.

1.1. Finalidades

O presente estudo de caso tem como finalidade central compreender, analisar e sistematizar as estratégias educativas promovidas pela Associação de Professores de Sintra (APS), em articulação com agrupamentos de escolas do concelho, no âmbito do acolhimento e integração de crianças migrantes, maioritariamente em idade pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Este território de intervenção caracteriza-se por uma marcada diversidade cultural, linguística e socioeconómica, resultante de fluxos migratórios recentes, heterogéneos e em constante transformação (Sacramento et al., 2023).

Parte-se do pressuposto de que a escola pública, enquanto instituição social e cultural, desempenha um papel estruturante na promoção da equidade, da justiça social e da coesão comunitária, particularmente em contextos de elevada mobilidade humana e pluralidade identitária (Freire, 1996; Ainscow & Booth, 2011; Honneth, 2003). Nesta perspetiva, o acolhimento escolar de crianças migrantes não se reduz à aprendizagem da língua de escolarização, devendo integrar de forma articulada dimensões relacionais, identitárias, artísticas e socioemocionais, de modo a promover uma inclusão plena e sustentável (Arastaman & Fidan, 2022; Sancho, Brown, Gardezi, O'Hara, & Rodríguez-Conde, 2024; Benediktsson & Tavares, 2024).

Neste enquadramento, os projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente* constituem os objetos privilegiados de análise, por materializarem práticas pedagógicas inovadoras que conjugam metodologias linguísticas, sensoriais, artísticas e culturais, concebidas para responder de forma integrada às necessidades educativas e sociais dos alunos recém-chegados (Ajzen, 1991; Mansikka & Holm, 2011).

Assim, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- **01** – Identificar práticas pedagógicas e organizacionais que promovam a integração lingüís-

tica, cultural, artística e social de crianças migrantes, com especial enfoque na estrutura modular do projeto *Incluir em Português*, nos dispositivos de ensino contextualizado da língua e nas estratégias de mediação cultural e expressiva do *Artisticamente*.

- **02** – Analisar criticamente as perceções de crianças, famílias e profissionais de educação relativamente aos desafios enfrentados, aos recursos mobilizados e aos significados atribuídos às experiências de acolhimento e integração escolar.

- **03** – Analisar a coerência, eficácia e sustentabilidade das práticas implementadas, distinguindo ações pontuais de carácter multicultural de abordagens estruturadas orientadas para uma interculturalidade crítica, transformadora e afetivamente responsiva.

Ao atingir estes objetivos, o estudo pretende contribuir para o avanço do conhecimento aplicado e empiricamente sustentado sobre os fatores que potenciam a inclusão escolar em contextos urbanos multiculturais, oferecendo evidências que possam informar o desenho de políticas e programas educativos culturalmente sensíveis (UNESCO, 2015). Reafirma-se, assim, o papel da escola enquanto espaço de construção de cidadania inclusiva, de diálogo intercultural e de uma democracia plural e participativa (Banks, 2009; Nussbaum, 2010).

1.2. Questão de investigação

A questão central que orienta este estudo de caso é:

De que forma os projetos “Incluir em Português” e “Artisticamente”, implementados pela Associação de Professores de Sintra (APS) em contexto escolar, contribuem para a integração linguística, cultural, artística e socioemocional de crianças migrantes, promovendo práticas de educação intercultural críticas e sustentáveis?

Esta questão emerge da necessidade de compreender como a combinação de estratégias linguísticas, sensoriais e artísticas pode potenciar a inclusão de alunos recém-chegados, assegurando simultaneamente a valorização das suas identidades de origem e o seu pleno envolvimento na comunidade educativa. O foco reside na análise da conceção, implementação e impacto destas iniciativas, bem como na avaliação do seu potencial de replicabilidade em outros contextos educativos com elevada diversidade cultural e linguística.

Ao inscrever-se nos objetivos do projeto AquiMeEncontro, a investigação assume-se como um

contributo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e fundamentadas, capazes de responder de forma integrada aos desafios da educação em sociedades multiculturais, articulando a equidade educativa com a construção de uma cidadania inclusiva e plural.

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

O estudo inscreve-se no quadro conceptual da educação intercultural e da educação inclusiva, entendidas como dimensões indissociáveis de uma escola democrática, socialmente justa e culturalmente responsiva. A educação intercultural, na aceção de Banks (2020), não se limita ao reconhecimento das diferenças culturais, mas implica a criação de condições equitativas de participação, favorecendo o desenvolvimento de competências para a cidadania democrática em sociedades cada vez mais plurais. Nesta linha, Gay (2018) sustenta que uma pedagogia culturalmente responsiva exige que os docentes integrem, de forma intencional e crítica, os contextos culturais dos alunos no currículo, nas metodologias e nos processos avaliativos, assegurando aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

No domínio da educação inclusiva, o estudo adota como referência os princípios do Index for Inclusion (Ainscow & Booth, 2011), que concebe a inclusão como um processo contínuo de ampliação da participação e de redução das barreiras à aprendizagem e à convivência escolar. Tal perspectiva requer a articulação de dimensões curriculares, relacionais e organizacionais, garantindo que as práticas educativas sejam acessíveis, equitativas e adaptadas à heterogeneidade dos alunos. Em Portugal, esta visão encontra respaldo no Decreto-Lei n.º 54/2018 (Ministério da Educação, 2018), que consagra o princípio de que todos os alunos devem usufruir de oportunidades educativas de qualidade, independentemente das suas características pessoais, culturais ou socioeconómicas.

A dimensão afetiva e relacional da aprendizagem, central nos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*, é sustentada pela pedagogia dialógica e humanizadora de Freire (1996), para quem a educação constitui um ato emancipador e um encontro transformador com o outro. Esta abordagem converge com os fundamentos da educação socioemocional, entendida como componente estruturante da inclusão e promotora de competências como a consciência emocional, a empatia e a autorregulação (Bisquerra, 2020; CASEL, 2020). Evidência empírica recente confirma que a integração intencional de dimensões socioemocionais nas práticas educativas potencia o bem-estar, a participação e o desempenho académico de alunos em contextos de diversidade (OECD, 2021; Schonert-Reichl, 2017).

A vertente artística e expressiva, nuclear no projeto *Artisticamente*, insere-se na tradição da

educação pela arte e das pedagogias expressivas, que reconhecem a linguagem estética como meio privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e identitário (Barbosa, 2010; Eisner, 2002). Nesta ótica, Boal (1979) acrescenta uma dimensão emancipatória, defendendo que o teatro e outras formas de expressão artística podem funcionar como instrumentos de consciência crítica e transformação social. Estudos internacionais recentes apontam que a participação regular em atividades artísticas está associada a melhorias significativas na criatividade, resiliência, autoestima e competências comunicacionais, sobretudo em crianças em situação de vulnerabilidade (Bamford, 2006; Fancourt & Finn, 2019).

Do ponto de vista metodológico, ambos os projetos analisados alinham-se com os princípios do *Universal Design for Learning* (CAST, 2018), que advogam a diversificação de meios de representação, expressão e envolvimento, garantindo a todos os alunos acesso a percursos de aprendizagem relevantes, acessíveis e culturalmente significativos. A articulação entre abordagens linguísticas e artísticas potencia, simultaneamente, a aquisição funcional da língua, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção de valores como a empatia, a solidariedade e a cidadania ativa (OECD, 2021; UNESCO, 2021).

Assim, *Incluir em Português* e *Artisticamente* materializam uma conceção de interculturalidade crítica (Silva, 2020), entendida não apenas como coexistência entre culturas, mas como prática pedagógica transformadora, que reconhece a diversidade como recurso educativo, catalisador de inovação e fundamento para a construção de comunidades escolares mais coesas, participativas e justas.

2. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, considerada particularmente adequada para a compreensão aprofundada de experiências e práticas educativas em contextos multiculturais (Creswell & Poth, 2018). Tal opção metodológica justifica-se pela necessidade de captar significados, perceções e dinâmicas relacionais que dificilmente seriam apreensíveis através de métodos exclusivamente quantitativos, privilegiando-se, assim, uma análise contextualizada e sensível à complexidade dos fenómenos educativos.

A recolha de dados baseou-se em duas fontes principais:

1. Entrevistas semiestruturadas realizadas a coordenadores dos projetos *Incluir em Português* e

Artisticamente, bem como a membro da equipa de direção escolar. As entrevistas foram conduzidas a partir de um guião temático, concebido para explorar aspetos como a conceção, implementação, desafios e resultados das iniciativas, permitindo aceder a uma perspetiva integrada, simultaneamente estratégica e operacional, sobre os projetos.

2. Análise de conteúdo de material audiovisual, especificamente o vídeo institucional do projeto *Incluir em Português*, cuja transcrição integral foi examinada. Este recurso inclui a narrativa da coordenação e excertos de testemunhos de crianças participantes, constituindo uma fonte rica de evidências sobre a vivência do projeto, abrangendo perceções afetivas, experiências de aprendizagem e impactos percebidos.

O plano de análise seguiu os princípios da codificação temática (Miles, Huberman, & Saldaña, 2020), articulando categorias definidas a priori – a partir dos objetivos do estudo e da revisão de literatura – com categorias emergentes do material empírico. As categorias centrais incluíram: estratégias pedagógicas, integração linguística, mediação cultural e artística, barreiras e facilitadores, e impacto socioemocional.

A triangulação de dados, obtida pela análise cruzada das entrevistas e do material audiovisual transcrito, permitiu reforçar a credibilidade e a validade interna dos resultados, assegurando consistência interpretativa e minimizando vieses decorrentes de uma única fonte de evidência (Patton, 2015).

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

Este estudo analisa dois projetos promovidos pela Associação de Professores de Sintra (APS) – *Incluir em Português* e *Artisticamente* – desenvolvidos entre 2022 e 2025, em parceria com agrupamentos de escolas do concelho de Sintra, território marcado por elevada diversidade cultural, linguística e socioeconómica, decorrente de fluxos migratórios recentes e heterogéneos.

A escolha deste caso fundamenta-se em três razões principais: (1) a relevância social e educativa, considerando que Sintra é um dos concelhos portugueses com maior diversidade cultural, acolhendo comunidades oriundas de múltiplos países; (2) a inovação metodológica, assente na articulação de estratégias linguísticas, sensoriais, artísticas e socioemocionais para a integração de crianças migrantes; e (3) o potencial de replicabilidade, dado que a combinação de ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) com expressão artística e envolvimento comunitário é transferível para outros contextos multiculturais.

A operacionalização do *Incluir em Português* estruturou-se em três módulos progressivos, de-

finidos segundo o nível de proficiência linguística e a maturidade socioemocional das crianças. Cada módulo, com a duração aproximada de 15 sessões, integrava jogos linguísticos, atividades sensoriais, dramatizações, apresentações culturais e momentos de avaliação formativa (pré e pós-teste). O *Artisticamente*, por sua vez, centrou-se na utilização da expressão artística – incluindo teatro, música, movimento e artes plásticas – como veículo de comunicação e integração, promovendo a criatividade, competências socioemocionais, autoestima e sentido de pertença escolar.

2.2. Intervenientes

O estudo envolveu dois grupos principais de participantes, representando diferentes níveis de intervenção nos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*.

O primeiro grupo integrou elementos da coordenação das iniciativas e um membro da direção escolar de um agrupamento parceiro. Estes participantes, com funções estratégicas e de supervisão, possuíam uma visão global sobre a conceção, implementação e avaliação dos projetos.

O segundo grupo foi constituído por crianças migrantes em idade pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, participantes diretas no *Incluir em Português*. Este grupo apresentou elevada diversidade nacional e linguística, incluindo origens como Bangladesh, Nepal, Índia, Paquistão, Ucrânia, Síria, Rússia, Moldávia e China.

De forma indireta, registou-se ainda o envolvimento das famílias, nomeadamente através da partilha de elementos culturais no contexto escolar, reforçando a dimensão comunitária das iniciativas. Apesar de reduzida em número, a amostra caracteriza-se por elevada diversidade e relevância qualitativa, articulando perspetivas institucionais e experiências vividas pelos beneficiários diretos.

2.3. Instrumentos

A recolha de dados recorreu a dois instrumentos principais, selecionados pela sua adequação aos objetivos e à natureza qualitativa da investigação: (i) entrevistas semiestruturadas a elementos da coordenação dos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*, bem como a um membro da direção escolar de um agrupamento parceiro; e (ii) análise de conteúdo do vídeo institucional do projeto *Incluir em Português*, incluindo a transcrição de testemunhos de crianças participantes.

O guião das entrevistas foi elaborado a partir dos objetivos específicos da investigação, organi-

zando-se em blocos temáticos que abordaram a conceção, implementação, desafios, resultados e perspetivas de continuidade dos projetos. A análise do material audiovisual permitiu recolher informação relativa às experiências de aprendizagem, perceções culturais e impactos socioemocionais das crianças, complementando a visão institucional dos responsáveis.

De forma a clarificar a articulação entre objetivos de investigação, instrumentos utilizados e respetivas finalidades, apresenta-se a **Tabela 1**. Esta sintetiza a relação entre cada objetivo, a técnica de recolha de dados associada e a função que esta desempenhou no processo de construção e interpretação dos resultados.

Objetivo de Investigação (OI)	Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	Finalidade / Descrição
O1: Identificar práticas pedagógicas e organizacionais promotoras da integração linguística, cultural, artística e social de crianças migrantes.	- Entrevista semiestruturada a coordenadores dos projetos e membro da direção escolar.	Levantar e caracterizar estratégias de acolhimento, ensino de PLN, mediação cultural e práticas artísticas, bem como a sua articulação com a comunidade educativa.
O2: Analisar perceções de crianças, famílias e profissionais sobre os desafios e recursos no processo de acolhimento e integração.	- Análise de conteúdo do vídeo institucional Incluir em Português, incluindo a transcrição de testemunhos de crianças.	Identificar barreiras e facilitadores da integração, captar o significado atribuído às experiências e o impacto socioemocional das atividades.
O3: Avaliar o grau de coerência e sustentabilidade das práticas interculturais implementadas.	- Entrevista semiestruturada (visão institucional) e análise de conteúdo do vídeo (perspetiva dos participantes).	Cruzar as perspetivas institucionais e experienciadas para verificar a consistência metodológica, a adequação ao contexto e o potencial de replicabilidade.

Tabela 1: Relação entre objetivos de investigação, instrumentos de recolha de dados e finalidades/descrição.

2.4. Questões éticas

A investigação foi conduzida em conformidade com os princípios éticos aplicáveis à investigação em Ciências da Educação, assegurando a salvaguarda dos direitos, da dignidade e do bem-estar dos participantes, com particular atenção às crianças migrantes e a outros elementos em situação de vulnerabilidade, conforme definidos pela *British Educational Research Association* (BERA, 2018), pelas diretrizes da *Comissão Nacional de Proteção de Dados* (CNPd) e pelas orientações do projeto

AquiMeEncontro.

Os participantes adultos nas entrevistas – coordenadores dos projetos e membro da direção escolar – deram consentimento informado, após receberem informação clara sobre os objetivos, procedimentos, uso dos dados e carácter voluntário da participação, com possibilidade de desistência a qualquer momento.

No âmbito da análise do vídeo institucional *Incluir em Português*, importa referir que a sua produção e disponibilização foram da responsabilidade da APS, entidade que assegurou previamente as autorizações formais dos encarregados de educação relativamente à recolha e utilização das imagens e depoimentos apresentados. Para a análise científica, as transcrições foram anonimizadas, omitindo nomes, locais e quaisquer elementos identificativos, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (UE, 2016).

A confidencialidade foi assegurada mediante codificação dos dados e armazenamento seguro, com acesso restrito à equipa de investigação. O estudo alinou-se com as orientações do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida e da UNESCO (2017), respeitando os princípios de justiça, beneficência e não maleficência, bem como a sensibilidade cultural e a coerência pedagógica dos projetos analisados.

3. Resultados

3.1. Apresentação do caso

O concelho de Sintra, integrado na Área Metropolitana de Lisboa e um dos mais populosos de Portugal, caracteriza-se por elevada diversidade cultural e linguística, resultante de fluxos migratórios recentes e heterogéneos. Comunidades provenientes de países como Bangladesh, Nepal, Índia, Paquistão, Ucrânia, Síria, Rússia, Moldávia e China compõem um mosaico multicultural que enriquece o tecido social, mas coloca desafios significativos ao sistema educativo, nomeadamente na integração linguística e cultural de crianças migrantes, na prevenção do insucesso escolar precoce e na promoção do sentimento de pertença.

Neste contexto, a Associação de Professores de Sintra (APS), em colaboração com agrupamentos de escolas do concelho, desenvolveu entre 2022 e 2025 dois projetos complementares – *Incluir em Português* e *Artisticamente* – concebidos como resposta integrada às necessidades educativas

decorrentes da diversidade cultural local. As iniciativas foram previamente selecionadas pela Câmara Municipal de Sintra para implementação no domínio das políticas locais de educação. A sua concretização ocorreu em territórios prioritários do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), abrangendo seis agrupamentos de escolas e vinte e três estabelecimentos de ensino, e envolveu aproximadamente 500 crianças, maioritariamente pertencentes ao 1.º ciclo do ensino básico.

3.2. Entrevistas com coordenadores e membros da direção escolar

3.2.1. Caracterização dos respondentes

O corpus empírico desta secção provém de entrevistas realizadas a três participantes-chave: dois elementos da coordenação dos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente*, e um membro da direção escolar de um agrupamento parceiro. Estes atores assumem papéis determinantes na conceção, planeamento, supervisão e monitorização das atividades, bem como na articulação institucional com docentes, famílias e outros parceiros comunitários.

A formação académica e a experiência profissional dos respondentes são heterogéneas, abrangendo áreas como docência, educação especial, gestão escolar, psicologia educacional, terapia da fala, terapia ocupacional, artes performativas e coordenação de projetos comunitários. Esta diversidade permite a integração de saberes disciplinares e experienciais que se refletem diretamente na qualidade das práticas implementadas.

Um dos coordenadores sintetiza esta orientação multidisciplinar ao afirmar: “Abrimos o leque, porque agora as coisas só fazem sentido com equipas multidisciplinares” (Orador 1).

No âmbito das funções exercidas pelos participantes, identificaram-se cinco áreas-chave de atuação, que articulam dimensões pedagógicas e administrativas, conforme sintetizado na **Figura 1**.



Figura 1: Principais funções exercidas pelos participantes nos projetos *Incluir em português* e *Artisticamente*

Estas funções evidenciam o papel estratégico e operacional dos intervenientes, abrangendo desde o planeamento e a seleção de equipas até à supervisão e articulação com a comunidade escolar. Esta dupla perspetiva – pedagógica e administrativa – confere aos projetos uma base sólida, que alia visão estratégica à operacionalização quotidiana. Como refere o membro da direção escolar,

“Temos que responder a toda a gente [...] com muitas lutas, mas temos que fazer esse caminho” (Orador 3). O capital humano envolvido constitui, assim, um recurso essencial, não apenas pelo conhecimento técnico, mas também pelo compromisso ético com uma educação inclusiva, culturalmente responsiva e emocionalmente segura.

3.2.2. Resultados

A análise dos testemunhos evidencia a relevância dos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente* enquanto respostas aos desafios da integração de crianças migrantes em contextos de vulnerabilidade. A emergência destas iniciativas radica numa perceção clara das limitações do ensino tradicional de Português Língua Não Materna (PLNM), descrito como “um projeto fantástico”, mas que “acaba por não ser funcional” (Orador 1), especialmente porque “a grande dificuldade é eles perceberem a cultura” (Orador 1).

a) Génese e intencionalidade pedagógica

A génese destes projetos não foi programática, mas emergente da prática quotidiana e da escuta das necessidades reais. Esta característica garante-lhes autenticidade e pertinência. O *Incluir em Português* privilegia uma aquisição contextualizada e funcional da língua, enquanto o *Artisticamente* aposta na arte como linguagem universal e mediadora emocional.

“A arte é uma linguagem universal” (Orador 1).

A opção metodológica reflete uma rutura com o modelo deficitário do PLNM, passando a integrar a dimensão cultural e relacional como eixo estruturante da aprendizagem. Como referem os intervenientes a génese destes projetos não é meramente programática: ela é vivencial e situada. Nas palavras da entrevistada, trata-se de compreender como funciona o corpo, a comida, o recreio, a lógica da escola – tudo aquilo que não está escrito nos manuais de PLNM, mas que constitui o verdadeiro território da integração. É neste espaço intersticial, entre a política educativa formal e o terreno da ação quotidiana, que os projetos se posicionam, constituindo respostas inovadoras, construídas de baixo para cima, a partir da escuta dos sujeitos e dos contextos.

b) Públicos-alvo e diversidade cultural

O público-alvo é heterogéneo, integrando crianças do pré-escolar ao 2.º ciclo, oriundas de contextos migratórios recentes, como Bangladesh, Nepal, Índia, Paquistão, Ucrânia e Síria.

“A população-alvo é pré-escolar e 1.º ciclo, às vezes vamos até ao 5.º e 6.º” (Orador 1).

A delimitação dos territórios de intervenção foi inicialmente determinada pelas classificações de vulnerabilidade territorial definidas no âmbito do PRR (Plano de Recuperação e Resiliência), ainda que a equipa da APS tenha assinalado limitações nesta abordagem, dado que os critérios aplicados são de natureza essencialmente socioeconómica e geográfica, e nem sempre coincidem com as necessidades pedagógicas ou funcionais mais prementes.

“Estamos entre os territórios vulneráveis, que não têm a ver com a nossa escolha [...], têm uma

base mais territorial do que propriamente pedagógica” (Orador 1).

A intervenção dos projetos decorreu em três territórios prioritários do concelho de Sintra – Queluz, Cacém e Algueirão-Mem Martins – cada um com características e desafios específicos no âmbito da integração escolar de crianças migrantes. Estes aspetos encontram-se sintetizados na **Figura 2**, que ilustra as particularidades de cada território e o seu impacto na implementação das iniciativas.

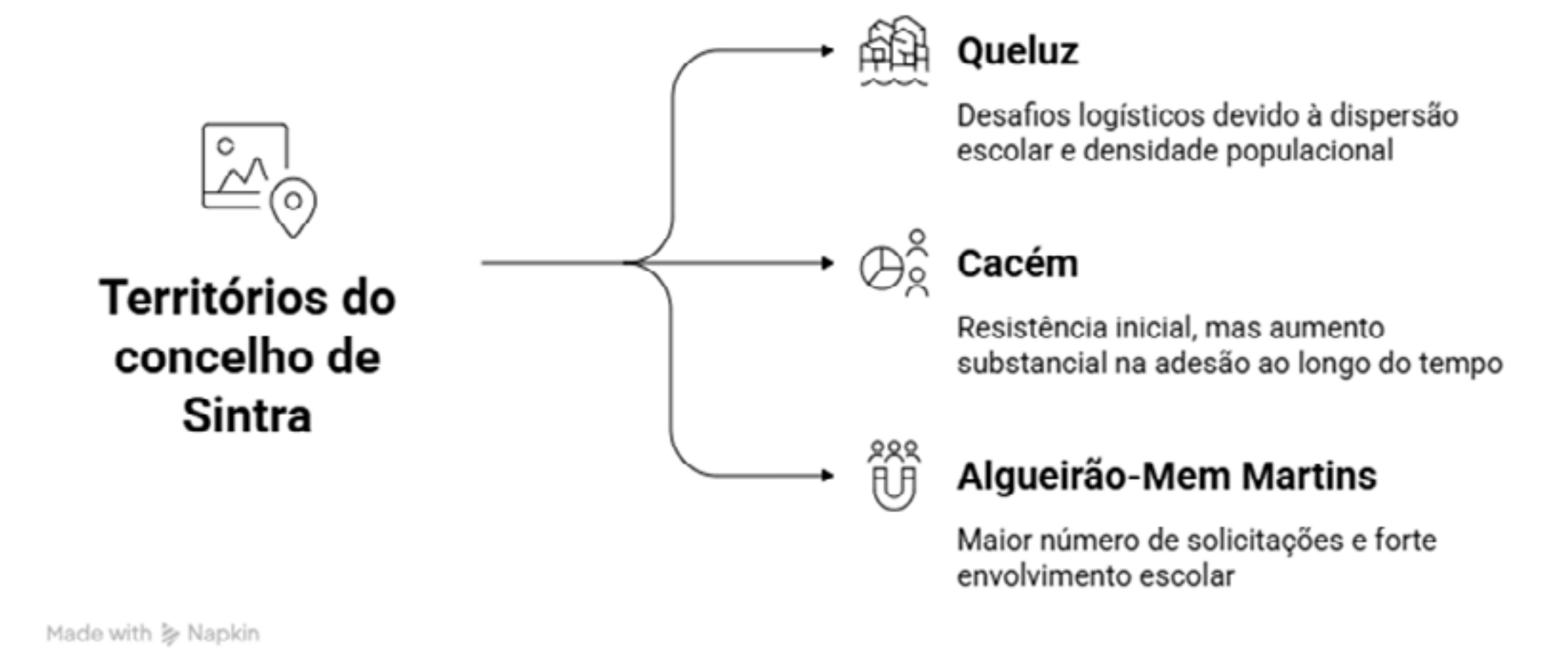


Figura 2: Principais territórios de intervenção e respetivos desafios no concelho de Sintra

“Em Queluz, neste momento, já estamos nas sete escolas do 1.º ciclo [...] no Cacém tivemos alguma resistência [...], em Mem Martins é onde temos mais solicitações” (Orador 1).

O perfil dos alunos envolvidos é altamente diversificado em termos de origem, com destaque para crianças provenientes do Bangladesh, Nepal, Índia, Paquistão, Ucrânia, Síria e outras regiões afetadas por conflitos ou deslocações forçadas. Esta heterogeneidade constitui simultaneamente um desafio operacional e um potencial educativo, uma vez que permite trabalhar a diversidade como recurso e não como obstáculo.

“Temos crianças que comem sopa ao pequeno-almoço [...], tudo é válido” (Orador 4).

A constituição dos grupos segue um critério de heterogeneidade funcional, combinando crianças com diferentes tempos de permanência em Portugal, distintos níveis de proficiência linguística e origens culturais múltiplas. Esta escolha metodológica visa estimular a mediação entre pares, promovendo o envolvimento ativo das crianças que já adquiriram competências na língua portuguesa como facilitadores naturais para os recém-chegados.

"Há crianças que são mediadoras também [...], criam relações de parceria muito engraçadas" (Orador 4).

c) Estrutura pedagógica e metodológica

c1) Incluir em português

O *Incluir em Português* assenta numa estrutura modular progressiva, concebida para responder de forma diferenciada aos níveis de proficiência linguística, maturidade emocional e competências sociocognitivas das crianças migrantes recém-chegadas. Inicialmente estruturado em três módulos, foi posteriormente adaptado com a introdução de um Módulo 0, criado especificamente para responder às necessidades das crianças em idade pré-escolar ou com total ausência de contacto com a língua portuguesa.

"Depois percebemos que o 3.º módulo era muito ambicioso e que se calhar precisávamos era do módulo 0, porque começaram-nos a pedir ao nível do pré-escolar" (Orador 1).

A sequência modular do projeto *Incluir em Português* segue uma lógica de desenvolvimento progressivo, que parte da imersão sensorial e emocional, evolui para a construção identitária e culmina na aquisição funcional da língua e na integração plena na comunidade escolar. Esta progressão está representada na **Figura 3**, que sintetiza os objetivos centrais e as áreas de intervenção de cada módulo.: *"Primeiro se conhecia o eu, depois se trabalhava a relação o eu e o outro, e depois [...] o eu e o mundo"* (Orador 1).

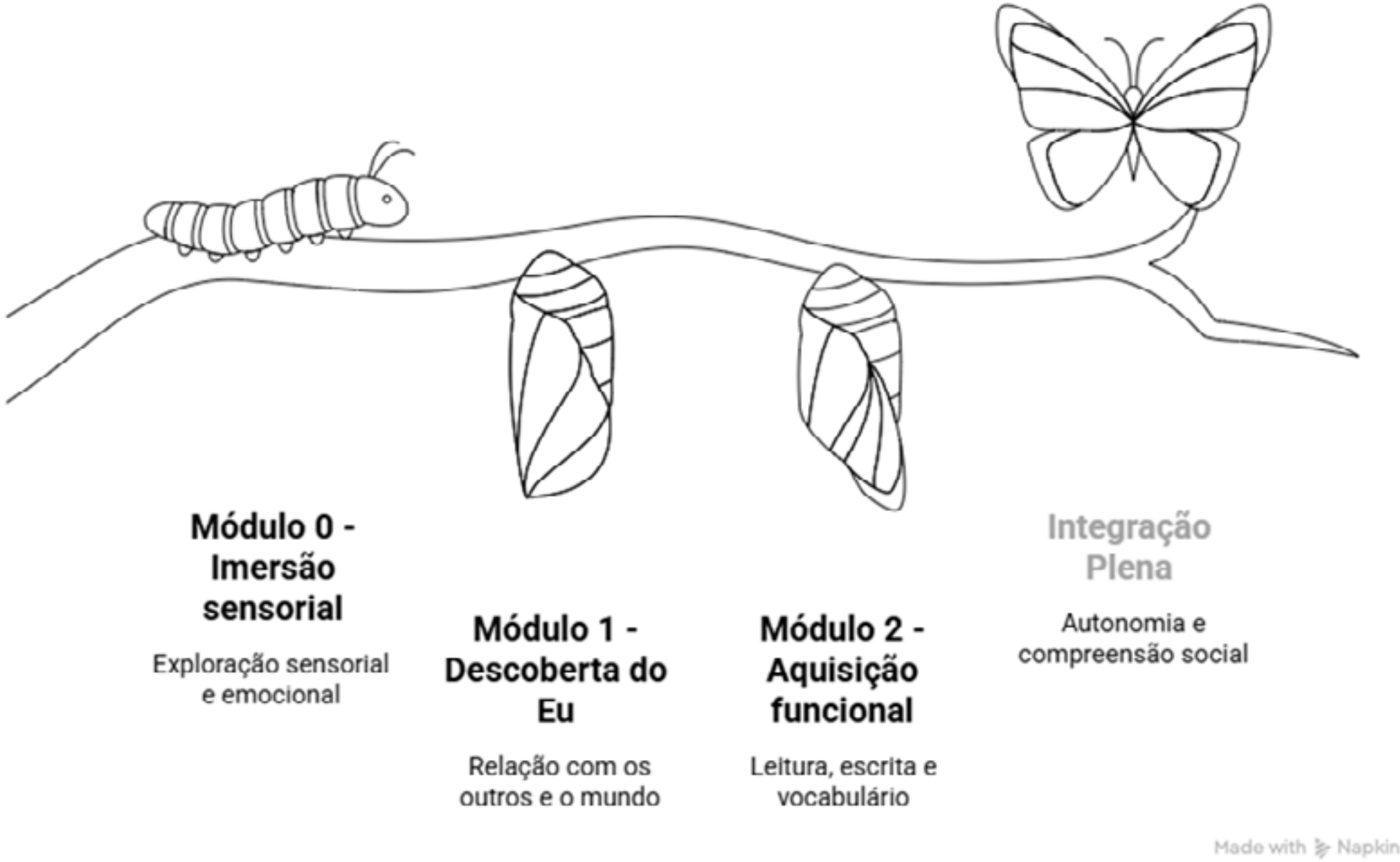


Figura 3: Sequência modular do projeto Incluir em português

Cada módulo é operacionalizado em sessões temáticas semanais, com conteúdos organizados de forma transversal e sequencial. As atividades pedagógicas integram:

- Dinâmicas de dramatização, role-play e expressão corporal;
- Exploração de imagens, texturas, objetos, sons e sabores (ex.: jogo dos cinco sentidos);
- Atividades de autorrepresentação, como o autorretrato e a construção do cartaz identitário;
- Trabalhos sobre a família, a cultura de origem e a vivência quotidiana;
- Apresentações públicas finais em contexto de turma.

"Trabalhamos os materiais através do toque, com um saco de pano [...] temos também os cheirinhos das comidas" (Orador 4).

No início e no final de cada módulo é aplicada uma avaliação diagnóstica e formativa, sob a forma de pré-teste e pós-teste, o que permite acompanhar a evolução da criança e ajustar o percurso de aprendizagem. Este processo é complementado com portfólios individuais enviados para casa, promovendo a mediação entre escola e família.

"Há um pré-teste e um pós-teste igualzinho [...] para perceber a evolução" (Orador 4);

"O portfólio depois vai para casa, para que os pais saibam o que é falado" (Orador 4).

A lógica sequencial e adaptativa do projeto está plenamente alinhada com os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento da autonomia, da identidade cultural, da comunicação interpessoal e da abertura à diversidade. Simultaneamente, espelha uma aplicação prática dos princípios do Universal Design for Learning (CAST, 2018), garantindo acessibilidade, equidade e flexibilidade pedagógica.

Por fim, importa sublinhar a função relacional do projeto, visível na sua ênfase na criação de espaços de confiança e de expressão emocional, e na valorização do conhecimento prévio e da cultura de origem das crianças, promovendo a autoestima, o sentimento de pertença e o reconhecimento simbólico por parte dos pares e dos professores.

"Cada um apresenta-se para a turma [...] o cartaz fica na turma" (Orador 4);

"As famílias sentem-se tão reconhecidas que mandam comida típica para os miúdos experimentarem" (Orador 1).

C2) Artisticamente

O Artisticamente configura-se como uma resposta inovadora e sensível às necessidades emocionais, sociais e comunicativas de crianças migrantes em situação de vulnerabilidade, privilegiando a arte como linguagem universal e espaço seguro de expressão, criação e transformação pessoal.

"A arte é uma linguagem universal" (Orador 1).

Desenvolvido num quadro interdisciplinar, este projeto é orientado por uma conceção humanista e relacional da educação, ancorada na educação pela arte (Barbosa, 2010) e nos fundamentos do teatro do oprimido (Boal, 1979), que promovem a ação estética como instrumento de tomada de consciência, empoderamento e inclusão. A estrutura do "Artisticamente" compreende sessões regulares com atividades artísticas de natureza cooperativa, dirigidas sobretudo a crianças com dificuldades de integração, perturbações emocionais ou comportamentos desafiantes.

"Fiquei mais com os programas do Artisticamente [...] miúdos com grandes dificuldades e deficiências comprovadas" (Orador 1).

As atividades implementadas são múltiplas e diversificadas, permitindo a abordagem de conteúdos emocionais e culturais de forma simbólica, sensorial e lúdica:

- Expressão dramática e improvisação teatral (com recurso a técnicas como o teatro de improviso, palhaçaria e dramatização de papéis);
- Atividades performativas de expressão corporal e musical;
- Atividades circenses e de malabarismo (em colaboração com profissionais do Chapitô);
- Ateliers de dança, cerâmica, construção plástica e cenográfica;
- Criação coletiva de espetáculos com apresentação pública (ex.: participação na Mostra de Teatro de Sintra, com grupos do 1.º e 2.º ciclos).

"Utilizamos uma série de técnicas artísticas para desbloquear ou emocionalmente ou para criar à vontade, para começar a falar" (Orador 1).

"Este ano participámos com dois grupos do Clube de Teatro [...] meninos com medidas do 54, seletivas, originais, autistas, etc., todos participaram" (Orador 3).

O projeto é particularmente eficaz na promoção do bem-estar emocional, da autoestima e da confiança, funcionando como espaço de reconstrução subjetiva e de valorização da identidade cultural de cada criança. Ao integrar crianças com necessidades educativas especiais (ex.: autismo, perturbações do comportamento) em práticas coletivas de criação artística, o projeto favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, a autorregulação e a pertença a um grupo.

"Estimulam e criam abertura. A arte é uma forma em que todos cabem" (Orador 1).

A abordagem do "Artisticamente" é intencionalmente diferenciada e responsiva, permitindo ajustamentos em função das características individuais dos participantes. As atividades artísticas são concebidas de forma acessível, potenciando a expressão não-verbal, o movimento espontâneo e a partilha intercultural, e funcionando simultaneamente como estratégia de mediação emocional e catalisador da comunicação.

"Com miúdos tão pequenos [...] que funcionasse numa primeira linha [...] porque o vocabulário e a língua, eles até aprendem no recreio. A grande dificuldade é perceberem a cultura" (Orador 1).

Neste sentido, o projeto articula-se com os princípios do Decreto-Lei n.º 54/2018, ao privilegiar respostas pedagógicas universais, seletivas e adicionais, ajustadas ao perfil funcional de cada criança.

Reflete também os pressupostos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), promovendo a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a cidadania ativa.

A base profissional do projeto é igualmente multidisciplinar e altamente qualificada, sendo constituída por artistas profissionais (bailarinos, atores, músicos, cenógrafos); psicólogos/as e terapeutas ocupacionais; e professores/as especializados/as em expressão artística e educação especial.

"Temos pessoas do Chapitô, pessoas que vêm do teatro de improviso [...] temos pessoas muito experientes" (Orador 1).

Por fim, importa destacar que a valorização do belo, da estética e da criatividade como dimensões essenciais do desenvolvimento humano e educativo é um elemento nuclear do projeto, conferindo-lhe uma identidade pedagógica distintiva, comprometida com a dignidade, a expressão e a libertação das crianças vulneráveis.

d) Multidisciplinaridade e diferenciação

A intervenção promovida por ambas as iniciativas caracteriza-se por uma clara opção metodológica pela multidisciplinaridade, reunindo profissionais de áreas complementares, cuja colaboração potencia uma resposta integrada, contextualizada e adaptada às múltiplas dimensões da inclusão. Esta lógica de funcionamento é não apenas operacional, mas epistemologicamente coerente com os pressupostos da educação inclusiva tal como consagrados no Decreto-Lei n.º 54/2018 (Ministério da Educação, 2018), que defende a articulação entre recursos pedagógicos, terapêuticos e comunitários.

As equipas dos projetos incluem:

- Educadores/as e professores/as, com conhecimento do currículo, da dinâmica escolar e dos contextos socioculturais das turmas;
- Psicólogos/as, que asseguram a componente emocional e de regulação comportamental;
- Terapeutas da fala, responsáveis pelo apoio à oralidade, fonética e comunicação funcional;
- Terapeutas ocupacionais, que contribuem para a integração sensorial, motricidade fina e desenvolvimento global;
- Artistas e dinamizadores culturais, que introduzem metodologias expressivas, estéticas e performativas ao serviço da aprendizagem.

"Convidei quatro pessoas diferentes, a X que coordenou a equipa, que eram duas psicólogas,

uma terapeuta ocupacional e uma terapeuta da fala" (Orador 1).

Esta arquitetura profissional diversificada não se traduz numa justaposição de saberes, mas antes numa lógica colaborativa e reflexiva, que permite ajustar a intervenção às necessidades funcionais, linguísticas, emocionais e cognitivas das crianças, em tempo real. A distribuição de tarefas é feita com base num mapeamento prévio das necessidades dos grupos e das características de cada território, o que implica flexibilidade na composição das equipas e na condução das sessões.

"Uns não falam por vergonha ou trauma, outros por questões fonéticas [...] nós escolhemos os formadores conforme os problemas que têm" (Orador 1).

Este modelo é ilustrativo de uma aplicação coerente dos princípios do Modelo Universal de Design da Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018), que defende a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos os alunos, desde o início, através de múltiplos meios de representação, ação e expressão, e de envolvimento adaptado às necessidades emocionais e culturais dos aprendentes.

A diferenciação pedagógica não é aqui entendida como resposta residual a dificuldades previamente diagnosticadas, mas como princípio estruturante da ação educativa. As sessões são preparadas com materiais diferenciados, atividades multimodais e estratégias flexíveis, permitindo que cada criança participe de acordo com as suas possibilidades, interesses e ritmos de aprendizagem.

"Neste momento temos grupos de 5 crianças, porque era muito difícil gerir a individualidade de cada um e chegar a cada um, para que cada um tivesse a sua oportunidade de se expressar" (Orador 4).

A própria lógica modular do projeto "Incluir em Português", assim como a dimensão expressiva do "Artisticamente", reflete esta preocupação em adaptar os conteúdos, métodos e interações à heterogeneidade dos alunos, considerando variáveis como a idade, o tempo de residência em Portugal, a literacia familiar, a história de migração e eventuais experiências traumáticas.

"No 'Incluir em Português' temos uma pessoa mais da pedagogia, outra mais das terapias ou da psicologia, conforme sejam grupos que vêm de cenários de guerra" (Orador 1).

De destacar ainda o investimento da APS na formação contínua das equipas, através de reuniões regulares, supervisão pedagógica e partilha de práticas, o que favorece o desenvolvimento profissional e a coerência metodológica da intervenção.

"Fazemos muitas reuniões periódicas, muita formação entre todos [...] os formadores também trazem as dificuldades e as coisas que para nós também são novas, são inesperadas" (Orador 1).

Este compromisso com a multidisciplinaridade e a diferenciação representa um dos eixos de excelência dos projetos analisados, funcionando como garantia de justiça curricular, equidade na participação e reconhecimento efetivo da diversidade humana como valor educativo (Ainscow & Booth, 2011).

e) Dimensão emocional e afetiva

Um dos eixos estruturantes dos projetos é o reconhecimento da dimensão emocional e relacional da aprendizagem como condição essencial para a integração plena, o desenvolvimento pessoal e o sucesso educativo das crianças migrantes. A aposta explícita na criação de espaços seguros e afetivamente responsivos visa responder ao impacto que processos migratórios, experiências traumáticas e exclusões simbólicas têm no bem-estar das crianças e na sua relação com a escola.

"Têm ali um momento em que conseguem exteriorizar algumas situações [...] que em casa é mais difícil" (Orador 4).

Esta abordagem está fortemente ancorada nos princípios da educação emocional (Bisquerra, 2000), entendida como processo educativo contínuo e transversal que visa o desenvolvimento da consciência emocional, da regulação das emoções, da empatia, da motivação e das habilidades sociais. Em contextos de grande diversidade e vulnerabilidade, como os abordados pela APS, esta dimensão não é complementar, mas sim condição de base para qualquer aprendizagem significativa.

As práticas relatadas na entrevista evidenciam essa intencionalidade pedagógica:

- Promoção de atividades que exploram e nomeiam emoções (ex.: jogos de mímica com expressões faciais e gestos);
- Incentivo à partilha de experiências pessoais, respeitando o tempo emocional de cada criança;
- Utilização de técnicas artísticas como mediadoras afetivas (ex.: palhaçaria, improviso, role-play);
- Criação de rotinas seguras e previsíveis, com atenção ao conforto, vínculo e confiança;
- Estímulo à validação emocional e cultural das vivências das crianças, reforçando a autoestima e o sentimento de pertença.

"Fazemos sempre tudo a que eles sintam conforto [...] sempre com uma grande retaguarda, em termos afetivos e emocionais" (Orador 1).

"Utilizamos técnicas artísticas para desbloquear emocionalmente ou para criar à vontade, para

começar a falar" (Orador 1).

A construção destes espaços de relação não ocorre por acaso. As equipas — compostas por artistas, terapeutas e educadores — são formadas para observar, escutar, acolher e ajustar continuamente a intervenção às necessidades emocionais de cada grupo e de cada criança. O cuidado com o ritmo emocional de entrada e participação nas atividades é recorrente nos testemunhos recolhidos.

"Uns tinham que repetir o módulo todo [...] porque era de tal maneira a dificuldade até emocional, de desbloquear, desconstrair, criar empatia, criar relação" (Orador 1).

Este compromisso com a dimensão afetiva da educação articula-se ainda com os princípios da educação relacional defendida por Freire (1996), ao reconhecer o outro na sua totalidade e ao propor uma pedagogia do encontro, do diálogo e da escuta ativa. É nesse sentido que os projetos da APS não apenas ensinam conteúdos, mas acolhem sujeitos.

Para muitas das crianças envolvidas, as sessões destes projetos constituem um dos raros espaços onde a sua linguagem emocional é aceite e estimulada, e onde podem explorar sentimentos de perda, saudade, medo ou pertença, de forma simbólica e mediada.

"Um miúdo que só chorava, com sete anos, porque queria estar com a mãe. [...] Conseguiu abrir-se ali connosco, explicar os sentimentos associados à revolta que ele tinha" (Orador 4).

Neste quadro, os projetos analisados demonstram que é possível integrar, de forma sistemática, a dimensão emocional no quotidiano escolar, sem cair em discursos romantizados ou assistencialistas. Pelo contrário, tratam-na como um direito educativo, uma estratégia de inclusão e uma alavanca para o desenvolvimento global das crianças.

f) Avaliação e impacto

A Os projetos "Incluir em Português" e "Artisticamente" integram uma componente sistemática e estruturada de avaliação formativa, adaptativa e reflexiva, concebida não como mera verificação de resultados, mas como instrumento contínuo de monitorização pedagógica, ajuste metodológico e valorização do percurso individual de cada criança.

"Percebemos alterações grandes, e que uns tinham que repetir o módulo todo [...] outros faziam 16 ou 18 sessões" (Orador 1).

A estratégia de avaliação combina instrumentos objetivos e subjetivos, permitindo captar tanto evoluções mensuráveis (ex.: vocabulário, oralidade, compreensão) como mudanças relacionais e emocionais (ex.: participação, segurança, autoestima). O modelo inclui:

- Avaliação diagnóstica inicial (pré-teste), aplicada antes do início de cada módulo, com base nos conteúdos temáticos visados;
- Avaliação final (pós-teste), com os mesmos indicadores, permitindo aferir progresso;
- Avaliação adaptativa e formativa, através da qual se decide, caso a caso, se a criança deve repetir o módulo, avançar ou permanecer em acompanhamento contínuo;
- Observação direta das sessões por parte das dinamizadoras e da coordenação, com registo sistemático de comportamentos, atitudes e interações;
- Recolha de feedback junto dos professores titulares e, sempre que possível, das famílias, como forma de triangulação da informação e de validação contextual;
- Elaboração de um portefólio individual, que serve de registo visual e documental do percurso da criança ao longo das sessões, e que é enviado para casa como forma de envolver as famílias e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido.

"O portefólio depois vai para casa, para que os pais saibam o que é falado" (Orador 4).

Além disso, o projeto promove apresentações públicas finais em contexto de turma, onde cada criança partilha um cartaz identitário (com o seu nome, país de origem, palavras na sua língua, bandeira, retrato, etc.). Esta prática assume um duplo valor: por um lado, constitui um ritual de fecho e valorização do percurso individual; por outro, atua como mecanismo de sensibilização e reconhecimento social, promovendo a empatia, a valorização da diferença e a pertença simbólica ao grupo-turma.

"No final temos a sessão em que construímos um cartaz [...] que palavras é que dizem no país deles [...] e o cartaz fica na sala" (Orador 4).

Este modelo de avaliação distingue-se por ser profundamente coerente com os princípios da pedagogia inclusiva: é contínuo, contextual, centrado no sujeito e orientado para a ação pedagógica. Não se trata de etiquetar ou classificar, mas de compreender para intervir, respeitando o ritmo, a história e as condições de cada criança.

Importa ainda sublinhar que esta avaliação não se limita ao nível individual: ao longo da entrevista, emerge uma forte preocupação com a monitorização institucional e documental dos projetos. A equipa refere o desenvolvimento de instrumentos internos de sistematização de dados e a produção de relatórios para prestação de contas ao PRR, demonstrando um compromisso com a evidência e a accountability, sem comprometer a qualidade pedagógica.

"Temos feito um estudo bastante rigoroso, até porque o PRR também o exige em termos de

dados, evidências e resultados" (Orador 1).

Finalmente, os testemunhos indicam que os impactos observados não se restringem às aprendizagens formais. São mencionadas mudanças significativas ao nível da participação, do bem-estar emocional, da autoestima, do envolvimento das famílias e da melhoria do clima relacional nas turmas, com efeitos positivos reconhecidos por professores e técnicos.

"As sessões, eles querem sempre vir. Vêm sempre muito contentes. É o momento em que partilham informações e aprendem connosco" (Orador 4).

Neste sentido, a avaliação, tal como concebida nos projetos analisados, ultrapassa a função técnica, configurando-se como prática ética e política, que legitima a inclusão, dá visibilidade às transformações reais e sustenta a continuidade das ações.

g) Desafios e sustentabilidade

A implementação dos projetos "Incluir em Português" e "Artisticamente" tem sido marcada por um conjunto de desafios estruturais, operacionais e políticos, que não só colocam em causa a continuidade das ações no futuro próximo, como revelam fragilidades sistémicas na forma como a educação inclusiva é, ou não, sustentada a nível nacional.

Um dos principais obstáculos identificados refere-se à complexidade logística da intervenção. A gestão de horários, a articulação entre escolas, a constituição de grupos e a mobilização de equipas técnicas exigem um elevado nível de organização e flexibilidade, frequentemente incompatível com os ritmos institucionais do sistema educativo. A APS sublinha que o trabalho exige dedicação a tempo inteiro, recursos humanos estáveis e conhecimento profundo dos territórios de intervenção.

"É loucura. É loucura. Há que ter pessoas a tempo inteiro a trabalhar nisto" (Orador 1).

"Em termos de logística foi complicado, mas conseguimos sempre dar essa resposta" (Orador 1).

Outro desafio recorrente diz respeito à resistência inicial por parte de algumas escolas, nomeadamente em territórios onde a sobrecarga de projetos, a rotatividade de profissionais ou a ausência de cultura colaborativa criaram desconfiança e desmotivação face a novas propostas externas. Esta resistência revelou-se mais evidente nos territórios inicialmente menos envolvidos, como o Cacém, e obrigou a um trabalho de negociação, sensibilização e adaptação às especificidades locais.

"No Cacém tivemos alguma resistência. [...] Há territórios mais recetivos e outros mais saturados" (Orador 1).

No plano estrutural, o fim iminente do financiamento pelo Plano de Recuperação e Resiliência

(PRR) constitui uma ameaça real à sustentabilidade dos projetos, criando uma forte incerteza quanto à sua continuidade a curto prazo. A equipa manifesta preocupação e frustração face à falta de garantias institucionais para manter o trabalho iniciado, sobretudo tendo em conta o impacto positivo demonstrado.

"Agora estamos com a angústia de que vão acabar. Vai acabar o PRR" (Orador 1).

Esta instabilidade financeira é agravada por uma crescente vulnerabilidade política, sobretudo ao nível das autarquias, que são, no caso da APS, entidades parceiras essenciais. Os entrevistados revelam um sentimento de precariedade institucional, associado à possibilidade de mudança de executivo camarário, o que poderia comprometer o apoio até aqui garantido.

"Estou já a antecipar. [...] Quero começar a desvincular e preparar para o que vai seguir" (Orador 1).

"Estamos naquela angústia de tentar arranjar parceiros, projetos, um bocadinho mais independentes da Câmara, para não ficarmos vulneráveis às opções políticas" (Orador 1).

Face a este cenário, a equipa manifesta a intenção de procurar novas formas de financiamento e alargar a rede de parcerias, nomeadamente junto de fundos europeus, fundações privadas e instituições de ensino superior, que possam assegurar a viabilidade a médio prazo e permitir o aprofundamento da componente investigativa e formativa dos projetos.

"Na Gulbenkian estão normalmente acessíveis. [...] E isso é sempre ótimo para esta área" (Orador 3).

Estes desafios, embora complexos, não revelam falhas dos projetos em si, mas sim limitações estruturais do sistema educativo e das políticas públicas de inclusão, que permanecem excessivamente dependentes de financiamentos de curta duração e de vontades políticas locais. A ausência de estratégias nacionais de consolidação e replicação de boas práticas expõe os projetos inovadores à descontinuidade, ao desgaste das equipas e à frustração das comunidades escolares.

Neste sentido, a sustentabilidade dos projetos não pode ser apenas financeira: ela depende também da legitimação política, da institucionalização do modelo e da valorização pública da intervenção inclusiva, como parte integrante de uma escola democrática, aberta à diversidade e comprometida com o bem comum.

3.3. Vídeo institucional do projeto Incluir em Português

3.3.1. Caracterização dos respondentes

O segundo conjunto de dados resulta da análise de conteúdo de um vídeo institucional do projeto *Incluir em Português*, cuja transcrição integral foi examinada. O vídeo articula a narrativa da coordenação do projeto com excertos de testemunhos espontâneos de crianças migrantes participantes, oferecendo evidências ricas sobre a vivência da iniciativa, incluindo perceções afetivas, experiências de aprendizagem e impacto percebido no contexto escolar e familiar.

As crianças presentes no material audiovisual tinham idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos, diferentes tempos de permanência em Portugal e níveis variados de domínio da língua portuguesa. Provenientes de origens culturais e linguísticas diversas – incluindo Rússia, Bangladesh e China –, refletem a heterogeneidade do público-alvo do projeto e a intencionalidade pedagógica de valorizar a pluralidade cultural como recurso educativo.

3.3.2. Resultados

Apropriação da língua portuguesa

As crianças demonstraram progressos significativos na comunicação oral e na compreensão de instruções. Expressões como *"Eu gostei de aprender"* ou *"Gostei da sala com a professora"* ilustram não só a aquisição de vocabulário e estruturas básicas, mas também a associação positiva entre a aprendizagem linguística e o ambiente educativo.

O reconhecimento do papel mediador dos educadores é evidenciado em declarações como:

"Olá, eu sou a X (nome da aluna). Eu sou da Rússia. Eu estou a aprender com a Y (nome da educadora) português."

Este tipo de verbalização demonstra simultaneamente a apropriação simbólica da língua e o fortalecimento do vínculo afetivo com os profissionais que acompanham as crianças.

Valorização da identidade cultural e linguística

O vídeo documenta práticas que reforçam a autoestima e a valorização da língua materna, coerentes com os princípios da educação intercultural crítica (Silva, 2020). Um exemplo marcante surge quando uma aluna afirma: *"No meu país falamos a língua chinês. Na minha língua, se quiser dizer olá, é 'Nihau'."* Ao criar espaço para estas partilhas, o projeto legitima e visibiliza as identidades culturais

no espaço escolar, promovendo o respeito e a curiosidade entre pares.

Interação social e construção de pertença

Os testemunhos das crianças indicam melhorias na confiança para interagir e participar nas dinâmicas da turma, evidenciando que o projeto também funciona como catalisador de relações sociais. Frases como: *"Eu não gostei de muitas aulas. Eu gostei de todas. A mãe também. E a mãe é professora."* mostram não só o prazer na participação, mas também a ligação entre a experiência escolar e o contexto familiar, reforçando o sentimento de pertença.

Experiências positivas com metodologias sensoriais e criativas

O material audiovisual evidencia entusiasmo das crianças por atividades de dramatização, jogos sensoriais, desenho e apresentações públicas. Um momento de interação lúdica destaca-se quando uma criança, em reconhecimento tátil com os olhos vendados, exclama: *"É uma caneta! Boa!"*

Estas experiências práticas, ancoradas na aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), facilitam a integração de conteúdos linguísticos através de estímulos multissensoriais e de situações com relevância pessoal.

Impacto familiar e valorização comunitária

A narrativa do vídeo também dá conta do envolvimento das famílias, que expressam gratidão e participam em momentos de partilha cultural. Uma das declarações evidencia este reconhecimento:

"A minha família partilha com todos alimentos tradicionais do meu país como forma de agradecimento [...]" Esta prática reforça a relação escola-comunidade, transformando o espaço escolar num ponto de encontro intercultural.

4. Discussão e notas conclusivas

A análise dos resultados obtidos permite estabelecer uma articulação consistente entre as práticas desenvolvidas nos projetos *Incluir em Português* e *Artisticamente* e os princípios teóricos que sustentam a educação intercultural e inclusiva. As evidências recolhidas confirmam que ambas as iniciativas operacionalizam, de forma intencional e coerente, os pressupostos defendidos por Banks (2009, 2020), Ainscow e Booth (2011) e Freire (1996), concebendo o acolhimento escolar como um processo multidimensional que integra a aquisição linguística, o reconhecimento identitário, a mediação cultural e o desenvolvimento socioemocional. A conceção modular do *Incluir em*

Português e a natureza expressiva e cooperativa do *Artisticamente* traduzem, na prática, os princípios do *Universal Design for Learning* (CAST, 2018; Ministério da Educação, 2018), diversificando meios de representação, expressão e envolvimento de forma a acomodar a heterogeneidade dos perfis dos alunos migrantes. Tal como preconiza Gay (2018), estas práticas superam abordagens meramente multiculturais, inscrevendo-se numa lógica de interculturalidade crítica (Candau, 2008; Silva, 2020) que reconhece as culturas de origem como recurso pedagógico, potenciador de aprendizagens significativas, e não como obstáculo à integração.

Os resultados evidenciam três contributos centrais para o campo da educação inclusiva em contextos multiculturais. O primeiro corresponde à integração funcional e contextual da língua, que se concretiza através de metodologias sensoriais, dramatizações e atividades situadas, aproximando a aprendizagem linguística das situações reais de vida escolar e comunitária, em consonância com a noção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2000) e reforçada pela perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky (apud Creswell & Poth, 2018). O segundo traduz-se na valorização da identidade e do sentimento de pertença, materializada na construção de cartazes identitários, na realização de apresentações públicas e na partilha de elementos culturais em sala de aula, ações que contribuem para a legitimação simbólica das culturas de origem e para a promoção da autoestima e da empatia (Honneth, 2003; Silva, 2020). O terceiro relaciona-se com a promoção do bem-estar socioemocional, assegurada pela criação de espaços seguros e afetivamente responsivos, geridos por equipas multidisciplinares e alicerçados numa pedagogia relacional e afetiva (Freire, 1996; Bisquerra, 2020; CASEL, 2020), que permite às crianças processar experiências migratórias potencialmente traumáticas e desenvolver confiança para participar ativamente no espaço escolar.

Estas conclusões têm implicações pedagógicas relevantes. Confirmam que a integração escolar eficaz de crianças migrantes requer abordagens interdisciplinares e colaborativas que articulem o domínio linguístico com o desenvolvimento emocional, social e criativo (Benediktsson & Tavares, 2024; Sacramento, Challinor, & Silva, 2023). Evidenciam ainda que a combinação de estratégias linguísticas e artísticas potencia, em simultâneo, a aprendizagem da língua de escolarização, o fortalecimento de competências socioemocionais e a coesão dos grupos-turma (Bamford, 2006; Eisner, 2002; Fancourt & Finn, 2019). Destaca-se igualmente a importância de envolver as famílias e comunidades de origem, reforçando o papel da escola enquanto espaço de encontro intercultural e ampliando a rede de pertença das crianças (Biasutti, Concina, & Frate, 2020; Benediktsson & Tavares, 2024).

Não obstante, o estudo apresenta limitações que importa reconhecer. A primeira decorre da sua natureza localizada e temporalmente delimitada, dependente de financiamento externo (PRR), o que fragiliza a sustentabilidade e a replicabilidade dos projetos (OECD, 2021; União Europeia, 2016). A segunda prende-se com a dimensão da amostra, circunscrita a um número reduzido de participantes e a um conjunto limitado de escolas do concelho de Sintra, limitando a possibilidade de generalização dos resultados (Creswell & Poth, 2018; Patton, 2015). Acresce que, por razões éticas e metodológicas, a recolha de dados relativa às famílias ocorreu apenas de forma indireta, não permitindo uma análise aprofundada das suas perceções e contributos.

Estas limitações abrem caminho a investigações futuras que possam ampliar o estudo a outros contextos geográficos com perfis migratórios distintos, incluir de forma sistemática as perspetivas das famílias, mediadores culturais e docentes não diretamente envolvidos nas iniciativas, desenvolver análises longitudinais que acompanhem as crianças para além da fase inicial de integração e explorar a viabilidade de institucionalização das práticas, incorporando-as em políticas públicas de educação inclusiva de carácter estruturante (Ministério da Educação, 2017; UNESCO, 2017, 2021).

Ambos os projetos demonstram que é possível conceber e implementar práticas educativas inovadoras, fundamentadas teoricamente, culturalmente responsivas e pedagogicamente eficazes, que respondam de forma integrada aos desafios da educação em sociedades culturalmente diversas (Anes, 2024; Duarte, 2019; Ginicolo, 2021). Para além do impacto direto na integração linguística, cultural e socioemocional das crianças migrantes, estas iniciativas constituem verdadeiros laboratórios de inovação pedagógica, onde se experimenta e se valida uma escola que acolhe, escuta e reconhece cada aluno como sujeito de direitos e de saberes.

Contudo, a relevância destas práticas não reside apenas nos seus resultados mensuráveis, mas naquilo que representam enquanto afirmação ética e política: a convicção de que a inclusão não é um ato de benevolência, mas um imperativo democrático e um compromisso coletivo com a dignidade humana (Santos, 2007). A sua consolidação e disseminação exigem, por isso, uma visão política que transcenda o financiamento episódico e a lógica de projeto, institucionalizando abordagens que reconheçam a diversidade como valor intrínseco e como alicerce para a coesão social (Sancho, Brown, Gardezi, O'Hara, & Rodríguez-Conde, 2024; Arastaman & Fidan, 2022).

5. Agradecimentos

Os autores deste estudo gostavam de endereçar agradecimentos a todos os que se disponibilizaram para participar na realização do mesmo. Agradecemos de forma particular, à Dr^a Constança Azevedo, presidente da Associação de Professores de Sintra, ao Dr. António Castel-Branco, diretor do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro e Técnica do projeto Incluir em Português, Dr^a Filipa. A todos um grande bem-haja e muito obrigada.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Anes, M. F. M. (2024). *Acolhimento aos migrantes – Integração das crianças migrantes em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/15123>
- Arastaman, G., & Fidan, T. (2022). Leadership challenges with multicultural schools. In *The Palgrave handbook of educational leadership and management discourse* (pp. 1469–1490). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99097-8_126
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Banks, J. A. (2009). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10.^a ed.). Wiley.
- Barbosa, A. M. (2010). *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva.
- Benediktsson, A. I., & Tavares, V. (2024). Family-school cooperation in multicultural schools: A missing piece in teacher education in Norway. *Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2356595>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture and Society*, 28(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Bisquerra, R. (2020). *Universo das emoções: Educação emocional e bem-estar*. Planeta.
- Boal, A. (1979). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. (6.^a ed.). Civilização Brasileira.
- Candau, V. M. F. (2008). Educação intercultural: Mediações e práticas pedagógicas. *Cadernos CEDES*, 28(76), 269–285.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *What is SEL?*. <https://casel.org/>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4.^a ed.). SAGE.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Health Evidence Network synthesis report, No. 67). World Health Organization, Regional Office for Europe. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553779/>



REFERÊNCIAS

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3.^a ed.). Teachers College Press.
- Honneth, A. (2003). *Luta pelo reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais* (M. C. Pessanha, Trad.). Editora 34. (Trabalho original publicado em 1992)
- Kaur, A., Awang-Hashim, R., & Noman, M. (2017). Defining intercultural education for social cohesion in Malaysian context. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 44–60. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1337>
- Mansikka, J., & Holm, G. (2011). Teaching minority students within minority schools: Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural Education*, 22(2), 133–144. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567071>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4.^a ed.). SAGE.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Medidas de apoio à educação inclusiva*. Diário da República, 1.^a série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>
- OECD (2021). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4.^a ed.). SAGE.
- Sacramento, O., Challinor, E., & Silva, P. G. (2023). The challenges of education in contexts of increasing migratory diversity. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 31(69), 73–89. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006906>
- Sancho, L., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., & Rodríguez-Conde, M. J. (2024). Developing culturally responsive school leaders in Ireland and Spain. *Irish Educational Studies*, 43(4), 1501–1522. <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2334710>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Silva, P. B. (2020). Interculturalidade crítica e práticas pedagógicas transformadoras. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 35–51. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.03>
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699–713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



REFERÊNCIAS

- União Europeia. (2016). Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados – RGPD). Jornal Oficial da União Europeia, L 119, 1–88. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>



“Para que é que serve a arte?” na inserção de jovens estrangeiros não acompanhados (JENA). Estudo de caso de um curso EFA

Autoria: Lúcio Sousa, Filipa Seabra e Marta Abelha

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o modo como as práticas artísticas foram incorporadas como estratégia pedagógica num curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) dirigido a jovens estrangeiros não acompanhados (JENA) e os resultados alcançados com a sua implementação na integração deste grupo de estudantes. O trabalho, de índole qualitativa, foi realizado através de observação no espaço escolar, com entrevistas a responsáveis do centro Qualifica e a duas docentes do curso, a mediadora da turma e a mediadora intercultural. Os principais resultados desta pesquisa ressaltam o caráter voluntarioso dos envolvidos, os dilemas que sentem no seu desenvolvimento, assim como o orgulho que sentem nos resultados alcançados, nomeadamente na capacitação social e pessoal dos envolvidos, estudantes e docentes. Todavia, este tipo de atividade está muito dependente da capacidade de preparar atempadamente o ano escolar, nomeadamente os recursos humanos afetos, e, em particular, a dependência, no caso das práticas artísticas, da possibilidade de dar continuidade ao trabalho.

Palavras-chave:

Práticas artísticas | Qualifica | JENA | Integração social e escolar

1.Introdução

O número de menores não acompanhados solicitantes de proteção internacional em Portugal tem, apesar de variações, aumentado ao longo dos anos, com podemos observar no quadro seguinte:

Tabela 1: Menores não acompanhados requerentes de asilo em Portugal (2017-2024)

Ano	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Número	38	36	46	96	127	126	81	204

Fonte: AIMA (2025, 25)

Este facto está de acordo com os dados apresentados pela UNICEF (s.d.) que indica que as crianças são cerca de 40% dos migrantes forçados no mundo. Por norma, estes jovens têm sido acompanhados em Portugal pelo Conselho Português para os Refugiados, mas, desde 2015, outras instituições iniciaram trabalho com este grupo de migrantes. Um dos principais desafios que se coloca é a sua inserção no sistema escolar português. A extemporaneidade da sua chegada, ao longo do ano letivo, o facto de, na sua maioria, serem provenientes de países não falantes de português, ou sem o domínio de francês ou inglês, a sua fraca escolaridade ou o facto de frequentarem modelos de ensino diversos, colocam dificuldades de inserção no sistema escolar tradicional. As instituições que os albergam procuram encontrar soluções por norma em escolas próximas das suas sedes, mas enfrentam dificuldades várias associadas à frequência de um modelo de ensino dito normal, seguindo os ciclos de estudo consagrados. A relação entre inserção e integração nas escolas, o seu modelo letivo está elaborado para o estudante-tipo “português”, que passa por vários anos. Outra solução encontrada, o caso em apreço, foi o de criar um caminho próprio através dos cursos EFA, Educação e Formação de Adultos, proporcionado pelo centro Qualifica do agrupamento escolar em estudo. A inclusão dos estudantes neste curso coloca a questão de estarem assim afastados dos seus colegas portugueses, e de outras nacionalidades, sendo o racional em causa o que será melhor para os JENA? É neste contexto que vamos seguir a pertinência de valorização de metodologias alternativas, como as práticas artísticas, como estratégia e papel central no percurso dos jovens na sua inserção e integração em contexto escolar.

1.1. Finalidades

O centro QUALIFICA do Agrupamento de Escolas de Alvalade, em Lisboa, desenvolve desde 2019

um projeto de inserção de menores não acompanhados, requerentes de asilo, refugiados ou detentores de proteção internacional, designados como JENA. Trata-se de um curso EFA adaptado a estes estudantes. O projeto é desenvolvido com o apoio de uma equipa específica, coordenados por uma mediadora (diretora de turma – formação na Pontes), equipa e docentes e equipa técnica do centro com apoio de psicóloga (orientação inicial e papel de ligação com as entidades tutoras). Estes estudantes estão, na sua maioria, inseridos em instituições de apoio refugiados e têm tutores responsáveis que interagem com a escola. Desde o início do curso o recurso à expressão artística foi empregue como meio de mediação e capacitação dos estudantes. Esta aposta foi valorizada com a participação em 2024 de uma docente voluntária no âmbito de um projeto de uma organização não governamental com o “Projeto ponte”. Esta relação tornou-se mais efetiva através da incorporação desta através de um concurso para mediador cultural no presente ano letivo.

A principal finalidade do presente estudo de caso é compreender o impacto da arte como estratégia de inserção de estudantes JENA num curso EFA no Agrupamento de Escolas da Alvalade, descrevendo os fatores que concorreram para o sucesso desta estratégia.

O1: Compreender o processo de criação da turma EFA-JENA e a opção pela Arte como estratégia de promoção de competências.

O2: Caracterizar os impactos da arte como meio de inserção social e no bem-estar dos alunos imigrantes.

O3: Identificar os fatores que contribuíram para o sucesso da turma EFA-JENA.

1.2. Questão de investigação

De que modo a arte promove a inserção de estudantes menores não acompanhados, num curso EFA no Agrupamento de Escolas da Alvalade. Este tema procura responder, no contexto do tema do projeto *AquiMeEncontro*, a uma situação específica de migrantes sob a égide da proteção internacional, quer esta resulte de pedidos de asilo espontâneos, reinstalações ou situações extemporâneas, como é o caso de situações como pessoas recolhidas de barcos. A característica principal é que estamos perante menores ou jovens sozinhos, sem suporte familiar. Uma nota para referir que, de acordo com convenção dos Direitos das Crianças, estas são definidas como pessoas até aos dezoito anos. Todavia, a categoria de jovens sobrepõe-se como uma fase de transição, sendo definido como entre os 15 e os 24 anos. A circunstância de se encontrarem no quadro de proteção internacional faz com que estes jovens sejam enquadrados numa componente assistencial, com instituições e tutores que substituem e articulam a relação destes com a escola e a sociedade. Não

sendo esta situação exclusiva destes jovens, a sua circunstância de estrangeiros, coloca dificuldades acrescidas ausência da família.

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

A inserção de jovens não acompanhados em contexto escolar é um tema específico da integração de jovens migrantes dadas as condições específicas decorrentes das circunstâncias que trouxeram estes jovens não acompanhados e ao facto de estes estarem sem uma rede familiar que os acompanhe e ao quadro de institucionalização a que se vêm remetidos no processo de solicitação de asilo. Para os jovens migrantes forçadas que, por via de pedido de familiar ou processo de reinstalação chegam a Portugal, o seu processo de inserção na rede escolar é um processo que, apesar das limitações documentais que possam êxito, não são um problema de maior. Todavia, esse facto, não inibe que não haja dificuldades de integração, nomeadamente a que resulta de dificuldades linguísticas (Sousa, et al, 2021). Na sequência do processo e recolocação de refugiados de 2015, o ministério da Educação emitiu informações e normas específicas sobre o acolhimento de refugiados¹⁰, nomeadamente o Guia de Acolhimento de Menores estrangeiros não acompanhados (MENA)¹¹, sem que haja alusão aos cursos EFA.

No contexto de um estudo comparativo entre Portugal e França Victor Rosa (2015) identifica como principais dificuldades de integração de menores isolados as barreiras linguísticas e culturais, o trauma e vulnerabilidade psicológica decorrentes do processo de fuga, os obstáculos institucionais e burocráticos no acesso à educação, nomeadamente os decorrentes de uma triagem que passa pela idade, assim como certas posturas de cariz discriminatórias relacionadas com as expectativas de comportamento. Sendo um estudo com a dimensão empírica centrada em França, explicado pela dimensão do fenómeno naquele país, não podemos recolher aqui dados comparativos com Portugal.

O trabalho de Sandra Roberto e Carla Moleiro (2021), com uma dimensão empírica com jovens não acompanhados em Portugal aproxima-nos mais do foco. As principais dificuldades detectadas por estas autores foram as barreiras linguísticas e conteúdos escolares; a dificuldade de socialização e o sentimento de segregação, a ausência de discriminação perceptível vs a desconfiança. No campo

¹⁰ <https://www.dge.mec.pt/noticias/medidas-educativas-de-integracao-de-criancas-e-jovens-refugiados-no-sistema-educativo>

¹¹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Criancas_jovens_refugiados/guia_acolhimento_mena_agosto2020.

escolar, as dificuldades de um sistema de ensino que procura responder a estes desafios, sendo um dos meios essenciais de o fazer, mas, com um currículo que se torna ininteligível, e a necessidade do corpo docente ter formação especializada com estes jovens, assim como diretrizes específicas.

O trabalho de Nogueira (2023) centra-se de forma mais direta sobre o caso dos EFA, com parte do seu estudo centrado sobre o estudo de caso. Os cursos são identificados como uma das principais vias educativas para a integração de menores não acompanhados (conceito empregue pela autora), uma opção estratégica já que possibilitam um caminho mais célere para a entrada ao mercado de trabalho e a autonomização e independência financeira. A frequência destes cursos apresenta, todavia, algumas contradições e segregação decorrentes de dificuldades e “desencontros” pedagógicos e sociais. Segundo a autora, os jovens sentem-se segregados e “excluídos” pelo facto de serem uma turma de requerentes e refugiados, que decorrem em espaços e em horários diferenciados do ensino regular. A modalidade EFA destina-se a adultos, podendo envolver uma inadequação pedagógica. A condensação do tempo formativo pode também implicar limitações em certas aprendizagens básicas consideradas essenciais a uma integração plena.

A análise conclui que a inserção em cursos EFA suscita a dúvida se os jovens estão de facto preparados para uma “integração plena” na sociedade e no mercado de trabalho, sublinhando que esta modalidade é uma das razões para a desadequação das respostas face às necessidades dos jovens MENA e para a falta de preparação dos atores escolares envolvidos. É interessante que, nas suas conclusões, a autora aluda à dimensão artística, como uma das formas de ir mais ao encontro das necessidades diferenciadas destes jovens.

2. Metodologia

O presente trabalho seguiu uma abordagem qualitativa, sob a forma de estudo de caso, assente numa perspectiva etnográfica, com observação de algumas atividades e a realização de entrevistas semiestruturadas interlocutores escolares, como o coordenador do centro, a psicóloga do centro, a mediadora de uma das turmas, e a docente mediadora intercultural que aplicou a estratégia artística. Foi ainda efetuada uma entrevista exploratória com uma coordenadora de uma associação que acolhe jovens não acompanhados. Embora tivéssemos acompanhado e convivido com os jovens ao longo do processo não os questionamos diretamente. A apresentação de recursos visuais decorre da participação em eventos em que estes foram apresentados publicamente.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

A opção por este estudo de caso decorre do conhecimento prévio da existência deste curso EFA e, sobretudo, do facto de a Arte ser usada neste como estratégia. A sua operacionalização efetuou-se com o apoio do diretor e da psicóloga do centro, que nos colocaram literalmente na sala de aula no primeiro dia, uma imersão imediata face a docentes e estudantes, todos, em volta de uma longa mesa retangular, envolvidos na prática de olaria, o convite posterior para duas atividades escolares, assim como as entrevistas com duas docentes. A pesquisa etnográfica online efetuou-se também nas redes sociais da escola, procurando encontrar referências às atividades desenvolvidas.

2.2. Intervenientes

No estudo participaram diretamente o diretor e a psicóloga do centro *Qualifica* e duas docentes do curso EFA, mediadora e mediadora intercultural, esta última inicialmente na qualidade de voluntária e proponente das práticas artísticas como método de trabalho.

2.3. Instrumentos

Entrevistas exploratórias a responsável de centro de acolhimento foi realizada online, via zoom. A primeira entrevista exploratória com o diretor e a psicóloga do centro *qualifica* foi presencial, assim como as posteriores entrevistas semiestruturadas com os responsáveis do centro e duas das docentes envolvidas, a mediadora, denominação equivalente ao de diretor de turma, e a mediadora intercultural. A participação em dois eventos permitiu efetuar uma observação das interações registadas. Por fim, a análise documental foi limitada pelo facto de não ter sido possível obter documentação cinzenta, tendo sido compensada com a pesquisa em redes online da escola e na imprensa.

2.4. Questões éticas

Foi solicitado autorização para a realização do estudo junto da direção do centro *qualifica* e do agrupamento de escolas. Aos entrevistados foram ainda propostas autorizações de consentimento informado explicando os objetivos da investigação, a sua inserção no projeto *AquiMeEncontro*, aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE), assim como o seu patrocínio, decorrente do concurso *Science*

4Policy 2023 promovido pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Esta mesma informação consta do Consentimento Informado Livre e Esclarecido facultado a junto de todos os participantes.

3. Resultados

3.1. A criação de um curso EFA para Jovens não acompanhados e os seus desafios – a visão da coordenação do centro Qualifica

O Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA) foi formado em 2012, compreende a Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV), Escola Básica Almirante Gago Coutinho, Escola Básica S. João de Brito e a Escola Básica Teixeira de Pascoais, lecionando desde o ensino básico até ao secundário. A instalação do Centro Qualifica de Alvalade permitiu ampliar a oferta educativa para um público adulto, com cursos de básico e secundário, formações modulares e Português para estrangeiros e o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O Centro Qualifica AE Alvalade é uma estrutura do Sistema Nacional de Qualificações que, ocupa uma parte do edifício da ESPA V, um edifício moderno, fundada em 1965, do arquiteto Ruy Athouguia, à época um liceu masculino até ao 25 de Abril de 1974. Situado, na altura, na periferia do bairro de Alvalade em construção, o edifício está hoje muito mais envolvido pela malha urbana.

O objetivo do Centro Qualifica relaciona educação, formação e emprego, com o propósito de facultar uma qualificação, quer pelo prosseguimento de “estudos e/ou uma transição/reconversão” para o mercado de trabalho. Os destinatários dos centros são uma população de idade igual ou superior a 18 anos¹². Esta circunstância é de realçar pois, como veremos, os jovens estrangeiros não acompanhados (JENA), como são designados, incluem pessoas com idades inferiores ou em transição para os 18 anos.

A criação do curso específico resultou, segundo o coordenador do centro, de um desafio lançado em 2019 ao centro por responsáveis da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) face ao aumento do número de estudantes estrangeiros não acompanhados.

O Centro Qualifica (CQ) do Agrupamento de Escolas de Alvalade acolhe, desde há 5 anos, alunos de múltiplas origens sociais, culturais adquirindo uma identidade multicultural e marcadamente inclusiva.

Após uma autorização especial da DGEstE, o CQ oferece desde há cerca de 5 anos cursos

EFA a alunos, com 16 anos ou mais provenientes de países terceiros, maioritariamente requerentes de proteção internacional. Por ano, mais de 100 nacionais de países terceiros são acolhidos e orientados pelo CQ, número que tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos.

São alunos com poucos ou nenhuns anos de escolaridade prévia, destacando-se a barreira linguística como dificuldade primeira e maior ao seu sucesso educativo.

A esta, acrescem dificuldades burocráticas inerentes à migração e preocupações com a difícil estabilidade financeira. No global, estes fatores conjugam-se para colocar em risco os projetos escolares a que estes jovens se propõem.

(excerto de placar disponível na exposição “Do mesmo Mundo: pontes para fronteiras invisíveis”, inaugurada a 10 de março na DGEstE, Lisboa).

O desafio que se colocou aos responsáveis do centro foi assim de elaborar um curso que integraria jovens menores e outros que, entretanto, estariam já na transição da idade. O dilema de fundo que se colocou foi a decisão de criar turmas exclusivamente com este grupo específico, no contra horário característico dos cursos EFA, isolando os jovens da maioria dos restantes estudantes. O que seria melhor para a sua integração? Esta questão, refletida com o coordenador e a psicóloga, é algo que é objeto de reflexão ao longo destes anos. Não sendo perentório, a opinião é de que, face às circunstâncias específicas destes jovens, estes cursos ajudam na resolução de problemas concretos do seu percurso de vida. São jovens que estão institucionalizados, quer em centros de acolhimento, quer, quando com 18 anos, em residências autónomas. Mais do que uma saída imediata para o mercado de trabalho, estes cursos permitem também a passagem para outros cursos profissionalizantes. O número de estudantes envolvidos parece ter sido uma das questões que levaram à criação deste curso, assim como, os momentos extemporâneos, em que estes chegam. O curso é procurado não só por instituições de acolhimentos de requerentes de asilo relativamente vizinhas à escola, como de outras instituições mais distantes.

O modo como se procura ultrapassar essa diferença é através de momentos e atividades em que se procure essa interação. Com a comunidade escolar, por um lado, e com a sociedade, nomeadamente através de visitas de estudo. Todavia, é reconhecido que, em termos de inserção, o processo ajuda os jovens a superar num ritmo mais dedicado e exclusivo os desafios, sobretudo da língua. O processo de acolhimento e diagnóstico destes jovens, efetuado sobretudo pela psicóloga do centro, é de grande

¹² <http://aealvalade.edu.pt/cq/index.php/cq-faq>

proximidade, por um lado, com os jovens, com as tutoras das instituições, assim com na sua orientação e encaminhamento. Neste contexto, o reconhecimento das competências é algo complexo, dada a ausência de documentação, na maioria das vezes, e o facto de, em alguns casos, os jovens terem percursos escolares muito reduzidos, ou diferenciados. O trabalho de acompanhamento ao longo do percurso escolar é outro desafio, que junto de jovens quer de docentes, de facto, a gestão e planeamento do curso é feito anualmente com as limitações de correntes de colocação de docentes e a sua mobilidade.

3.2. A arte como prática e estratégia educativa num curso EFA para Menores não acompanhados – a visão de duas mediadoras

No primeiro dia em que me desloquei ao Centro Qualifica para falar com o coordenador e a psicóloga do centro fui levado, para minha surpresa, à sala de aula onde decorriam os trabalhos de uma turma na disciplina de competências pessoais, sociais e de aprendizagem, lecionada pela docente mediadora (diretora de turma) e a mediadora intercultural¹³. Na sala, em torno de uma mesa continua, cerca quinze jovens moldavam barro dando-lhe diferentes formas, conversando entre si, e com a mediadora e a mediadora intercultural. Esta, voluntária no último ano letivo, tinha ali iniciado o desafio de, através de práticas artísticas:

“Do mesmo mundo” é um projeto independente e solidário, criado pela artista plástica (...) em Paris, com forma de dar lugar à visibilidade das experiências da migração e do exílio, e continua este ano no agrupamento de Escolas de Alvalade.

Dos constrangimentos da língua têm sido criadas novas formas de expressão, estes alunos vêm pintados de liberdade “uma liberdade desejada”, e pintam um mundo mais justo, livre e igual. “

(excerto de placar disponível na exposição “Do mesmo Mundo: pontes para fronteiras invisíveis”, inaugurada a 10 de março na DFestE, Lisboa).

Como expresso pela própria:

“vim (...) por intermédio de uma associação (...), que acompanha estes alunos e tinha a intenção de desenvolver um projeto artístico com eles. Não sabia ainda se era possível.

Queria conhecer as necessidades deles primeiro e perceber se isso era viável e se isso era também o que eles queriam e o que eles procuravam.”

A entrevista conjunta com a mediadora da turma e mediadora intercultural foi central para se compreender as aspirações, os desafios e os sucessos, contingentes, deste projeto artístico e pedagógico. As dificuldades e os esforços desenvolvidos com estudantes, muitos dos quais não têm experiência escolar prévia e a aprendizagem do português como segunda língua. É enfatizada a importância da formação para os docentes e o papel das práticas artísticas como ferramentas para a expressão, o desenvolvimento de competências sociais e a superação das barreiras linguísticas e culturais. O diálogo também aborda a motivação dos jovens, as aspirações, que passam por, em alguns casos, a trabalhar rapidamente para poderem “ajudar as suas famílias”. Esta reflexão obriga-nos a pensar no processo de integração como um caminho que se faz aqui, mas, também, lá, a distância, como podemos ver neste volume (Seabra, Abelha, Borges & Sousa) com os jovens afegãos.

3.2.1 As práticas artísticas e o processo de integração: pintar o outro e o aqui



Figura 1: Detalhes de pintura e barcos de papel



Fotos: Lúcio Sousa

¹³ Os cursos EFA integram 5 áreas de competências-chave: Cultura Língua e Comunicação; Competência Digital; Matemática, Ciências e Tecnologia, Cidadania e Empregabilidade e Competências pessoais, sociais e de Aprendizagem (AN-QEP, 2021).

A entrevista começou de forma aberta, e foi desta forma que surgiram as reflexões iniciais sobre o desafio do uso da arte no contexto do curso e com os estudantes em causa:

(...)lembro-me que uma das questões iniciais foi, "Mas o que é arte?" e "Para que é que serve a arte?". E então nós tivemos de pensar, não é, como é que iríamos explicar a pessoas que falam um pouco português que... Como é que iríamos trazer alguma utilidade para eles, neste processo criativo, neste processo artístico, como é que isto nos iria ser útil?

Porque eles essencialmente procuram melhorar o seu português e que faz todo o sentido, não é, porque vão beneficiar disso quando procurarem um trabalho e quando saírem da escola, portanto faz todo sentido.

O que é que nós percebemos rapidamente? Era que o ambiente de grupo, criou-se um ambiente de grupo. Uma das primeiras atividades que fizemos foi eles pintarem a pessoa à frente e só o facto de haver, eu sentia no início, havia assim umas barreiras mesmo de olhar, de olhar para alguém durante algum tempo e que isso estava a desenvolver, neste caso, as competências sociais, as competências de conseguirmos estar com os outros de uma forma, talvez mais despida, com um grupo mais uno e percebemos que isso foi construindo-se. (Mediadora intercultural).

Todavia, este não foi um processo isento de complexidades e existiram diferentes etapas:

Passámos por várias fases, não é, passámos por fases de muita desmotivação dos alunos em que tentamos perceber, eles não estavam a falar português ainda como queriam, a nossa prática é desenvolver o português também com a narração de histórias que foi uma das coisas que fizemos aqui, depois passámos para cerâmica. Mesmo com a pintura havia, há sempre, não é, alguma coisa que eles nos estavam a contar, coisas muito inconscientemente saíam e que só depois percebíamos, "Ah, eu estou aqui a falar da minha terra" e desenvolver essas temáticas, se eles quiserem, não é, porque depois também tem de haver muito cuidado de não falarmos sobre coisas que as pessoas não querem falar (Mediadora intercultural).

Apesar das dificuldades sentidas foi criado um espaço e encontrado um caminho:

Mas criou-se espaço para podermos, com algumas pessoas, fazer esse caminho de voltar à nossa terra, às nossas origens. O que é que nos influenciou? O que é que sentimos saudades, nos sonhos, não é? De que forma é que a nossa relação aqui em Portugal com a comunidade...? Como é que era a nossa relação com a comunidade da nossa terra e aqui,

agora? E fazermos estes balanços. Tomarmos um bocado de consciência disto em conjunto. Para mim foi muito isso. Este trabalho criativo foi tomar por consciência do lugar em que estamos. Onde é que estamos? Como é que viemos aqui parar e por onde queremos ir? E no final incidiu muito também sobre o futuro, não é, o que é que nós queremos agora? Estamos aqui e o que é que queremos para o construir para o futuro?

Sendo esta entrevista realizada quase no final do ano letivo é possível fazer um balanço sobre o papel da arte neste caso concreto, e antever o próximo ano:

Acho que o balanço que tiro foi positivo, não é perfeito. As coisas nós às vezes gostávamos de ver uma evolução muito rápida. A evolução é lenta. Aprender uma nova língua é difícil, demora tempo. Eu, ainda assim, estou muito contente porque sinto abertura para falar sobre algumas coisas que antes não eram faladas e sinto essa mudança. E para mim isso faz sentido, sobre tudo em comunidades que são mais isoladas, naturalmente, porque não falam uma língua de um país novo ainda e têm mais tendência a isolar-se. Acho que trazer essas competências sociais, trazer essa união de um grupo, a coletividade a funcionar, acho muito importante no processo de integração.

E a arte é uma forma de expressão. Nós usamos muita pintura e cerâmica. Tentámos incluir também práticas teatrais, que ainda é uma coisa que estamos a desenvolver com mais profundidade, mas não conseguimos porque há muito entrave da língua ainda, não é?

Estamos a falar com pessoas que estão há muito pouco tempo em Portugal, portanto, a pintura e a cerâmica foram o espaço de liberdade de expressão.

Quando estamos a aprender uma língua é tudo muito... É muita coisa, estamos a lidar com muitas palavras novas, com muita frustração de não nos conseguirmos expressar ainda como queremos e eu sentia que nestes lugares tínhamos uma maior liberdade. E pronto, é isso. (Mediadora intercultural).

A continuidade do projeto está, para já, assegurada, a mediadora intercultural irá permanecer pelo menos até ao final do contrato: "Eu quero continuar, sim. E também quero perceber o que é que vai fazer sentido para o ano (...) Ouvir o que é que eles querem fazer para o próximo ano. Eles é que nos vão dizer o que é que vamos fazer."





Figura 2: Cartaz do evento "Do mesmo Mundo", 5 de junho.



Figura 3: Mural inaugurado no dia 5 de junho

3.2.2. Os jovens e a comunidade escolar: a "luta" entre a "bolha" e a integração

Trabalhar com estes jovens é um desafio profissional e pessoal. Ao contrário de outros estudantes migrantes, integrados em núcleos familiares:

Eles vêm sem nada, não é? Vêm... Todas as suas raízes ficaram no seu país. E, portanto, é todo um trabalho, não é só da língua e de uma readaptação a uma vida nova, integração numa escola em que não conhecem ninguém, adaptarem-se a professores. Tudo, tudo, tudo (Mediadora)

Esta consciência faz com que haja, por vezes, desanimo:

Alguns que estavam sempre contentes, de repente, já não têm o mesmo sorriso. Eu senti um bocadinho isso e tivemos ali dois ou três momentos que sentimos que tínhamos proposto uma atividade que tinha a ver com.... de alguma forma com a vida deles antes, queríamos que eles trouxessem um objeto que fizesse significado e alguns não quiseram trazer nada e nós

nem estávamos a perceber. Eu pelo menos nem estava a perceber. Só que depois é que percebemos que eles não queriam mexer mais no passado.

Ter sempre estas consciências às vezes não é fácil. Portanto, se calhar, se fosse agora já seria, já faria diferente porque percebo que há aqui muitas barreiras que eles não são miúdos de falar abertamente das coisas do que passaram, não tem nada a ver com os nossos alunos portugueses, não tem mesmo nada a ver. (Mediadora)

Também a situação em Portugal, sobretudo a emergência de movimentos contra a imigração foram motivo de desincentivo, com referido pela Mediadora:

Sentiam grande cansaço e desânimo. [...] Alguns que estavam sempre contentes, de repente, já não têm o mesmo sorriso." Registam-se mesmo desistências, aparentes movimentos secundários, "Às vezes chegam, depois estão um mês ou dois, depois vão-se embora." (...) "Os protetores dela não sabem onde ela está. Está em destino incerto. "Não se pode dizer que há uma integração. Eles continuam na sua bolha."

"Essencialmente procuram melhorar o seu português.". "Estão desejosos todos de acabar o nono ano para a seguir irem trabalhar (...) Áreas como soldadura, mecânicos, eletricitas e pintura, motoristas." (...) "Era estudar e ajudar a minha família."

Trabalhar com estes jovens implica compreender esta diferença: "Portanto, se calhar, se fosse agora já seria, já faria diferente porque percebo que há aqui muitas barreiras que eles não são miúdos de falar abertamente das coisas do que passaram, não tem nada a ver com os nossos alunos portugueses, não tem mesmo nada a ver."

Por fim, há coisas que são próprias de jovens:

Sentia-se, no início eu também senti um ambiente..., mas não sei se é de, não sei, não sei, não sei, eu sentia mesmo ali uma coisa de olhar e tocar ainda eram barreiras, ainda eram limites. Apesar de eu sempre senti um grupo mais ou menos unido, nós até falámos disso várias vezes de eles protegem-se e chegou a haver discussões em aula, não é, é normal, chegou a haver problemáticas. E eu sentia que eles depois, enquanto grupo, tentavam resolver internamente de "Ah, pronto, tipo aquela pessoa disse aquilo àquela professora e foi mal recebido" e tentavam, em grupo, perceber "Então, mas o que é que se passou? O que é que disseste? O que é que aconteceu?". E vi essa comunidade interna a atuar (...) Às vezes é mesmo, é mesmo, são jovens, não é? Também não nos podemos esquecer disso. Há sempre coisas próprias dos jovens. (Mediadora intercultural)

A partilha não é fácil e requer sensibilidade.

E partilharam muitos, pois também depende, é preciso haver sensibilidade.

Alguns falavam ainda em inglês porque ainda não conseguiu falar em português. (Mediadora intercultural)

Mas havia muito de "Eu passei isto e agora estou aqui" no sentido positivo. Mas com o desânimo também senti um fechamento para isso, mas para muitas outras coisas. E depois nós tentámos... (Mediadora)

E depois alguma obsessão em "Eu quero é falar português. Eu quero é falar português. O resto não interessa", um bocadinho.

Mediadora: Um bocadinho. Um bocadinho também de se sentirem, talvez esta extra pressão, não é, de as coisas não estão a mostrar-se fáceis, nós vamos ter que nos safar aqui e isto vai ser uma luta e esta tomada de consciência também que isto vai ser uma grande luta." (Mediadora intercultural)

(...) há escolas que os espalham por outras turmas percebo que não sejam melhor para eles, eles sentem-se aqui muito protegidos nesta escola e esta escola protege-os muito. (...) Desde a senhora do bar, desde professores, desde a psicóloga. Portanto, aqui é outra casa que eles têm. (...) A escola é a comunidade, para eles é a comunidade que eles têm. É o meu ponto de vista. (mediadora)

3.2.3. Comunidade escolar e formação de docentes – formatação e abertura

O debate sobre o papel dos professores e a sua postura é outra vertente

Apesar de eles virem, muitas vezes, cansados e sem grande motivação, que também já tem a ver com características deles. Alguns nunca andaram na escola, é a primeira vez, alguns não foram sequer alfabetizados (...) nem nunca tiveram nada e, portanto, eles chegam aqui, têm que adquirir todo um conjunto de regras, de postura e formas de estar. Por isso é que eu digo que os formadores têm que ter uma abertura enorme, porque nós... Eu dou aulas há 30 anos, estamos formatados para trabalhar com determinado tipo de jovens e estes são completamente diferentes. (mediadora)

Esta diferença implica uma postura e atitude igualmente diferente:

Portanto, eu acho que antes de aceitarmos um projeto destes temos que ter formação. Temos que ter pelo menos uma reunião ou duas em que nos digam “Atenção, as necessidades são estas, a cultura deles é esta” e só foi feito mais tarde, fomo-nos apercebendo, não quer dizer que também seja mau e as coisas acabam por funcionar, mas é preciso estar muito atento a isso. Temos que ser muito sensíveis a algumas coisas, eu acho... (mediadora)

A necessidade de formação específica é, assim, essencial, mas, igualmente, a disponibilidade pessoal e a capacidade de refletir sobre o processo:

Acho que é fundamental primeiro haver uma formação e as pessoas estarem disponíveis e quererem trabalhar com estes jovens. Isso é fundamental. Porque, de facto, é uma forma de estar muito diferente e que nós temos que tentar compreender muitas situações, às vezes nem nos passa pela cabeça. Para mim foi um ano inteiro de aprendizagem, com muita frustração pelo meio. Houve muitas vezes que me senti frustrada. Questionar o meu trabalho, outras vezes muito satisfeita. (mediadora)

Nada tem a ver com trabalhar com outro tipo de jovens. (...) “Temos que ter pelo menos uma reunião ou duas em que nos digam ‘Atenção, as necessidades são estas, a cultura deles é esta’. A experiência adquirida é, igualmente, fundamental: “Eu agora sinto que tenho muito mais ferramentas do que tinha no início do ano.”, assim como o trabalho em equipa, nomeadamente a psicóloga da escola “também é de referir e mencionar porque ela faz um trabalho mesmo extraordinário com eles.”, até pelo seu papel na relação com os tutores dos jovens; “Faz sempre essa ponte muito grande com os responsáveis.”

Todavia, as circunstâncias são também oportunidades: “Felizmente eu conheci a XXXXXX, porque senão teria sido muito difícil, porque a minha disciplina, que é competências pessoais, sociais e de aprendizagem, basicamente, temos de trabalhar tudo.”

Claro que no final do ano, quando se vê aquele progresso todo é comovente, mas o caminho às vezes não é fácil. E é preciso os professores, os formadores estarem mesmo muito disponíveis.

4. Discussão e notas conclusivas

Este estudo de caso, pela sua natureza contingente e singular, nas circunstâncias e nas pessoas envolvidas, dá-nos pistas relevantes para reflexão sobre os processos de integração de jovens

estrangeiros não acompanhados e sobre qual o papel agenciador das intervenções artísticas em contextos educativos.

No plano pedagógico, e como em qualquer processo de integração, que envolve as duas partes envolvidas, verificamos a necessidade de formação da comunidade escolar para fazer face às especificidades da aprendizagem destes alunos. A opção de ter uma turma exclusivamente destes jovens foi manifestada como uma preocupação (a este propósito ver texto de Abelha, Seabra & Matos). Todavia, como referido, a capacidade de, em pouco tempo, potenciar aprendizagens que permitam, sobretudo para quem tem pouca escolarização, ultrapassar barreiras e encontrar saídas profissionais, é ressaltada. Para jovens em transição para adultos este processo, que passa por procurar e encontrar trabalho...

A prática artística desenvolvida demonstrou ser um alicerce pedagógico, concorrendo para contornar a barreira linguística e promover a sua aprendizagem. Apesar das limitações decorrentes da interação mais vasta na comunidade escolar, as atividades criativas permitiram o desenvolvimento de competências sociais e a construção de um grupo-turma mais consciente e em relação. A prática artística permitiu ainda a criação de um espaço de liberdade de expressão, onde, de certo modo, a frustração de não conseguir falar português se dissipava, mas, se desenvolvia concomitantemente. Podemos dizer assim que, de certo modo, a prática artística foi um suporte terapêutico, permitindo o reencontro com os outros, presentes e ausentes em particular a família.

No plano da escola e da comunidade escolar, em particular os agentes e atores há o reconhecimento de que trabalhar com este grupo de jovens é diferente de trabalhar com outros jovens. O trabalho educativo tem de ser abrangente, uma vez que alguns alunos nunca andaram na escola ou não foram sequer alfabetizados. A ausência de uma família, não sendo algo exclusivo destes jovens, complexifica igualmente o processo. Intermediado por tutores de cariz institucional, a família está, apesar da distância, presente.

Esta diferença gera uma necessidade estrutural crítica de formação. Se a sensibilidade e a emoção foram observadas nos contactos registados. Por outro lado, os nossos interlocutores referiram as dificuldades que decorrem do modelo de colocação de professores e as dificuldades em encontrar e manter certos profissionais neste trabalho. Outra questão essencial é a formação sobre as necessidades, cultura e realidade destes alunos. A prática foi um processo de aprendizagem para os professores envolvidos, em particular as mediadoras entrevistadas. O projeto teve sucesso pelo esforço dos seus



intervenientes. A relação da sociedade civil, o voluntariado efetuado no âmbito de um projeto, mostra como se pode articular comunidade (vastas) e escola, e integrar igualmente saberes em processos pedagógicos com um cariz multidisciplinar e, neste caso, artístico.



REFERÊNCIAS

- AIMA. (2025) *Relatório de Migrações e Asilo 2024*. AIMA I.P. – Agência para a Integração, Migrações e Asilo
- ANQEP. (2021). Referencial de Competências-chave de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- Nogueira, B. (2023) *Uma educação para a integração: menores não acompanhados no sistema educativo português*. Dissertação de Mestrado. ISCTE-IUL.
- Roberto, S., & Moleiro, C. (2021). *De menor a maior: Acolhimento e autonomia de vida em menores não acompanhados*. Observatório das migrações.
- Sousa, L., Costa, P.M., Albuquerque, R., Magano, O. e Bäckström, B. (2021). *Integração de refugiados em Portugal: o papel e práticas das instituições de acolhimento*. Observatório das Migrações.
- UNICEF. (s.d.) Close to 50 million children had been displaced due to conflict and violence globally by the end of 2024. In: <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/>
- Vítor, R. (2015). Os menores estrangeiros isolados ou não acompanhados em França e Portugal: a "batata quente". *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIX, 171-198.





INTEGRAÇÃO ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS, INOVAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Explora o papel das TIC, da inovação pedagógica e de respostas ajustadas a territórios com desafios socioeconómicos específicos intercultural.



“Utilização das Tecnologias com alunos Imigrantes: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas

Autoria: Maribel dos Santos Miranda-Pinto

Resumo

Este estudo de caso foi realizado no Agrupamento de Escolas (AE) de Oliveira de Frades (Viseu), integrado no projeto AquiMeEncontro, e que pretendeu investigar como a utilização das tecnologias podem facilitar a inclusão de alunos imigrantes no contexto educativo e promover aprendizagens positivas. A investigação teve como objetivos: analisar o impacto das tecnologias no processo de aprendizagem e na adaptação dos alunos imigrantes; identificar boas práticas no uso das tecnologias para a integração escolar de alunos imigrantes e, por fim, propor recomendações para a implementação de integração das tecnologias no acolhimento de alunos imigrantes. A metodologia do âmbito qualitativo de estudo de caso, procurou através de uma entrevista semiestruturada e um inquérito por questionário perceber “como as tecnologias podem contribuir para a integração dos alunos imigrantes na Educação Básica e Secundária em Portugal?”. Os resultados evidenciam uma visão positiva da direção do AE quanto à utilização das TIC, embora haja resistência por parte de alguns professores e ausência de apoio técnico e pedagógico por parte do Ministério da Educação. Os professores reconhecem o potencial das tecnologias, mas apontam desafios como a falta de formação específica, ausência de recursos, e necessidade de maior envolvimento da comunidade educativa. Ferramentas como tradutores, apps e plataformas digitais foram citadas como úteis para superar barreiras linguísticas e promover a inclusão. A conclusão desta investigação vem reforçar reforça a importância das TIC como aliadas na inclusão dos alunos imigrantes, desde que acompanhadas de formação, apoio institucional e articulação entre escola, famílias e a sociedade.

Palavras-chave:

Tecnologias de Informação e Comunicação | Imigração | Integração das Tecnologias | Integração dos Alunos Imigrantes | Formação.

1.Introdução

Para a realização desta investigação sobre a utilização das Tecnologias com alunos Imigrantes: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas, no âmbito do projeto AquiMeEncontro decidimos selecionar apenas um agrupamento como estudo de caso único, enquadrada numa metodologia qualitativa, recorrendo a técnicas de recolhas de dados como entrevistas e inquéritos por questionários com perguntas fechadas e abertas, de forma a permitir a triangulação de dados. Sabendo da importância da temática sobre as migrações na nossa sociedade atual e do potencial das tecnologias, consideramos relevante perceber como estas podem ser utilizadas de forma a contribuir para uma inclusão positiva desta população imigrante.

Atendendo à realidade rural do Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades, situado no interior de Portugal, na cidade de Viseu, percebemos que o contexto acolhe um número significativo de imigrantes, cerca de 250 alunos, no entanto, muitos destes são de nacionalidade brasileira e angolana, sendo que as dificuldades com as quais se deparam não são apenas linguísticas. Mesmo assim, perceber como as tecnologias podem ser ferramentas acessíveis a ser utilizadas neste contexto educativo, com alunos imigrantes na procura de um desenvolvimento e inclusão favorável a vários níveis foi o nosso objetivo principal.

Delineamos uma questão de investigação, com três objetivos que são o alicerce de um estudo de caso, que irá permitir conhecer esta realidade em particular e procurar delinear orientações futuras que possa ser exemplo para outros contextos educativos.

1.1. Finalidades

Atendendo à relevância da temática deste projeto e deste estudo em particular definimos como objetivos principais os seguintes:

- Analisar o impacto das tecnologias no processo de aprendizagem e na adaptação dos alunos imigrantes;
- Identificar boas práticas no uso das tecnologias para a integração escolar de alunos imigrantes;
- Propor recomendações para a implementação de integração das tecnologias no acolhimento de alunos imigrantes.

Através destes, pretende-se contribuir para uma melhor compreensão do papel das tecnologias



na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa, respondendo aos desafios colocados pela diversidade cultural nas escolas. Cada vez mais temos acesso a recursos que podem contribuir para uma efetiva inclusão destes estudantes imigrantes na nossa comunidade educativa e, consequentemente, na nossa sociedade. Todo este processo requer uma análise do problema e suas dificuldades, bem como a identificação do que já se faz bem em muitas das nossas escolas, a fim de propor mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

1.2. Questão de investigação

O significativo aumento da diversidade cultural nas escolas portuguesas nos últimos anos é muito mais evidente recentemente, resultante dos fluxos migratórios de diversos lugares do mundo e tem colocado novos desafios ao sistema de ensino português, nomeadamente no que respeita ao acolhimento e à integração dos alunos imigrantes. É de reconhecer que o próprio Ministério de Educação, através da Direção Geral de Educação, publicou recentemente um documento orientador para apoio linguístico, para uma melhor integração da população imigrante refletido no Despacho n.º 656/2025, de 15 de janeiro, que vem complementar os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho, e o Despacho n.º 2044/2022, no que se refere ao acolhimento e integração de alunos imigrantes.

Neste sentido é fundamental repensar estratégias pedagógicas e recorrer cada vez mais a ferramentas que promovam a inclusão e o sucesso escolar destes estudantes. As tecnologias, cada vez mais presentes na vida das crianças e jovens assumem um papel relevante, enquanto potenciais facilitadoras de processos de aprendizagem, comunicação, adaptação, integração à nossa cultura. Pretende-se que os contextos educativos valorizem cada vez mais as tecnologias em prol das suas potencialidades pedagógicas, aproveitando o que de melhor estas podem trazer para a efetiva inclusão destes estudantes.

Assim, a presente investigação tem como questão de investigação perceber **“como as tecnologias podem contribuir para a integração dos alunos imigrantes na Educação Básica e Secundária em Portugal?”** Este estudo de caso permitirá compreender num caso específico, não generalizável, um exemplo de um agrupamento de escola, de que forma os recursos tecnológicos podem ser utilizados de forma eficaz, para promover uma escola mais ajustada à realidade multicultural em que vivemos atualmente.

1.3. Explicitação do foco em termos teóricos

Impregnados de inúmeras tecnologias no nosso quotidiano é impensável ignorar a influência que estas exercem nas crianças, que atualmente nascem e se deparam com este mundo tecnológico, desconhecendo o caminho a seguir na sua utilização. As escolas assumem um papel fundamental na integração de crianças e estudantes imigrantes num processo reconhecido como complexo e plurifacetado, em contextos cada vez mais desafiadores e multiculturais (Taylor et al., 2023; Uddling & Reath Warren, 2023). Dotados de flexibilidade pedagógica, os professores são chamados a adaptar estratégias e metodologias aos seus contextos e perfil dos alunos com quem trabalham, utilizando os recursos disponibilizados pela sua comunidade escolar (Pereira et al., 2018; Taylor et al., 2023) ou tirando proveito das ferramentas virtuais (Reinehr Stoffel et al., 2024; Uddling & Reath Warren, 2023). As tecnologias podem auxiliar tanto no processo de ensino e aprendizagem, como auxiliar na avaliação (Reinehr Stoffel et al., 2024).

Ao abordarmos crianças e estudantes imigrantes sabe-se que a língua pode constituir um entrave na integração caso a língua materna seja diferente da língua do país de acolhimento (Reinehr Stoffel et al., 2024; Uddling & Reath Warren, 2023). Como estratégia de integração linguística e promoção da interação os autores Uddling & Reath Warren (2023) sugerem a utilização do Google Translate ou a pesquisa de informações num motor de busca para quebrar os entraves associados às diferenças linguísticas, podendo estas ferramentas servir como rede de apoio à comunicação básica e imediata entre professor-aluno e aluno-aluno, diminuindo o isolamento linguístico e incrementando a motivação e autonomia. Outras ferramentas passíveis de serem utilizadas para a “construção de uma aprendizagem mais significativa por meio da troca de ideias e conhecimentos” e a valorização cultural (Reinehr Stoffel et al., 2024) são o Canva ou o Padlet na construção de mapas conceituais interativos.

De acordo com Bangou et al. (2025),

“As a result, schools and educators are increasingly called upon to assist with immigrant plurilingual students' inclusion through the development of functional competencies in the target language(s). (...) Despite this slow progress, research shows that digital technologies (DTs) offer great potential to promote language learning (Healey, 2016; Murphy, 2010) and plurilingual approaches for plurilingual learners (Thibeault et al., 2022; Van Laere et al., 2017). DTs may refer to electronic tools, systems, devices, and resources that generate, store or process data, such as personal computers, tablets, software and

apps, Internet, social media, multimedia, and mobile phones." (p.144-145).

A integração das tecnologias digitais na educação é uma estratégia fundamental para promover a inclusão de alunos imigrantes nos sistemas educativos atuais. O aumento da população imigrante em diversos países europeus, como aponta Francisco José Ortega Segrera (2015), exige políticas e práticas educativas que contemplem a aprendizagem da língua do país de acolhimento como pilar para a integração. Nesse cenário, a utilização das tecnologias se prevê como um instrumento de apoio ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas, principalmente entre crianças e adultos que se deparam com grandes dificuldades, nos processos de ensino-aprendizagem nos contextos educativos. Entendemos que todo este processo exige de recursos e competências extras por parte dos contextos e dos profissionais de educação, permitindo assim um apoio personalizado e centrado em necessidades específicas dos seus alunos, tornando a escola um espaço verdadeiramente mais inclusivo apoiado pelas tecnologias.

2. Metodologia

Recorremos à metodologia de estudo de caso, que integra instrumentos de recolha de dados mistos, do tipo qualitativo ou quantitativo, com o intuito de conferir maior credibilidade ao estudo e maiores possibilidades de teorização. De acordo com (Amado & Freire, 2014) "os estudos de caso podem tomar múltiplas formas e finalidades. O seu uso não se circunscreve à investigação, como é o caso dos estudos de caso designados de educativos ou formativos (...)" (p.121). A variedade de instrumentos para a recolha de dados irá permitir a triangulação de dados e conferir maior credibilidade ao estudo (Bodgan & Bilken, 1994); (Yin, 2014); (Stake, 1999).

Ainda, de acordo com (Amado & Freire, 2014) "os estudos de caso de investigação (...) podem ser de natureza quantitativa, de natureza fenomenológica e interpretativa, ou mista. (...). O estudo de caso pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou de uma reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas" (p. 122).

Neste estudo de caso em particular referimos a uma organização educativa que abrangem uma população muito heterogênea em idades e níveis educativos que vão desde o pré-escolar ao ensino secundário. É do nosso interesse conhecer numa perspetiva exploratória a liderança assumida neste contexto educativo em particular e, também, como os docentes desempenham o seu papel no processo de efetiva integração dos alunos imigrantes. Consideramos fundamental o conhecimento a nível macro e micro dos intervenientes principais, que assumem no dia a dia o papel transforma-

dor e facilitador de integração destes estudantes na comunidade educativa.

O tratamento de dados qualitativo foi realizado com recurso ao software MAXQDA, tendo sido elaboradas categorias de análise emergentes quer da entrevista realizadas, como também do inquérito por questionário, permitindo visualmente obter diversos Modelos de coocorrências de códigos que serão apresentados nos resultados. Foram elaboradas tabelas síntese com as respetivas categorias, subcategorias e respetivos indicadores

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

O estudo de caso realizou-se no Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades, do Distrito de Viseu, numa região do interior de Portugal, que revela ser um lugar que acolhe atualmente muitos imigrantes quer na Escola, como também na comunidade. A entrevista foi realizada presencialmente, tendo sido agendada por e-mail com o diretor do agrupamento de escolas que se disponibilizou para realizar a entrevista no próprio estabelecimento de ensino. A entrevista foi gravada, com a devida autorização do diretor e posteriormente foi realizada a sua transcrição.

Os dados recolhidos junto dos professores foram através de um inquérito por questionário online enviado por e-mail, que a direção do agrupamento enviou aos professores que trabalham diretamente com alunos imigrantes e outros que dão apoio a estes alunos, sendo que conseguimos obter um total de 10 respostas por parte dos professores.

2.2. Intervenientes

Os intervenientes nesta investigação foram escolhidos numa amostra por conveniência, atribuindo ao diretor o papel mais relevante para conhecimento do funcionamento da instituição e das estratégias pedagógicas a nível macro e professores para um conhecimento mais específico a nível micro, que permite uma atuação junto dos estudantes imigrantes.

2.3. Instrumentos

Neste caso em particular recorremos à entrevista semiestruturada realizada ao diretor do agrupamento no dia 31 de março de 2025. Esta entrevista foi previamente validada pelo grupo de especialistas que integra o projeto Aqui me Encontro, tendo integrado as seguintes questões principais:

1.Qual o número de alunos imigrantes no vosso AE? Quantos alunos precisam de apoio ao estudo

da Língua Não Materna, especificamente os alunos imigrantes? Existem outras estratégias de apoio para o desenvolvimento de competências/aprendizagem do português?

2.Quais são as medidas da escola em relação à utilização das tecnologias para a inclusão de alunos imigrantes, cuja Língua Não Materna é diferente do português? (Questionar acerca da proibição ou não da utilização de telemóveis).

3.Há formação ou indicações específicas para professores sobre a utilização das tecnologias? Qual/Quais?

4.Como avalia a eficácia das tecnologias na integração dos estudantes nas aulas e no AE?

5.Por último, como Diretor do AE, pode partilhar pelo menos um exemplo concreto de uma situação em que a tecnologia ajudou (ou não) na inclusão de um aluno imigrante?

Para a recolha de dados junto dos professores foi elaborado um Inquérito por Questionário Online <https://forms.office.com/e/HK5VTvEjfb>, com perguntas de resposta aberta de forma a possibilitar uma abrangência de repostas de carácter qualitativo para posterior análise. À semelhança da entrevista as questões realizadas para este Inquérito por Questionário foram validadas pelos investigadores especialistas do projeto, incluindo as seguintes questões:

1.Quantos alunos imigrantes tem na sua turma e quantos precisam de apoio à Língua Não Materna?

2.Como descreveria a experiência de ensinar alunos imigrantes na sua escola?

3.Que tecnologias utiliza para apoiar a aprendizagem e integração desses alunos nas suas aulas?

4.Quais têm sido os maiores desafios na utilização das tecnologias?

5.Quais as ferramentas (APP's, IA, tradutores) que utiliza para ajudar a ultrapassar as barreiras linguísticas, comunicar e integrar os alunos imigrantes nas suas aulas?

6.Pode partilhar, pelo menos, um exemplo concreto de uma situação em que a tecnologia ajudou (ou não) na inclusão de um aluno imigrante?

7.Que sugestões gostaria de deixar à Direção do seu AE para tornar a utilização das tecnologias mais eficaz em sala de aula com alunos imigrantes?

8.Outras considerações ou reflexões que considere pertinente partilhar sobre este problema.

Os resultados obtidos permitiram elaborar categorias de análise emergentes a partir das próprias questões, possibilitando um olhar alargado e mais específico, de todas as situações de integração dos alunos imigrantes com as tecnologias. Foram elaboradas tabelas sínteses e mapas que possibilitaram uma análise descritiva e qualitativa, dando resposta aos objetivos delineados para

esta investigação.

2.4. Questões éticas

O consentimento informado livre e esclarecido para investigação científica foi assinado e devolvido no dia 6 de maio de 2025 em formato digital pelo diretor do Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades e entrega à coordenação do projeto Aqui me Encontro. Quanto ao questionário realizado aos professores incluía, inclusive a possibilidade de não participação e era anónimo, no entanto o consentimento informado assinado anteriormente previa a participação do agrupamento em todas as fases do projeto. Aquando da apresentação dos resultados, para manter o anonimato dos professores optamos por um sistema de codificação dos participantes referenciando cada um na apresentação dos resultados, quando necessários com a seguinte codificação: (P1; P2; P3; ...).

3. Resultados

Os resultados desta investigação dividem-se em duas partes, relacionadas com a recolha de dados, permitindo uma visão macro e uma visão micro da integração e utilização das tecnologias com os alunos imigrantes no Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades.

Num primeiro momento foi realizada uma entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas, tal como mencionado na metodologia e de acordo com as questões apresentadas, dando origem a um conjunto de sete categorias análise, que incluem em si dezanove subcategorias, que pode ser visualizado no Modelo de Ocorrência de Códigos elaborado no MAXQDA (Mapa de Códigos 1), tendo sido elaborados indicadores a partir do texto da própria entrevista e apresentado na tabela que se apresenta de seguida (ver Tabela 1).

Modelo de coocorrência de códigos (Sobreposição de códigos)

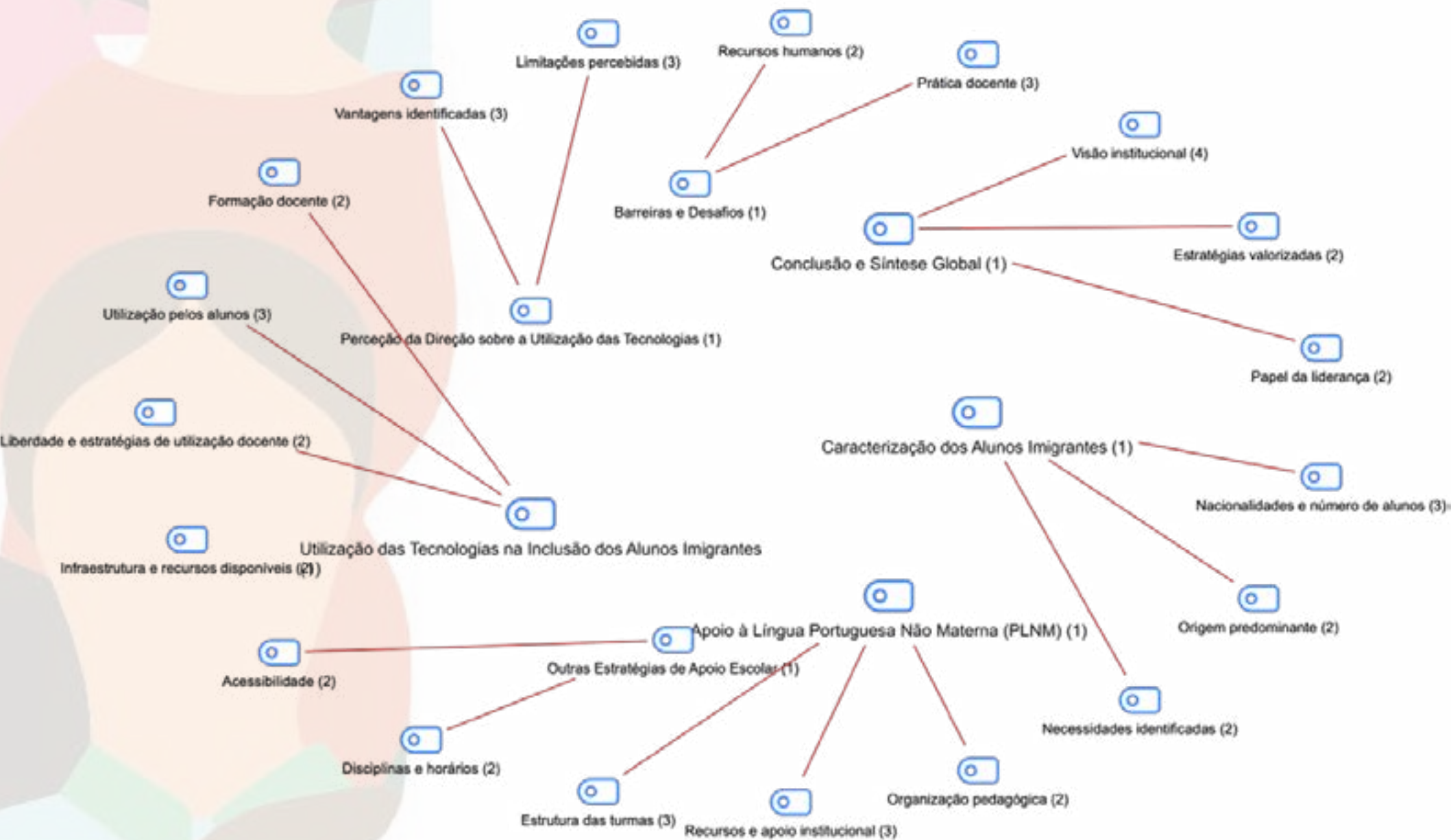


Figura 1 - Categorias Entrevista Diretor

A entrevista com o diretor do Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades revela um cenário escolar bastante positivo na inclusão dos alunos imigrantes, sendo que acolhe cerca de 250 alunos imigrantes de 21 nacionalidades, sobretudo brasileiros e angolanos. Apesar da ausência de recursos adicionais por parte do Ministério da Educação, a escola oferece o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) com 10 tempos semanais, lecionados pelos professores com disponibilidade horária incluindo da própria direção, e oferece apoio complementar em Português e Matemática. O apoio tecnológico é oferecido por um técnico especializado sempre disponível a colmatar as necessidades e problemas que vão surgindo no dia a dia, não havendo necessidade de destacar nenhum professor para estas funções.

A utilização das tecnologias é muito valorizada como uma estratégia essencial de inclusão e apoiada por múltiplas ferramentas que a instituição oferece entre estas: quadros digitais, internet,

computadores e pela liberdade pedagógica dos professores. No entanto, é de realçar que o uso de telemóveis é controlado, com exceções pedagógicas como o uso do Google Tradutor por alunos ou outras situações de aprendizagem que o professor tenha preparado com antecedência. A formação é um investimento constante e a direção promove junto dos professores para que esta aconteça durante o ano letivo, sendo que todos os professores do agrupamento já realizaram formação em tecnologias que foi promovida, por exemplo, através do Plano de Transição Digital. Mesmo assim, ainda se observa resistência entre os professores mais antigos na utilização e integração efetiva das tecnologias. Este AE demonstra um esforço claro de inovação e integração, sustentado por uma liderança que revelou ser proativa no discurso durante a recolha de dados e que revela suporte técnico acessível, evidenciando uma visão institucional comprometida com o sucesso educativo dos alunos imigrantes. Ao nível macro o funcionamento do AE tem promovido um efetivo apelo à formação, utilização e integração das tecnologias para a inclusão dos alunos imigrantes, mas também para o sucesso educativo dos seus estudantes (ver Tabela 1)

Tabela 4 - Categorias Entrevista Diretor

Categoria	Subcategoria	Indicadores (Exemplos de Respostas / Elementos a Identificar)
1. Caracterização dos Alunos Imigrantes	Nacionalidades e número de alunos	• Cerca de 250 alunos imigrantes• 21 nacionalidades diferentes
	Origem predominante	• Predominância de alunos brasileiros, seguidos de angolanos
	Necessidades identificadas	• Necessidade de apoio à língua portuguesa não materna identificada, mas sem número exato disponível.
2. Apoio à Língua Portuguesa Não Materna (PLNM)	Organização pedagógica	• Existe PLNM com 10 tempos semanais, lecionados por membro da direção e professor de educação especial.
	Recursos e apoio institucional	• Não há recursos adicionais do Ministério da Educação • Apoios são geridos com os meios internos.
	Estrutura das turmas	• Organização segmentada • sem mistura de níveis na mesma turma de PLNM.

3. Outras Estratégias de Apoio Escolar	Disciplinas e horários	• Aulas extra em Português e Matemática, lecionadas por professores nas tardes livres.
	Acessibilidade	• Apoio não obrigatório, acessível a todos os alunos, incluindo imigrantes.
4. Utilização das Tecnologias na Inclusão dos Alunos Imigrantes	Infraestrutura e recursos disponíveis	• Salas bem equipadas com tecnologias (quadro digital, internet, computadores).
	Liberdade e estratégias de utilização docente	• Professores têm liberdade para utilização pedagógica das tecnologias.
	Utilização pelos alunos	• Telemóveis são recolhidos, mas podem ser utilizados pedagogicamente • Exemplos práticos de utilização do Google Tradutor por alunos imigrantes.
	Formação docente	• Formação docente em competências digitais realizada (níveis 1 a 3). Capacitação Digital – PTD através do Centro de Formação.
5. Perceção da Direção sobre a Utilização das Tecnologias	Vantagens identificadas	• Diretor valoriza tecnologias para ganho de tempo, eficiência e diferenciação pedagógica • Melhor desempenho dos alunos associado à utilização de tecnologias.
	Limitações percebidas	• Crítica à não utilização das tecnologias por alguns professores, com impacto negativo no desempenho • Resistência entre docentes mais antigos.
6. Barreiras e Desafios	Recursos humanos	• Falta de recursos humanos externos; reorganização interna é necessária.
	Prática docente	• Nem todos os docentes aplicam as TIC apesar das formações • Docentes em fim de carreira apresentam maior resistência à integração tecnológica.
7. Conclusão e Síntese Global	Visão institucional	• A escola evidencia esforço de integração e inovação, mesmo com recursos limitados. • Um assessor da direção, na área da informática, está sempre disponível a esclarecer qualquer dúvida a qualquer pessoa que tenha • Um assistente operacional é o responsável por todas as salas que estão equipadas. Está sempre disponível e num ano inteiro não houve qualquer problema.

Estratégias valorizadas	• Foco na diferenciação pedagógica, apoio linguístico e utilização estratégica da tecnologia.
Papel da liderança	• Direção demonstra liderança reflexiva, com impacto positivo no sucesso educativo.

Num segundo momento, apresentamos os resultados obtidos do inquérito por questionário realizado aos professores. Sendo esta uma visão micro da integração das tecnologias juntos dos alunos imigrantes é, no entanto, a realidade mais próxima junto dos alunos que enfrentam diariamente diferenças culturais e linguísticas.

A partir das perguntas e respostas foram elaboradas quatro categorias principais com indicadores em cada uma destas. Sendo um questionário de perguntas abertas e tendo obtido apenas dez respostas, foi difícil obter uma descrição algo aprofundada por parte dos professores, sendo que as respostas eram muito curtas e objetivas. Mesmo assim, foi possível obter dados relevantes, capazes de serem cruzados com a entrevista realizada ao diretor e perceber que em algumas situações é necessária uma atuação relevante externa à instituição, delegando apoios ao Ministério de Educação, por exemplo. Quanto as categorias de análise são apresentadas no Modelo com um caso único (hierarquia de código), categorizado no MAXQDA (ver Mapa de Códigos 2).

Modelo com um caso único (Hierarquia de código)

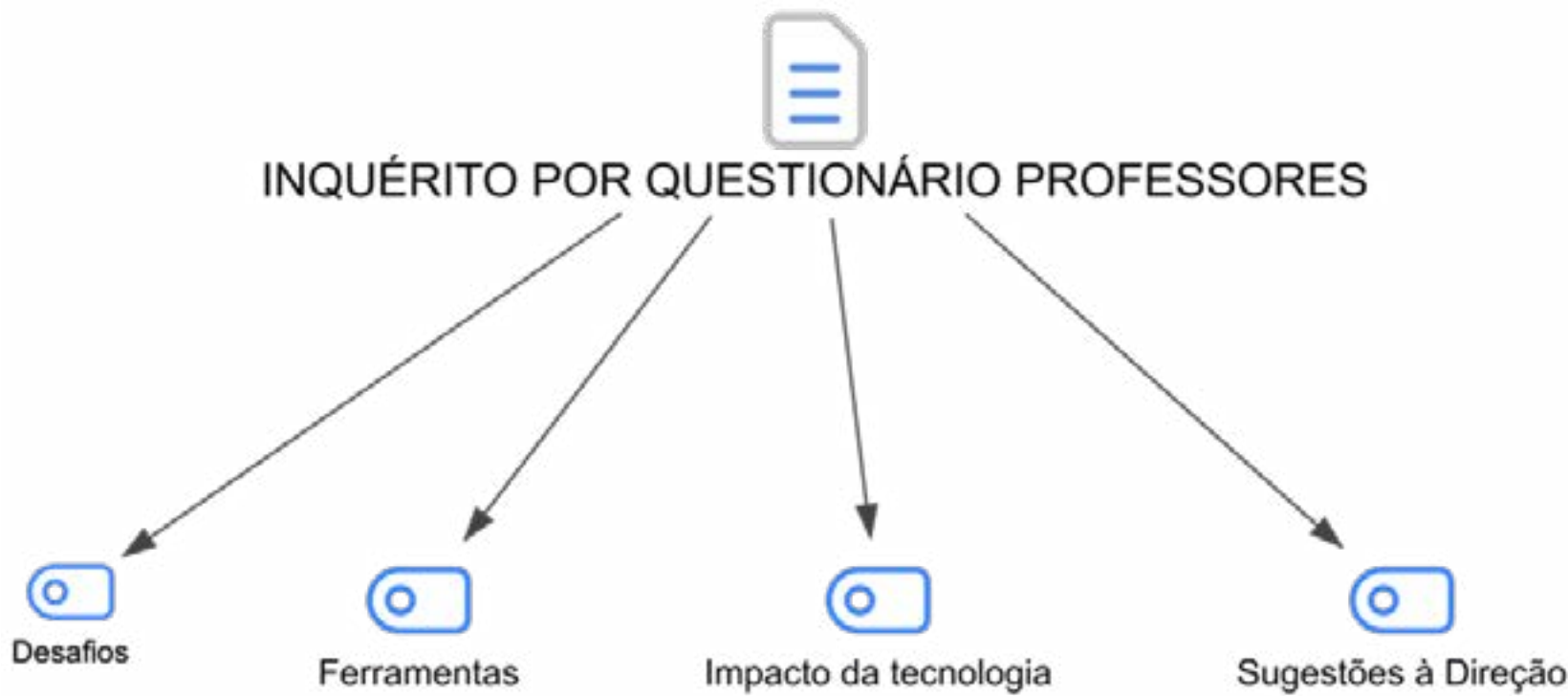


Figura 2 - Categorias Inquéritos por Questionários Professores

Na tabela abaixo (ver Tabela 2) apresentamos as categorias seguidas dos indicadores que emergiram das respostas obtidas no inquérito por questionário revelando palavras-chave essenciais à compreensão de necessidades específicas a ter em conta aquando da integração dos alunos imigrantes.

Tabela 5 - Tabela Categorias Inquérito por Questionário Professores

Categoria	Indicadores (Exemplos de Respostas / Elementos a Identificar)
1. Desafios	• Falta de autonomia, falta de hábito tecnológico, ausência de necessidade.
2. Ferramentas	• Computador, telemóvel, quadro interativo, tradutores, nenhuma.
3. Impacto da tecnologia	• Ajuda na apresentação, comunicação, integração, não se aplica.
4. Sugestões à Direção	• Formação, apoio em português, parcerias pedagógicas, infraestrutura.

É de realçar que na pergunta “2. Como descreveria a experiência de ensinar alunos imigrantes na sua escola?”, surge uma nuvem de palavras interessante que revela bem os aspetos essenciais que nos ajudaram a encontrar as categorias e indicadores apresentados anteriormente e inclusive a perceber os grandes desafios sentidos pelos próprios professores no seu dia a dia na escola (ver Ilustração 1).



Ilustração 1 - Nuvem de Palavras: experiência de ensinar alunos imigrantes na sua escola

Quanto à pergunta “5. Quais as ferramentas (APP’s, IA, tradutores) que utiliza para ajudar a ultrapassar as barreiras linguísticas, comunicar e integrar os alunos imigrantes nas suas aulas?”, percebemos igualmente, através de uma nuvem de palavras (ver Ilustração 2) as ferramentas mais utilizadas no dia a dia pelos professores e alunos, neste processo de integração das tecnologias

com alunos imigrantes e que do nosso ponto de vista são essenciais, mas poderiam ser exploradas outras ferramentas digitais mais eficazes.



Ilustração 2 - Nuvem de Palavras: ferramentas (APP’s, IA, tradutores) que utiliza para ajudar a ultrapassar as barreiras linguísticas, comunicar e integrar os alunos imigrantes nas suas aulas

Em algumas das respostas que foram recebidas encontramos afirmações relevantes, que nos ajudam a refletir quanto à relevância ou não da utilização das tecnologias para este processo de inclusão dos alunos imigrantes, das quais destacamos as seguintes: P1: “As tecnologias são apenas recursos, não são o essencial”; P2: “O ministério da educação deveria ter uma política mais clara sobre isso”; P3: “O ministério da educação deveria ter uma política comum de integração a nível nacional, à semelhança de outros países europeus. As tecnologias são importantes, mas a integração não se esgota só nas tecnologias”; P4: “Ao nível da língua inglesa, não considero pertinente qualquer sugestão. Ao nível do português é fundamental o uso dos tradutores com AI. Texto e voz.”; P5: “Aquisição de outras aplicações informáticas de PLN.”.

A partir das respostas que foram dadas percebemos que:

- A maioria dos professores utiliza as mesmas tecnologias para todos os alunos, sem diferenciação pedagógica ou de acordo com as necessidades específicas individuais.
- Há pouca utilização de ferramentas específicas para superação de barreiras linguísticas. Esta situação revela falta de formação, de conhecimento de diversas ferramentas e a sua possível aplicação direta nestas situações de apoio. A falta de conhecimento específica de ferramentas mais eficazes é essencial.

Realçamos que a maioria dos professores revela como sendo uma experiência positiva ou enriquecedora o apoio das tecnologias no processo de ensino aprendizagem e inclusão. Percebemos que alguns comentários revelam dificuldades, mas geralmente ligadas a fatores externos (como infraestrutura, apoios externos ou competências dos alunos), e não rejeição ou integração da tecnologia. O facto de revelarem dificuldades ao nível de infraestruturas não é muito coerente em relação à resposta dada pela direção do agrupamento face à disponibilização de recursos, no entanto, face aos apoios externos é algo que parece ser comum em ambas as visões micro e macro da mesma instituição.

4. Discussão e notas conclusivas

De forma a dar resposta à questão inicialmente elaborada nesta investigação: “como as tecnologias podem contribuir para a integração dos alunos imigrantes na Educação Básica e Secundária em Portugal?”, neste estudo em particular, concluímos que a Direção do Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades (AE) apresenta uma visão positiva de integração e apoio utilização das TIC em contexto educativo, apesar da resistência de alguns professores. O AE tem recursos e apoio técnico próprio, mas reconhece a falta de apoio e do Ministério de Educação, por exemplo em recursos e em pessoal docente para este apoio a alunos imigrantes. Realçamos que esta gestão de recursos ao nível dos professores e de materiais é feita a nível interno e conjugado muitas vezes com disponibilidade extra horária de muitos dos professores, incluindo da direção.

Os Professores sentem falta de apoio quer na formação com as TIC, como também redes de parceria com outros docentes e técnicos para uma efetiva integração das TIC, apoio do Ministério de Educação e envolvimento da comunidade educativa e famílias. A falta de formação é algo que parece estar a ser colmatada com apoio do centro de formação local, no entanto, muitas vezes não existe oferta formativa suficiente na área das tecnologias para todos os docentes. Uma das sugestões que consideramos mais relevantes passam pela formação, apoio aos professores e maior flexibilidade curricular para ajustar cada situação de aprendizagem às necessidades dos alunos. Os professores, no caso deste agrupamento, têm uma perceção positiva da utilização das tecnologias com alunos imigrantes, reconhecendo o seu potencial para apoiar o processo de ensino-aprendizagem e para promover inclusão dos alunos nas suas diversas atividades dentro e fora de aulas.

Esta evidência é igualmente visível no discurso a nível macro, da liderança, do próprio agrupamento, na entrevista que realizamos ao Diretor que revela a disponibilização de recursos, o apoio institucional e a possibilidade de formação a todos os professores, como mencionamos anterior-

mente. No entanto, percebemos que nem todos os professores aderem a este processo de mudança de paradigma tecnológico, principalmente os professores em fim de carreira. A falta de integração das tecnologias em contextos pedagógicos é um critério pessoal e está interligado a outros fatores, mas os professores continuam a referir como um problema a falta de formação e de apoio para além do que já contam no próprio agrupamento, o que se revela contraditório no discurso dos resultados obtidos.

É evidente em diversas investigações já consolidadas que a integração das tecnologias no processo de ensino aprendizagem de alunos imigrantes tem-se revelado uma estratégia importante para promover a inclusão destes alunos a nível linguístico e cultural (Espinosa Barrero, 2023; Fernández Ulloa & Bragado, 2013; Nick Kearney et al., 2004; Reinehr Stoffel et al., 2024). No estudo de caso realizado no AE de Oliveira de Frades, verificou-se que, apesar das limitações institucionais apresentadas pelos professores e apoios do Ministério de Educação, a escola utiliza de forma estratégica recursos como quadros digitais, computadores e até mesmo ferramentas simples como o Google Tradutor para apoiar os alunos imigrantes na aprendizagem do português.

Esta abordagem está em conformidade com as ideias de Elisa María Casero Osorio (2016) que defende que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são essenciais para responder às necessidades das salas de aula multiculturais, sobretudo no ensino de segundas línguas, pois permitem adaptar o ensino à nova geração de alunos nativos digitais (Prensky, 2001) e promover uma aprendizagem mais colaborativa. De acordo com Marta Burgos et al. (2022) a utilização da realidade virtual é uma ferramenta inovadora no ensino de línguas a imigrantes, proporcionando experiências imersivas que simulam situações do quotidiano e facilitam o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais de forma mais eficaz e envolvente. Seria interessante repensar a formação dos professores e inclusive a integração das ferramentas digitais nos contextos educativos permitindo o acesso a múltiplas formas de experiências inovadoras, que permitissem uma aprendizagem mais eficaz das línguas e uma inclusão efetiva dos alunos imigrantes.

Quer na revisão da literatura que apresentamos neste artigo, como nas ideias apresentadas nesta conclusão por estes autores são realmente bastante positivas e revelam que as tecnologias ampliam significativamente as possibilidades de inclusão e, conseqüentemente, o sucesso educativo dos alunos imigrantes.

REFERÊNCIAS

- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de Caso na Investigação em Educação. In I. da U. de Coimbra (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2a, pp. 121–143).
- Bangou, F., Smith, C. W., Savard, C., Koziol, H., Arnott, S., Fleming, D., Fleuret, C., & Thibeault, J. (2025). Using digital technologies with immigrant plurilingual language learners: A research synthesis. *OLBI Journal*, 14, 143–166. <https://doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6784>
- Bodgan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Espinosa Barrero, M. (2023). La enseñanza de español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Recursos Para El Aula de Español: Investigación y Enseñanza*, 1(3), 110–148. <https://doi.org/10.37536/rr.1.3.2023.2271>
- Fernández Ulloa, T., & Bragado, P. G. (2013). EL PROGRAMA MALTED. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR ESPAÑOL A INMIGRANTES EN LA ESCUELA PRIMARIA EN ESPAÑA.
- Francisco José Ortega Segrera. (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 123–133. <https://doi.org/https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi3.11085>
- Marta Burgos, Almudena González, & Eduardo Sánchez. (2022). Realidad virtual en enseñanza lingüística a inmigrantes. *CITAS*, 8(2), 1–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/22563067.7948>
- Nick Kearney, Pilar Ortega, Silvia Domingo, & Victoria Gómez. (2004). E-LEARNING PARA LA FORMACIÓN DE INMIGRANTES. *VIRTUAL EDUCA 2004*. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/544.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon. Vol. 9. No. 5; NCB University Press. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>
- Reinehr Stoffel, H. T., Oliveira Ramos, A., Moraes da Cruz Gomes, E., Demiquei Gonzatti, L., Borges Felipe Netto, L., Arozi, M. H., Souza Rêgo, K., & Albuquerque, V. L. (2024). CULTURA EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR DESAFIOS E PROMOVER A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218*, 5(1), e514735. <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i1.4735>
- Elisa María Casero Osorio. (2016). *LA IMPORTANCIA DE LAS TIC PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN EL AULA MULTICULTURAL*. UNED.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos* (2a ed). Ediciones Morata.
- Taylor, B. B., Wingren, M., Bengs, A., Katz, H., & Acquah, E. (2023). Educators' perspectives related to preparatory education and integration training for immigrants in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104129>
- Uddling, J., & Reath Warren, A. (2023). A newcomer's spontaneous translanguaging in lower-secondary physics education. *International Multilingual Research Journal*, 17(3), 270–288. <https://doi.org/10.1080/19313152.2023.2208508>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. SAGE.



Práticas pedagógicas inovadoras no acolhimento de imigrantes: o caso dos Planos de Inovação no Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto

Autoria: Olga Magano

Resumo

O aumento de imigrantes em Portugal reflete-se nas escolas públicas e na diversidade de nacionalidades e línguas presentes em contexto escolar. Este estudo incide sobre o Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto que agrega seis Escolas Básicas e uma escola Básica e Secundária localizadas na freguesia de Campanhã, uma das áreas mais vulneráveis da cidade do ponto de vista económico e social. O Relatório de Avaliação Externa 2023-2024 do AE do Cerco do Porto, o Projeto Educativo (2021-2025) e o Plano Inovação (2023-2026) revelam a pluralidade de atividades desenvolvidas e de oferta educativa que visam promover a inclusão de estudantes, através de práticas pedagógicas inovadoras e criativas. O objetivo deste estudo é conhecer práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e plurais e analisar como contribuem para assegurar o acolhimento, a integração e sucesso educativo de estudantes imigrantes no AE, com foco nos planos de inovação. Foi aplicada uma metodologia qualitativa, com análise de conteúdo dos principais documentos, realização de grupos focais e entrevista. No final do ano letivo 2024-25 o AE tinha 166 alunos imigrantes, de 26 nacionalidades. Os resultados revelam que a diversidade de iniciativas culturais e desportivas, e ofertas educativas, propiciam um acolhimento integrado dos estudantes imigrantes e contribui para a redução de abandono escolar e aumento de sucesso educativo.

Palavras-chave:

Imigrantes | Planos de Inovação | Integração Social | Sucesso Escolar | Mediação linguística e cultural

1. Introdução

O projeto AquiMeEncontro visa conhecer práticas de acolhimento de crianças e jovens imigrantes nas escolas públicas portuguesas. A cidade do Porto recebe um elevado número de imigrantes, provenientes de variadas origens geográficas. De acordo com o Relatório de Migrações e Asilo 2023 (AIMA, 2024), existiam 121 121 imigrantes com idades entre 0-19 anos, representando a população jovem 11,6% do total de imigrantes. Este aumento reflete-se nas escolas públicas e na diversidade de nacionalidades e línguas presentes em contexto escolar, com novos desafios culturais e pedagógicos (CNE, 2023, p. 149).

A escolha do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto (AECPP), para este estudo de caso, deve-se ao facto de constituir um grande agrupamento, com várias escolas dos diferentes níveis de ensino, que se localizam na freguesia de Campanhã, uma das áreas urbanas mais empobrecidas da cidade e onde se concentram vários problemas sociais e elevado número de bairros de realojamento social. Ou seja, o AECPP antes da chegada massiva de imigrantes já se debatia com um conjunto significativo de dificuldades, a que se juntaram novos desafios, num processo cumulativo de "problemas", com recursos humanos e financeiros escassos.

O Relatório de Avaliação Externa do AECPP 2023-2024 (IGEC, 2024), assinala a preponderância assumida pelas práticas pedagógicas inovadoras, nomeadamente no que se refere ao Plano de Inovação (PI), e no que se refere ao laboratório digital.¹⁴ Este estudo pretende analisar propostas, impactos e abrangência em relação às crianças e jovens migrantes através de uma metodologia qualitativa com a aplicação de análise documental e aplicação de instrumentos de recolha de dados junto de vários atores escolares, como a direção, professores, técnicos superiores, mediadora linguística e cultural e estudantes da turma de PLNM.

1.1. Finalidades

O estudo de caso visa conhecer como é que o AECPP prepara e acolhe alunos de origem imigrante, focando em particular os PI e de que forma contribuem para a integração e sucesso educativo.

¹⁴ AECPP faz parte do conjunto Unidades Orgânicas com Plano de Inovação 2024/2025 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/lista_das_uo_com_pi_aprovado_2024_2025.pdf

1.2. Questão de investigação

O estudo foi orientado pela questão: como é que os PI contribuem com ofertas educativas inovadoras e de que forma permitem criar percursos de integração e promovem o sucesso educativo?

Explicitação do foco em termos teóricos

As migrações internacionais têm vindo a crescer nos últimos anos, sobretudo desde 2018 (AIMA, 2024), passando-se de 480300 para 1044606 em 2023. As origens geográficas dos imigrantes são diversas, com maior representatividade da nacionalidade brasileira. Mas, a par de uma imigração oriunda de países de língua oficial portuguesa, assistiu-se, sobretudo a partir de 2015, com o Programa Europeu de Acolhimento de Refugiados, e de outras políticas de acolhimento, à entrada de imigrantes de outras nacionalidades de países extraeuropeus.

De acordo com o perfil do aluno 2021/2022 (DGEEC, 2023), nesse ano letivo, estavam matriculados no ensino básico 81444 estudantes e no ensino secundário 29488 estudantes. As escolas públicas portuguesas estão obrigadas a assegurar o acesso à educação a este aumento de alunos (Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto).

Segundo o relatório anual de 2023 da Divisão Municipal de Apoios e Acompanhamento Social (DMAAS), no final de 2023, *"era na freguesia de Campanhã que constava uma maior taxa de processos familiares ativos, com mais de um quarto do volume total do concelho (25,6%)." (CMP, 2025, p. 111).* Segundo o Diagnóstico Social do Porto – 2024 (CMP, 2024) é também esta freguesia que conta com menos população residente com o ensino superior (10,93%), é a que tem menos população com pelo menos o 3.º ciclo do ensino básico completo (54,6%) e é também a freguesia com taxa de desemprego mais elevada (24,19%).

Os imigrantes não são um grupo homogéneo (Vigren et al., 2022), seja pelas diferentes origens geográficas, mas também pelas diferentes línguas e estatuto socioeconómico. São, normalmente, indivíduos com uma língua materna diferente do país que acolhe (Alisaari et al., 2021; Taylor et al., 2023; Uddling & Warren, 2023), acentuando a diversidade linguística nas escolas (Uddling & Warren, 2023). Em Portugal, um número significativo de imigrantes é originário de países de língua oficial portuguesa, mas isso não representa a não existência de problemas de comunicação (Bastos, 2025).

No caso português, as barreiras linguísticas têm sido enfrentadas com a criação de turmas de

Português de Língua Não Materna (Szelei et al., 2019; AIMA, 2024a).

Outra possibilidade prevista, dentro da autonomia curricular conferida às escolas, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, proporciona a gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, e podem assumir um papel ativo e diferenciado no sentido de promover iniciativas de acolhimento que potenciem a integração e o acolhimento dos estudantes (DGE, 2024, p.5).

No âmbito dessa lógica de autonomia, o AECP desenvolve várias atividades, projetos e práticas pedagógicas que visam a promoção do sucesso educativo. Desde o ano letivo 2001/2002 constituiu-se como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), até atualmente (AECP, 2022).

O AECP reconhece a importância de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender, respondendo às necessidades e às potencialidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso ao currículo. O AECP assume-se como uma escola inclusiva, possuindo um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), tal como consignado no DL 54/2018 (AECP, 2022).

No Projeto Educativo 2021-2025 (AECP, 2023) é identificado um eixo de intervenção relativo à Gestão Curricular, numa lógica de autonomia e flexibilidade (Apoio à melhoria das Aprendizagens | Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina), sendo que neste domínio, incluem-se estratégias com incidência nos resultados escolares, no absentismo e saída precoce do sistema educativo, na indisciplina e impacto do Agrupamento no prosseguimento de estudos no ensino superior. Os objetivos operacionais visam melhorar os resultados académicos nos diferentes níveis de ensino e a estratégia prevista é a de implementação de práticas pedagógicas inovadoras e de medidas diversificadas de promoção do sucesso.

Dentro deste grande objetivo o AECP elabora um plano de inovação, nos termos da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho (AECP, 2023), assumindo a aposta na implementação de uma solução inovadora que garanta a construção de novos ambientes de aprendizagem, com respostas curriculares e pedagógicas específicas, que promovam o envolvimento dos alunos na aprendizagem e na participação das atividades escolares, nomeadamente, através do planeamento e da monitorização das ações do processo de aprendizagem personalizado, que possam, desse modo, contribuir para a diminuição das retenções e abandono escolar precoce e, consequentemente, a promoção do sucesso educativo destes alunos.

Após a implementação de um primeiro PI, de 2019 a 2022, avaliado positivamente, no que diz respeito a: i) taxas de progressão/ transição, quer no sucesso educativo e sucesso pleno dos alunos, muito superiores à média dos restantes alunos do mesmo ano de escolaridade do Agrupamento, ii) elevados níveis de satisfação plasmados nas respostas de Encarregados de Educação recolhidos em inquérito por questionário e pela taxa de participação nas reuniões, previstos no seu modelo de autoavaliação iii) na satisfação e inteira disponibilidade de continuidade dos professores/equipa pedagógica com a introdução e experimentação de novas propostas didático-pedagógicas em ambientes criativos, inclusivos, envolventes e envolvidos, ativos e proativos, com comunidades de aprendizagem colaborativas e partilhadas e iv) a adoção de novas regras de organização do ano letivo, com a organização semestral, inscritas atualmente no plano integrado de recuperação das aprendizagens – Plano 21|23 Escola+, designadamente no Eixo Ensinar e Aprender – Domínio +Autonomia Curricular, aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho, é apresentada uma nova proposta de Plano de Inovação para 2023/2026, em que o AECP se propõe a: consolidar uma maior flexibilização na conceção de percursos formativos próprios nas ofertas educativas e formativas do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico; consolidar algumas das opções de organização curricular e pedagógica de sucesso, adotadas pelo AECP em anos anteriores; assentes na opção estratégica do reforço da autonomia da escola com os seguintes objetivos: i) prevenir o insucesso escolar; ii) eliminar tendencialmente a retenção em anos iniciais e intermédios no ensino básico.

O PI 23/26 do AECP (AECP, 2023, p. 5) pretende potenciar a mudança das práticas pedagógicas, com soluções alternativas, indutoras da qualidade das aprendizagens de todos os alunos e de uma taxa de retenção tendencialmente nula, decorrente de um diagnóstico do levantamento das necessidades a priorizar na nossa intervenção, entendendo aqui, necessidade(s), como algo que é indispensável ou imprescindível, o que é forçoso e se pauta pela inevitabilidade. Assume-se a lógica de tornar a escola interessante, no entendimento demonstrado de que fora dos muros da escola o mundo é atrativo e colorido, apresentando uma série de oportunidades e convidando o aluno a fazer múltiplas descobertas.

De acordo com o PI, motivar os alunos é alicerce do sucesso e, recorrendo ao ensino “gamificado” e multimédia, com recurso a práticas significativas, as possibilidades de aumentar a motivação, melhorar a atenção e promover a participação mais ativa dos estudantes nas propostas pedagógicas e sua adesão, é alicerce do sucesso. O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2025) demonstra que os alunos retidos não melhoram os seus resultados, são propensos a uma nova retenção,

havendo uma forte relação entre a retenção e o aumento dos níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar, com assinalável impacto nas famílias e na sociedade, justificando-se, assim, ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular, organizacional, assentes numa lógica interna de novas estratégias e dinâmicas de ensino, de ação colaborativa e de articulação com a comunidade.

Entende este AE que é possível inovar, para além do uso das tecnologias e a criatividade pode “colorir” a escola e dar significado ao processo de ensino-aprendizagem através de projetos diferentes, de interdisciplinaridade e com aulas e temas mais dinâmicas e interativas.

As opções recaíram num primeiro PI de Valores Olímpicos, alargado na última versão para mais três áreas temáticas. Assim, aposta-se em enfatizar o potencial formativo do desporto, da música e dos média, dentro e fora da escola, promovendo a integração e a inclusão social das crianças e jovens, pugnano por um modelo de participação cívica promotor do desenvolvimento positivo dos jovens. Este modelo distancia-se das mais comuns abordagens corretivas, focadas na redução ou eliminação dos problemas sociais que assegure os efeitos positivos no fomento de um sentimento de afiliação, de respeito por si e pelos outros, numa atitude mais positiva face à vida escolar e a uma responsabilidade partilhada pela aprendizagem e pelo bem-estar do grupo, de modo i) a promover o sucesso de todos os alunos, ii) a combater o absentismo, a exclusão e abandono escolar precoce, iii) a desenvolver competências de nível mais elevado, iv) a tornar e radicar a escola, nos alunos e nos encarregados de educação (AECP, 2023, p. 6-7).

De acordo com o documento referido, “o PI AECP deve ser capaz, no cumprimento do estabelecido em todas as áreas de competência do PASEO, i) desenvolver o potencial criativo através do desporto, da improvisação e interpretação e da criatividade musical, ii) relacionar teoricamente as diferentes formas de expressão criativa, iii) dar oportunidade e desenvolver vocações dos alunos e determinam a grande intencionalidade da opção do Desporto, da Música e do enquanto objeto e “chão” de suporte aos Planos Curriculares das Turmas (PCT), iv) utilizar, dominar, validar e mobilizar e produzir informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade (*fake news*); v) colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.” (AECP, 2023, p. 7).

Partindo destes princípios gerais, o AECP decidiu alargar a proposta inovadora de gestão curricular e pedagógica, no triénio de 2023 a 2026. O PI 23-26 do AECP tem os seguintes objetivos estratégi-

cos: i) Implicar os alunos no processo de ensino/aprendizagem; ii) A recuperação de aprendizagens e competências mais comprometidas; iii) Contribuir para a eliminação das taxas de retenção; iv) Diminuir o número de saídas de sala de aula; v) Diminuir a taxa de absentismo; vi) Envolver os alunos nos processos de tomada de decisão; vii) Aumentar o sucesso pleno; viii) Melhorar a qualidade de sucesso; ix) Continuar a criar dinâmicas de sala de aula inovadoras, centradas no aluno; e x) O envolvimento de toda a comunidade educativa.

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular e ao abrigo da Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho, na sua redação atual, é conferida às escolas, a gestão superior a 25% do total da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base (mc-b), por ano de escolaridade, entendendo-se por matriz curricular-base o conjunto de componentes disciplinares do currículo e disciplinas que integram os planos curriculares por ciclo e ano de escolaridade.

Assente no artigo 1.º da Portaria n.º 181/2019, e ao abrigo da subalínea i), da alínea c), do n.º 4 do artigo 4.º, o AECP propõe no âmbito do seu PI a criação de novas disciplinas com a reafetação de tempos/horas fixados para as disciplinas constantes da mc-b, com a definição de documentos curriculares próprios, aprovados pelo Conselho Pedagógico, considerados a sua adequação/adaptação ao contexto singular da Unidade Orgânica e de acordo com o seu Projeto Educativo, a 1 turma do 4.º ano do 1.º CEB (Orquestra Orff) com a gestão de 26% da mc-b (390´/semana), a 1 turma do 5.º ano de escolaridade, e a 2 turmas do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, (Valores Olímpicos e Orquestra Orff). com a gestão de 27% da mc-b (360´/semana) e 1 turma do 7.º ano do 3.º CEB (Comunicação Mediática - Comunicar +, Digital +) com a gestão de 27% da mc-b (405´/semana)

No caso do PI Orquestra Orff, as novas disciplinas estão intrinsecamente ligadas, mantendo uma relação estreita entre elas, facilitando não só o desenvolvimento individual de cada um, bem como o trabalho em conjunto. O aluno desenvolve a sua sensibilidade, perceção e imaginação, tanto na realização de expressões artísticas como na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e em diferentes culturas. As aprendizagens essenciais das novas disciplinas, foram estruturadas a partir de três organizadores: i) Sensorial - Pretende-se que os alunos desenvolvam competências auditivas e de compreensão sensorial da linguagem musical, nomeadamente ao nível da audição interior e memória musical. Pretende-se, ainda, que os alunos sejam capazes de ouvir, comparar e refletir sobre os diferentes universos musicais, possibilitando opções fundamentadas sobre os processos de audição e interpretação musical. ii) Leitura e Escrita - Pretende-se que os alunos desenvolvam competências de literacia musical, nomeadamente ao nível da leitura musical e compreensão da linguagem musical, através da audição e escrita. O de-

envolvimento destas competências está diretamente interligado com a performance e interpretação instrumental. Iii) Criação - Pretende-se que os alunos desenvolvam competências de exploração e experimentação sonora, vocal e/ou instrumental, designadamente ao nível da improvisação.

Por sua vez, o PI Comunicação Mediática: Comunicar + Digital + consiste numa proposta educativa que sugere um modelo de participação ativa na “ecologia comunicacional”, capacitando os alunos para viverem de forma crítica e interventiva. O projeto visa aproveitar os recursos e oportunidades que os meios e redes de comunicação facultam para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social, de modo que cada pessoa possa conviver e aprender com mais qualidade. Envolve a abordagem de questões tais como: condições e possibilidades de acesso aos equipamentos e aplicações tecnológicos; diversidade e modalidades de uso dos média; capacidades de procurar, avaliar e selecionar informação relevante, de a analisar criticamente e de a aplicar de forma significativa às necessidades da vida quotidiana; capacidades para comunicar melhor consigo e com os outros. O projeto “Comunicação Mediática: Comunicar + Digital +” promove o desenvolvimento das competências, atitudes e valores previstos no PASEO e, simultaneamente, responde à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando-as ao perfil dos alunos, garantindo de uma Escola Inclusiva.

As competências propostas são uma mais-valia para as diferentes disciplinas e currículos, pois permitem estimular o sentido crítico dos alunos, levando-os a emitir juízos, analisar realidades complexas e a reconhecer a diferença entre factos e opiniões. Com o foco na participação ativa e responsável na comunidade escolar e na sociedade em geral, a ação “Comunicação Mediática: Comunicar + Digital +” permite que os alunos se tornem cidadãos informados e envolvidos, aprendendo a utilizar os média como uma ferramenta para expressar as suas ideias e tomar decisões bem fundamentadas (AECP, 2023).

Conscientes de que “não existem receitas, importa diferenciar as metodologias de forma coerente com os objetivos de aprendizagem dos alunos, o contexto da turma, as suas necessidades e os seus interesses” (Ferreira et al., 2021, p.463) e é esse o objetivo a que nos propomos neste estudo de caso, com uma análise focada nos PI, como estratégia diferenciadora no acolhimento de diferentes estudantes, permitindo flexibilizar os currículos com disciplinas orientadas para áreas de aprendizagem apelativa e imaginativa.

Em termos gerais, existe um esforço acrescido para manter a coesão nas escolas. As diferen-

tes abordagens são imprescindíveis para a concretização da integração e a formulação de políticas educativas eficazes. Uma outra medida que visa responder a esta preocupação nas escolas públicas portuguesas é a contratação de mediadores linguísticos e culturais, para ajudar as escolas a construir respostas adequadas para alunos estrangeiros recém-chegados com origem em países onde o português não é a língua oficial. Os mediadores linguísticos e culturais que as escolas podem contratar servem um duplo propósito, que alinha com objetivos educativos e de integração social: (1) acelerar a aquisição da língua portuguesa com vista ao sucesso escolar dos alunos, e (2) promover a integração dos alunos estrangeiros na cultura portuguesa e o contacto de todos os alunos com as culturas de origem dos seus colegas estrangeiros.¹⁵ Esta medida integra-se no Plano Aprender Mais Agora e prevê que as intervenções dos mediadores linguísticos e culturais envolvam toda a comunidade escolar (MEIC, 2025), integram as equipas de trabalho pedagógico e devem, sempre que for pertinente, colaborar com os professores em contexto de sala de aula. Assim, os mediadores não são animadores de atividades no período do recreio ou meros tradutores, mas sim profissionais que trabalham ao lado dos professores, em prol de todos os alunos.

2. Metodologia

Neste estudo de caso usou-se uma metodologia qualitativa, com o recurso a análise documental, grupos focais e análise de conteúdo, tendo em vista apreender uma diversidade de perspetivas e profundidade de abordagem (Creswell, 2003). Foram elaborados 3 guiões: 1) Guião dirigido ao diretor do AE/ professores (usado para 2 grupos focais), 2) Guião dirigido a alunos da turma de PLNM e 3) Guião dirigido à mediadora cultural e linguística. No 1º guião contemplaram-se alguns tópicos para aferir o número de estudantes imigrantes, anos de escolaridade e as origens geográficas; numa segunda dimensão procura-se conhecer as medidas que o AECP tem previstas para o acolhimento e quem são os responsáveis pelo acolhimento, as práticas pedagógicas e estratégias adotadas para ultrapassar as dificuldades.

O guião 2 foi aplicado ao grupo focal com 18 estudantes imigrantes e contemplou as seguintes dimensões: experiência de adaptação à escola; conhecimento do português; principais dificuldades sentidas; integração na escola – acolhimento, integração por parte de professores e colegas; o que mais gosta e o que menos gosta na escola; participação em atividades e ofertas educativas; dificuldades em termos de desempenho escolar; apoio familiar e escolar – apoio ao estudo; participação

dos pais em atividades escolares; sugestões para a Direção do AE e aos professores para melhorar a sua aprendizagem; o que gostaria que houvesse mais na escola.

O guião 3, de uma entrevista semiestruturada foi aplicado à mediadora cultural e linguística e as dimensões são idênticas às do guião 1, mas com alguns tópicos dirigidos para as questões da mediação.

2.1. O caso: razões da sua escolha e operacionalização

O AECP foi escolhido pelo território em que se situa, na freguesia de Campanhã, da cidade do Porto, uma das mais pobres e com grande número de problemas sociais; também o facto de ser um território TEIP há longos anos e se orientar por uma perspetiva inclusiva e de valorização da diversidade que tem vindo a adotar, nos últimos anos, tal como observado na avaliação externa realizada recentemente à instituição pela IGEC (2023).

2.2. Intervenientes

Os participantes no estudo foram o Diretor do AECP, os coordenadores de dois dos Planos de Inovação, uma professora de PLNM, 3 técnicas superiores do clube da interculturalidade, a mediadora linguística e cultural e 18 estudantes da turma de PLNM.

2.3. Instrumentos

Para a recolha de informação deste estudo de caso foram utilizados dois tipos de instrumentos complementares, as entrevistas em *Focus Group*, com a presença da investigadora da equipa que assegurou o seguimento das questões contempladas no guião / roteiro numa lógica de compreensão e aprofundamento (Kaufmann, 1996) e a análise documental de três documentos para a recolha de evidências que sustentam a fundamentação e justificação do estudo.

¹⁵ ECP faz parte do conjunto Unidades Orgânicas com Plano de Inovação 2024/2025 https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/lista_das_uo_com_pi_aprovado_2024_2025.pdf

Quadro 1 - Instrumentos utilizados na recolha de dados

Intrumentos	Descrição
Grupos focais	Focus Group com diretor e mediadora Linguística e Cultural Objetivos: conhecer os principais contornos da questão de investigação no AECP e as estratégias implementadas de enfrentamento.
	Focus Group com coordenadores de Planos de Inovação, professora PLNM, técnicas do clube de interculturalidade. Objetivo de conhecer a perspetiva de técnicos e professores, práticas pedagógicas e iniciativas de integração cultural e promoção de sucesso educativo.
	Focus Group com estudantes de PLNM Conhecer percursos de vida e experiência de acolhimento e estratégias de aprendizagem.
Entrevista semiestruturada	Mediadora Linguística e Cultura Conhecer a experiência de mediação e articulação entre estudantes e professores.
Análise documental	Relatório de Avaliação Externa (2023-2024) da AECP Análise do Relatório de Avaliação Externa (2022-2023) da AECP (Inspeção-Geral da Educação e Ciência).
	Projeto Educativo (2021-2025) da AECP Análise do Projeto Educativo (2021-2025) da AECP
	Plano de Inovação 2023-2026 Análise do Plano de Inovação 2023-2026 e as propostas de Planos de Inovação.

2.4. Questões éticas

O estudo foi levado a cabo com respeito pelos princípios éticos de informação: informação sobre o estudo, confidencialidade e anonimato, participação voluntária, assim como o consentimento informado. Os participantes foram informados que os dados recolhidos são para uso exclusivo propósito do aprofundamento do conhecimento científico, sendo utilizados apenas para fins de investigação e de formação.

3. Resultados

Nesta secção introduz-se primeiro o “caso”, de forma sintética. Em seguida, apresentam-se os

principais resultados oriundos da análise de conteúdo (Guerra, 2006) dos documentos relevantes assinalados e da recolha de dados empíricos a atores do contexto escolar do AECP.

3.1. Apresentação do caso

O AECP está situado na zona oriental da Cidade do Porto, freguesia de Campanhã que se localiza no extremo oriental do concelho do Porto. É delimitada a Sul pelo rio Douro, a este e a Nordeste pelo município de Gondomar, e a Oeste, pelas freguesias de Bonfim e Paranhos, com uma área de 8,13 km2 (AECP, 2022).

Nesta freguesia residem cerca de 32.659 habitantes, constituindo 13.131 famílias, das quais cerca de 8.552 vivem em 14 bairros municipais da freguesia, num total de 3668 fogos (Domus Social, 2015). De acordo com os Censos de 2011, a freguesia de Campanhã foi aquela que, em termos absolutos, teve uma maior perda populacional (AECP, 2022).

Em 2012-2013, o AE integra o Programa TEIP de 3.ª geração e é celebrado com o Ministério da Educação e Ciência (MEC), através Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) um Contrato de Autonomia (Projeto Educativo, 2021-2025, AECP).

Este AE é constituído por seis Escolas Básicas e uma escola Básica e Secundária: Escola Básica do Cerco (JI e 1.º Ciclo); Escola Básica da Corujeira (JI e 1.º Ciclo); Escola Básica do Falcão (JI e 1.º Ciclo); Escola Básica do Lagarteiro (JI e 1.º Ciclo); Escola Básica de S. Roque da Lameira (JI e 1.º Ciclo); Escola Básica Nª Sra de Campanhã (JI e 1.º Ciclo); Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto (do 5.º ao 12.º ano).



Figura 1: distribuição das escolas do AECP pelo território

Fonte: <http://www.aecerco.pt/index.php/agrupamento/escola>

No ano letivo 2023/2024 o AECP teve uma ampla oferta educativa: Pré-escolar, 1.º Ciclo, Ensino Regular; Plano de Inovação: Orquestra Orff – Aprender com a Música; 2.º Ciclo; Ensino Regular; Ensino Especializado da Música e do Teatro, em regime articulado; Plano de Inovação: Orquestra Orff – Aprender com a Música; Educação nos Valores Olímpicos; @ on-line com a escola; 3.º Ciclo - Ensino regular; Ensino Especializado da Música e do Teatro, em regime articulado; Plano de Inovação: Comunicação mediática – comunicar +, digitar +; @ on-line com a escola; Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF); Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); Ensino Secundário - Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ensino Especializado da Música, em regime articulado; Cursos Profissionais: Técnico de Desporto, Técnico

de Cozinha / Pastelaria, Técnico de Eletrónica, Automação e Computação, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Restaurante / Bar e Técnico de Turismo (AECP, 2023). Para concretizar esta ambiciosa oferta educativa o AE estabelece uma alargada rede de parcerias e protocolos. O AECP integra a lista dos PI¹⁶ aprovados para o ano escolar de 2024/2025 pelo Ministério da Educação e conta com uma extensa lista de parceiros nas várias áreas em que oferece os PI.

A realidade do CERCO

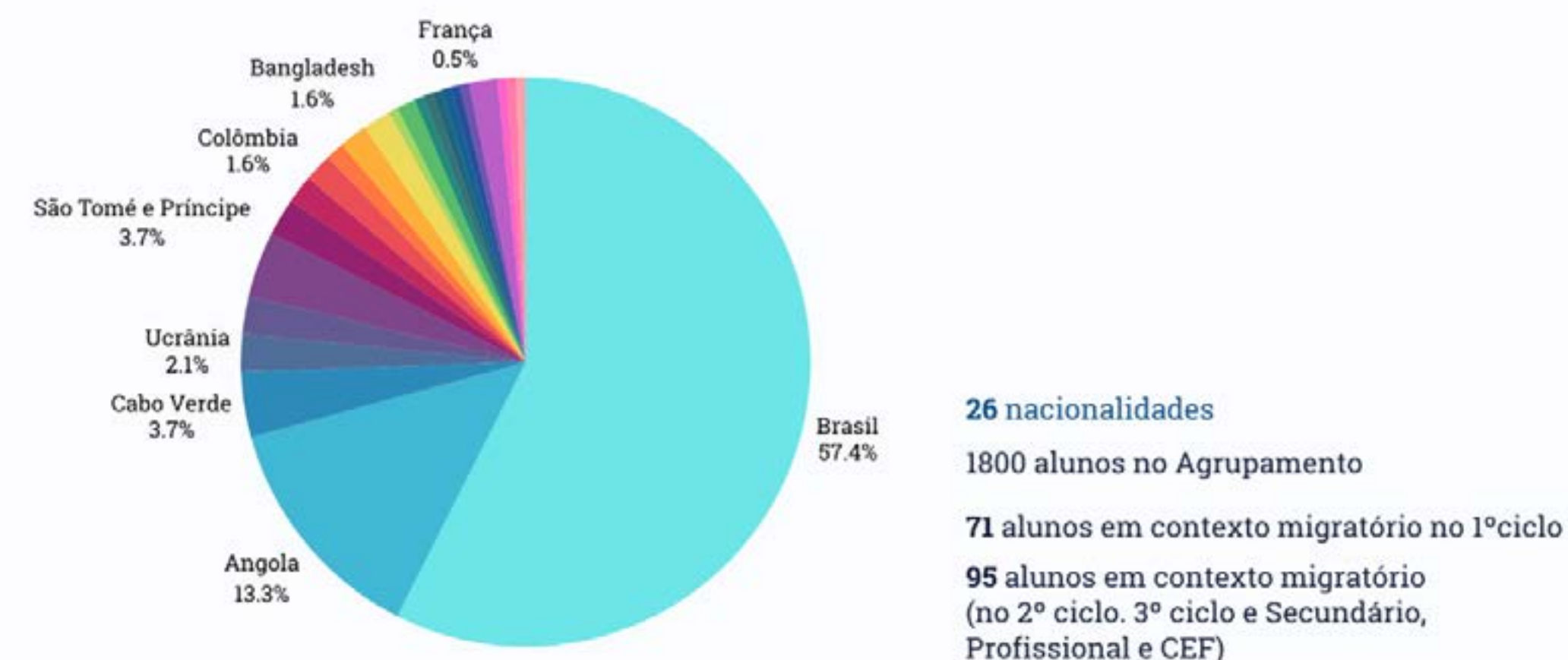


Figura 2: Alunos imigrantes no AECP

Fonte: AE Cerco Porto 2024/2025

De acordo com dados disponibilizados pelo AE, no ano letivo 2024/2025 o AECP contava com 1800 estudantes, de 26 Nacionalidades, 71 alunos no 1º ciclo, 95 no 2º e 3º ciclo, secundário, ensino profissional e CEF. Alguns dos estudantes são irmãos, em vários ciclos de estudos.

¹⁶ <https://afc.dge.mec.pt/pt/planos-de-inovacao>

3.2. Análise documental

Tendo em vista os objetivos de conhecer de que modo as práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e plurais contribuem para assegurar a integração de estudantes imigrantes no AECP e promover o sucesso educativo, foram analisados os documentos referidos no ponto anterior e disponíveis no site do AECP¹⁷, na secção designada por “Documentos Estruturantes”.

O Relatório de Avaliação Externa (2023-2024) do AECP (IGEC, 2024) salienta a pluralidade de atividades que visam contribuir para a inclusão de estudantes, através de práticas pedagógicas inovadoras. Este relatório, na análise SWOT, refere como pontos fortes da prestação do serviço educativo as opções curriculares e organizacionais próprias, direcionadas para o desenvolvimento de competências com vista ao preconizado no Perfil dos Alunos, em linha com as exigências inscritas no projeto educativo. Aponta também como positiva a diversidade da oferta educativa/letiva associada à experimentação de vivências de carácter empírico, operacional, laboratorial e produtivo nos campos científico, cultural, desportivo e social, tendentes à aquisição de diversas experiências de aprendizagem, assim como as dinâmicas pedagógicas e os recursos educativos estimulantes, favorecedores do desenvolvimento de competências holísticas nas crianças e nos alunos, promotoras de uma escola inclusiva, na cultura organizacional do Agrupamento e no processo de ensino e de aprendizagem, tais como, apoio tutorial específico, preparação para os exames nacionais, oficinas DIC, Grupos Interativos – Includ_ED, os planos de inovação e a semestralização, bem como na equidade e na inclusão.

É valorizado também o envolvimento dos diversos atores da comunidade educativa e dos diferentes parceiros que são cruciais para combater o absentismo e o abandono escolar, através do desenvolvimento de ações inovadoras que permitem a maior participação dos alunos e a promoção do seu desenvolvimento pessoal, num contexto social adverso para uma parte significativa da população escolar. Neste âmbito, é realçada a ação do Gabinete de Inserção Social e a do Serviço de Orientação e Psicologia, bem como a dos múltiplos projetos desportivos, impactantes nos resultados sociais, que concretizam o envolvimento das crianças e dos alunos.

Ainda segundo o referido Relatório de Avaliação Externa, o envolvimento das crianças e dos alunos nas diferentes atividades do Agrupamento evidencia práticas de gestão e de organização abertas e flexíveis, na organização do trabalho pedagógico com os grupos e as turmas. Existe uma

panóplia de práticas de gestão curricular (Percursos de Inclusão, Educação nos Valores Olímpicos, Orquestra ORFF – aprender com a música, Comunicação Mediática: Comunicar + Digital +, @n-line com a escola, entre outros), de coadjuvação e de equipas educativas, com critérios objetivos e claros de alocação às diferentes turmas e grupos.

O apoio ao bem-estar das crianças e alunos, bem como o seu desenvolvimento pessoal e emocional, está bem evidente nas ações e projetos de natureza artística, cultural, ambiental, científica e desportiva, para cuja realização muito têm contribuído os parceiros do Agrupamento. O ensino artístico especializado da música e do teatro, a Educação para os Valores Olímpicos, @online com a escola, a Orquestra ORFF, a Semana da Interculturalidade, o Dia Internacional da Pessoa Cigana, bem como as bibliotecas escolares e o desporto escolar, constituem exemplos da promoção da autonomia e responsabilidade individual e da promoção da assiduidade e da pontualidade.

O Agrupamento orienta a sua atividade educativa utilizando estratégias diversificadas, com vista à melhoria das aprendizagens das crianças e dos alunos, mas também ao resgate de alunos potencialmente em risco de abandono e absentismo. O recurso aos PI privilegia metodologias e estratégias que permitem dar voz aos alunos e promovem a problematização do conhecimento, através de aprendizagens cooperativas. As metodologias de projeto e a atividades experimentais apresentam-se como uma opção generalizada e os ambientes de aprendizagem revelam-se agradáveis, disciplinados e motivadores.

A promoção da equidade e da inclusão de todas as crianças e alunos é uma marca distintiva do Agrupamento, que atua, através de uma abordagem multidisciplinar, na aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no tratamento dos casos relativos a alunos e crianças em grupos de risco, oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos ou na prevenção da retenção, abandono e desistência escolar.

Outro aspeto salientado pelo relatório é o facto de o AE dispor de boas instalações laboratoriais e desportivas e de uma diversidade de recursos tecnológicos e digitais com destaque para o laboratório virtual *Labster*. Este laboratório foi desenvolvido por uma *startup* dinamarquesa e permite aos alunos realizar atividades num ambiente imersivo e controlado. Os alunos podem explorar, através de uma abordagem à aprendizagem e desenvolvimento que integra as áreas da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), usando modelos 3D interativos e simulações computacionais, com ganhos

¹⁷ <http://www.aecerco.pt/index.php/documentos/documentos-estruturantes>



pedagógicos ao nível da qualidade e equidade das e nas aprendizagens.

O projeto educativo 2021-2025 no eixo 1, “Cultura de escola e lideranças pedagógicas (organização e gestão), tendo em vista a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, estabelece como objetivo a promoção de práticas de organização e gestão dos currículos e de aprendizagem para uma educação inclusiva e como estratégia de concretização, propõe a criação de turma de Português de Língua Não Materna” (AECp, 2022, p. 29).

No eixo 2, do referido Projeto Educativo (p. 30), designado “Gestão Curricular, numa lógica de autonomia e flexibilidade (Apoio à melhoria das Aprendizagens | Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina) são indicadas estratégias com incidência nos resultados escolares, no absentismo e saída precoce do sistema educativo, na indisciplina e impacto do Agrupamento no prosseguimento de estudos no ensino superior. Um dos objetivos operacionais assinalado é “Melhorar os resultados académicos nos diferentes níveis de ensino” e que aponta com estratégia a “Implementação de práticas pedagógicas inovadoras e de medidas diversificadas de promoção do sucesso.”

Ainda no Projeto Educativo, a oferta educativa para o ano 2023/2024 é bastante alargada, como já referido, acentuando-se a diversidade e as propostas no âmbito de PI 1.º Ciclo Plano de Inovação: Orquestra Orff – Aprender com a Música; 2.º Ciclo Plano de Inovação: Orquestra Orff – Aprender com a Música; Educação nos Valores Olímpicos; @ on-line com a escola e ao nível do 3.º Ciclo - Plano de Inovação: Comunicação mediática – comunicar +, digitar +; @ on-line com a escola.

Neste documento o termo “mediação” é mencionado uma vez, atribuindo essa função ao Serviço de Psicologia e Orientação, e no que se refere, especificamente, à mediação entre recursos externos e internos. O documento não menciona alunos imigrantes, nem estipula medidas específicas, embora tenha um conjunto de estruturas que pela afinidade de funções potencialmente podem abarcar essa intervenção.

No PI 2023-2026 são abundantes as referências à criação de práticas pedagógicas inovadoras, valendo-se da possibilidade prevista de autonomia curricular e pedagógica (p. 3). No documento não são referenciados estudantes estrangeiros ou imigrantes, portanto, estes PI são dirigidos a todos os estudantes nacionais e estrangeiros, matriculados nas escolas do AECp, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos.

3.3. Resultados do trabalho empírico

Nesta secção são mobilizados os resultados de todos os instrumentos de recolha de dados aplicados a elementos da direção, professores, técnicos, mediadora e alunos imigrantes do AECp. Será usada a designação de Grupo focal 1, Grupo focal 2 e grupo focal 3 e uma entrevista individual, seguindo a sequência apresentada no quadro 1.

3.3.1. Origem e desenvolvimento dos PI: envolvimento e integração de alunos estrangeiros

Partindo da experiência positiva no biénio letivo 2019/2021, dos pressupostos contemplados no PI “Educação nos Valores Olímpicos”, e do saber acumulado e experiência conseguida na organização e gestão do mesmo, o AECp, apresenta para o biénio 2022/2024 um novo PI, na possibilidade real do exercício da autonomia curricular e pedagógica, assumido pela escola e pelos docentes, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, na assunção das competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e na dinamização de trabalho inter e transdisciplinar, de forma a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais (AE).

3.3.2 Os alunos imigrantes na AECp: dificuldades e estratégias de integração

De acordo com o diretor, à data da entrevista, o AECp tinha 166 alunos imigrantes com maior incidência nos 2º e 3º ciclos. Por vezes, há irmãos em vários ciclos, sobretudo em alunos brasileiros ou da lusofonia. As nacionalidades são variadas, desde marroquinos, venezuelanos, paquistaneses, indianos, brasileiros, americanos, até iranianos da Venezuela, ucranianos, havendo a perceção de que os dados estão em constante atualização. De acordo com a informação disponibilizada, o AECp teve no ano letivo 2024/2025 alunos de 26 nacionalidades, sendo a mais representada o Brasil, com 57,4%, seguida de Angola, com 13,3%.

O AECp tem um conjunto de estruturas de acolhimento e de acompanhamento com o Gabinete de Inserção Social e a do Serviço de Orientação e Psicologia. Mais recentemente, foi criado o Clube Intercultural e contratada uma mediadora linguística e cultural.

A mediadora, socióloga, contratada há 3 meses, está a construir o processo de acolhimento de imigrantes, com o preenchimento de uma ficha sociolinguística. Antes desta metodologia de acolhimento, segundo o Diretor, o processo passava pelo grupo de técnicos, que era o Grupo Intercultural,

que tem uma psicóloga, uma educadora social e uma assistente social. De seguida havia um enquadramento realizado pelo diretor de turma que, em articulação com o funcionário de pavilhão tentavam a melhor forma de acolher. Depois havia pequenas iniciativas de os apresentar, de os tentar juntar, de entrosar diferentes nacionalidades, com lanches, almoços, etc.

De acordo com uma das técnicas, foram-se apercebendo das dificuldades de integração através de relatos de alunos. Com base na observação e na participação no terreno, sentiram a necessidade de criar algo um bocadinho mais abrangente e que pudesse dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos. Aperceberam-se que havia dificuldades em pequenas tarefas, como preencher um impresso para o SASE ou de matrícula, mesmo para estudantes oriundos do Brasil, que embora com a mesma língua revelam dificuldades de compreensão, havendo exclusão por pequenas coisas. Uma das iniciativas deste grupo foi organizar encontros informais, em que as técnicas se sentam para almoçar com os alunos e aparece quem quiser. De facto, os casos de desconhecimento da língua ou de não compreensão plena é assinalado como um problema recorrente com os alunos estrangeiros no AECP. Na chegada ao AE, os alunos fazem a prova de proficiência de língua, havendo uma triagem a partir dos resultados e encaminhamento para o tipo de apoio mais ajustado. Tendo em vista, proporcionar várias estratégias de aprendizagem de português, o AE permite o recurso ao uso de telemóveis para a tradução.

Outro aspeto salientado é que a alteração das origens dos alunos na escola não foi acompanhada com a formação de docentes e de funcionários. De acordo com as palavras do diretor, exceto os técnicos superiores, os funcionários são funcionários do município, portanto sendo essa responsabilidade descentralizada. Apenas uma parte dos funcionários terá conhecimentos de inglês e sendo a procura de formação uma iniciativa de cariz individual. Também a professora de PLNM refere não ter tido qualquer formação específica para lecionar estas aulas.

O AE tem uma série de recursos e iniciativas de promoção de interculturalidade, vários protocolos com a câmara e outras instituições, por exemplo, de ensino de música e de dança, etc. alguns dos quais salvaguardados pelo facto de serem escolas TEIP. Do 4º para o 5º ano é realizado uma reunião conjunta com os encarregados de educação de todas as escolas, com o curso de Música Silva Monteiro, para expor o que é que se propõe fazer, etc. E depois fazem-se as audições para fazer a seleção, porque só pode ser uma turma. Segundo o diretor e os professores há estudantes imigrantes nestas alternativas pedagógicas, o que foi confirmado por vários estudantes imigrantes

que participaram no grupo focal. No entanto, verifica-se que apesar de haver uma pluralidade de oferta educativa e de serem cada vez mais as iniciativas interculturais e de divulgação da riqueza de culturas na escola, nem sempre a informação chega de forma atempada a todos os potenciais interessados.

Os PI são uma das ofertas educativas diferenciadas deste AE, como já referido e positivamente assinalado no Relatório de Avaliação externa. O professor, responsável por um dos PI salienta como positiva a margem de liberdade para a decisão de inclusão de disciplinas autónomas e o facto de poderem contar com mais um professor no âmbito dos Domínios da Autonomia Curricular (DAC) serve o propósito de apoiar mais e melhor também os estudantes estrangeiros.

Procurando perceber como é que os estudantes têm conhecimento destas ofertas educativas, o professor 2, refere que o PI pelo qual é responsável arrancou em cima do ano letivo e não houve muito tempo para questionar sobre o interesse quer os encarregados de educação quer os alunos. Trata-se de uma turma que já tinha funcionado no ano anterior com o PI e continuou no 8º ano.

De acordo com o diretor, PI permite o acesso a formação artística a famílias que não a poderiam ter de outra forma, nomeadamente no que se refere aos alunos migrantes.

O diretor, nesta demanda, entende que a maior dificuldade é incluir e articular com vários atores necessários no terreno e a impossibilidade de responder a cada um dos alunos. Na sua perspetiva, cada um merece uma atenção própria, mas o número vai crescendo e não há recursos humanos que consigam responder a tantos alunos que chegam.

Neste estudo de caso, também se procurou conhecer os maiores desafios pedagógicos e o sucesso ou insucesso escolar dos estudantes imigrantes. Para além das dificuldades da língua já referenciadas, são assinalados casos de sucesso e de prosseguimento para o ensino superior. Os participantes no grupo focal 1 e 2 manifestaram como muito positivo o interesse em obter sucesso por parte destes estudantes e seus encarregados de educação. *"Nós temos aqui alunos que dizem que querem seguir para o ensino superior, que querem estudar lá fora, que querem tirar um curso. E não estamos a falar de um ou dois, estamos a falar mesmo de muitos. Que é uma coisa que a gente fica impressionada, não é?"* (técnica superior, grupo focal 2).

Para um dos professores, um PI, autorizado pelo Ministério, permite a melhoria das aprendizagens. Um outro professor, também responsável por um PI, considera que a adaptação de currículo em educação musical permite aos alunos ter outras áreas de aprendizagem e tem sido bastante positivo,

porque a música é disciplinadora.

Em termos formais, o funcionamento dos PI implica a apresentação de resultados de 8 em 8 semanas, onde são monitorizados e avaliados os resultados académicos, permitindo aferir se vale a pena continuar com o projeto.

Para além dos aspetos positivos já referidos é também assinalada a colaboração e parceria entre os vários PI, por exemplo, entre o PI Orquestra Orff e PI Valores Olímpicos. O professor, responsável pelo PI de Comunicação, salienta a colaboração entre os recursos técnicos de multimédia e os professores de francês e inglês. Este professor assinala a satisfação que sente quando os estudantes conseguem concretizar com sucesso as tarefas propostas, mesmo quando se trata de uma pequena reportagem e de leitura de um pequeno texto em português (refere o exemplo de uma aluna do Bangladesh).

Professores e técnicos partilham a perceção de que os imigrantes procuram aproveitar ao máximo a escola e obter sucesso. Segundo um dos professores: *Estamos num agrupamento muito difícil, estamos, mas em grande parte não são os imigrantes que causam essas dificuldades.*" Para outro professor, as crianças, independentemente das suas etnias e das suas culturas, têm em si tudo o que os outros têm na sua essência. *"A arte, a música, o que gostam, o que não gostam, os seus tempos livres, é tudo muito afeto aos nossos tempos, tudo muito afeto às nossas vivências e às comunidades em que estão. Mas, são todas iguais!"*.

No AECP são promovidas várias iniciativas de carácter intercultural ao longo do ano letivo, seja pelo Clube Intercultural, seja por diferentes órgãos do AE. Por exemplo, o almoço intercultural na cantina, com os alunos migrantes (os que frequentam PLNM), em que cada um contribui com comida típica dos seus países de origem, a semana da interculturalidade, em que participam também os encarregados de educação e as famílias.

O diretor reconhece que este AE tem outros problemas relativos ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, com o caso da etnia cigana, que tem as suas especificidades. Com os alunos migrantes, as dificuldades vão aumentando. Para fazer face às crescentes necessidades são precisos mais recursos humanos e financeiros para enfrentar de forma consistente os novos desafios, para ser uma escola que não deixa ninguém para trás.

Outra questão que procurámos perceber é se existe sentimento de discriminação entre estudantes, de acordo com as suas origens e como fazem para enfrentar essas situações no contexto escolar. O diretor refere que não têm esse tipo de discriminação, apenas alguns casos em que os

encarregados pedem explicação, sobretudo devido a incompreensão da língua.

Na perspetiva da mediadora, tendo em conta as aulas em que esteve presente e estudantes que acompanha, não lhe parece que haja discriminação entre eles, dentro do grupo. Onde isso talvez possa ocorrer será nas turmas, sem ser no grupo português língua não materna. Nas turmas de PLNM acabam por encontrar um espaço mais seguro, onde têm colegas que também falam a sua própria língua. Em relação a colegas de turma, há alguns casos reportados por professores em relação a comentários proferidos relacionado com sotaques e o tom de pele. Por exemplo, uma das alunas imigrante do grupo focal referiu nunca ser escolhida para integrar trabalhos de grupo.

Interessou-nos também perceber o tipo de envolvimento dos pais e encarregados de educação nas atividades escolares. O diretor salienta que os pais são chamados a participar na divulgação das ações que a escola faz. Por exemplo, no âmbito dos PI, mas também de outras iniciativas culturais e celebração de efemérides (por exemplo, semana da interculturalidade, dia do cigano, valores olímpicos, orquestra, Dia da Mãe, Dia da Família, circo, etc.) Para um dos professores, é sempre uma agradável surpresa a participação expressiva dos pais.

4. Discussão e notas conclusivas

O AECP apresenta diversa oferta educativa nos vários ciclos de estudo e manifesta uma preocupação contínua em promover a integração e o sucesso educativo dos alunos com maiores dificuldades. Trata-se de um AE situado num território fragilizado do ponto de vista social e económico, e assume-se com um papel social estruturante muito para além de contexto educativo ao longo das últimas décadas.

Preocupado com reprovações e retenções significativas, desde 2019, o AE aposta na conceção de PI, oferta educativa que anualmente é submetida a aprovação do Ministério da Educação e avaliado regularmente, de 8 em 8 semanas. Estes PI, não sendo especificamente dirigidos a alunos imigrantes, têm contribuído significativamente para a inclusão em ofertas educativas diferenciadas, nas áreas do desporto (Valores olímpicos), da música (Orquestra Orff) e da comunicação e multimédia. Em simultâneo, há outras ofertas: ensino articulado música, dança e teatro, PIEF, CEP e cursos profissionais.

Há também turmas de PLNM e algumas estruturas como o Gabinete de Gabinete de Inserção Social e a do Serviço de Orientação e Psicologia, coadjuvados mais recentemente pela criação do Clube

Intercultural e, desde abril 2025, uma mediadora Linguística e Cultural. Estas várias apostas, quer na criação de ofertas educativas diferenciadas, quer em estruturas de acolhimento, orientação e apoio de alunos imigrantes e não imigrantes revelam-se estratégias promissoras e inspiradoras na promoção da integração e do sucesso escolar das comunidades migrantes, sobretudo, as recém-chegadas e com um fraco domínio da língua, contribuindo assim para a revitalização da escola e da comunidade envolvente (Alisaari et al., 2021; Taylor et al., 2023; Uddling & Warren, 2023).

A avaliação geral feita pelos participantes no estudo é muito positiva, mas assume-se haver margem para mais articulação e aprofundamento das dimensões das ofertas dos PI, sobretudo no que se refere à divulgação e angariação de estudantes para as turmas no sempre escasso tempo disponível entre a aprovação do Ministério e o início do ano letivo.

Concluindo, os PI revelam ser uma proposta inspiradora, pela sua versatilidade de incluir diferentes áreas e temas mais interessantes e motivadores para os estudantes.

5. Agradecimentos

Agradecemos a colaboração da Direção do AECP, professores e técnicos, mediadora sociolinguística e dos estudantes imigrantes da turma de PLNM.

REFERÊNCIAS

- Alisaari, J., Sissonen, S., & Heikkola, L. M. (2021). Teachers' beliefs related to language choice in immigrant students' homes. *Teaching and Teacher Education*, 103, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103347>
- AIMA (2024a). *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*. <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/5080088730-1718377757/plano-estrategico-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-marco-2024.pdf>
- AIMA (2024b). Relatório de Migrações e Asilo 2023. AIMA.
- AIMA (2025). Relatório Intercalar Recuperação de Processos Pendentes na AIMA. População Estrangeira em Portugal. AIMA.
- AECp (2020) - Projeto Educativo, 2021-2025, AECp.
- Bastos, J.P. (2025). Alunos estrangeiros de língua portuguesa têm mais insucesso que os outros migrantes. *Jornal Expresso*, 20 fev. 2025. <https://expresso.pt/sociedade/ensino/2025-02-20-alunos-estrangeiros-de-lingua-portuguesa-tem-mais-insucesso-que-os-outros-migrantes-66904357>, acesso em 18.08.2025
- CMP – Câmara Municipal do Porto (2025). Rede Social do Porto. Diagnóstico social do Porto 2024. Pelouro da Coesão Social. Departamento Municipal da Coesão Social, Divisão Municipal de Gestão de Rede Social.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2015). Recomendação – Retenção escolar no ensino básico e secundário. CNE.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches I by John W. Creswell. - 2nd ed.
- DGE -Direção-Geral da Educação. (2024). Inclusão de alunos migrantes em meio educativo. Ministério da Educação e Ciência.
- DGEEC (2023). Perfil do aluno 2021/2022. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Ministério da Educação.
- Ferreira, D.; Lima, L.; Cosme, A. (2021). Um olhar sobre as mudanças curriculares e pedagógicas: a perspetiva dos líderes das escolas. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 446–470, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp446-470. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12095>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- GUERRA, I., (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso, São João do Estoril, Principia.
- IGEC – Inspeção-Geral de Educação e Ciência (2024). Relatório de Avaliação Externa 2023-2024: Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto
- Kaufmann, J.-C. (1996), *L' Entretien Compréhensif*, Paris, Éditions
- MEIC – Ministério da Educação, Inovação e Ciência (2025). Nota informativa 23.01.2025
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto – Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho
- Portaria n.º 86/2025/1, de 6 de março – Define as regras aplicáveis à disciplina de Português Língua Não Materna nas ofertas educativas e formativas do ensino secundário.
- AECp (2022). Projeto Educativo 2021-2025. Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto.
- AECp (2023). Planos de Inovação 2023-2026. Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto.
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, 46(5),



REFERÊNCIAS

1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>

- Taylor, B. B., Wingren, M., Bengs, A., Katz, H. T., & Acquah, E. O. (2023). Educators' perspectives related to preparatory education and integration training for immigrants in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 128, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104129>
- Uddling, J., & Warren, A. R. (2023). A newcomer's spontaneous translanguaging in lower-secondary physics education. *International Multilingual Research Journal*, 17(3), 270–288. <https://doi.org/10.1080/19313152.2023.2208508>
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>



Conclusões

Autoria: Irina Borges

A análise integrada dos estudos de caso reunidos neste *e-book* demonstra a pluralidade e a riqueza das respostas locais ao desafio da integração de alunos internacionais nas escolas portuguesas. Embora se inscrevam em contextos distintos – urbanos e rurais, escolas de diferentes níveis de ensino, projetos liderados por docentes, associações ou estruturas de gestão escolar –, emergem linhas de convergência que permitem identificar tendências consistentes e delinear orientações para o futuro. Em primeiro lugar, reafirma-se a importância do Português Língua Não Materna (PLNM) como dispositivo estruturante da inclusão académica. Os casos analisados evidenciam que, embora o domínio funcional da língua constitua uma condição necessária, está longe de ser suficiente para assegurar uma integração plena. As turmas de acolhimento e as estratégias modulares progressivas revelam-se instrumentos valiosos, mas deverão ser acompanhados por práticas pedagógicas culturalmente responsivas, que valorizem as identidades de origem e promovam a construção de pertença (Cummins, 2001; Banks, 2020; Anes & Bracons, 2024). Seguidamente, salienta-se o papel das lideranças escolares e docentes como agentes centrais de inovação e mudança. Nos contextos estudados, a intencionalidade pedagógica de professores, diretores e mediadores culturais surge como motor de transformação, muitas vezes preenchendo o vazio resultante da menor clareza de políticas dirigidas a estudantes internacionais. Esta proatividade revela um compromisso ético e profissional notável, mas expõe simultaneamente a vulnerabilidade de práticas dependentes do voluntarismo individual ou de financiamentos temporários. Destaca-se ainda a relevância das práticas extracurriculares e artísticas – clubes interculturais, projetos teatrais, musicais ou digitais – enquanto veículos privilegiados de mediação cultural e de desenvolvimento socioemocional. Estas iniciativas reforçam a autoestima, a empatia e a cooperação, ampliando os espaços de pertença e de aprendizagem fora da sala de aula (Boal, 1979; Fancourt & Finn, 2019). A evidência recolhida demonstra que a inclusão não se constrói apenas na sala de aula, mas também em espaços informais e comunitários, onde a diversidade assume um papel ativo enquanto recurso educativo. Por fim, a análise comparativa evidencia um desafio transversal: a necessidade de sustentabilidade e de uma abordagem sistémica (*whole-school approach*) (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2017). A fragmentação das respostas e a dependência de iniciativas pontuais com-

prometem a continuidade e a equidade, sobretudo em territórios com elevada mobilidade populacional (Ramos, 2023; Catela & Lopes, 2024). Torna-se, assim, pertinente consolidar políticas públicas que articulem a ação das escolas com as comunidades locais e famílias, que assegurem formação docente consistente e que disponibilizem recursos humanos e materiais adequados às necessidades emergentes. Deste modo, este *e-book* oferece à comunidade científica e educativa contributos relevantes para o debate em torno da inclusão de alunos internacionais, ao reunir evidência empírica, inovação pedagógica e intencionalidade social. Os estudos de caso demonstram que, apesar das fragilidades estruturais, a escola pública portuguesa tem sabido reinventar-se como espaço de cidadania democrática, justiça social e interculturalidade crítica. Reafirma-se, assim, que investir em políticas educativas inclusivas não constitui apenas uma exigência ética e legal, mas também uma estratégia de futuro indispensável para a construção de sociedades mais equitativas, plurais e sustentáveis.



REFERÊNCIAS

- Anes, M. F. M., & Bracons, H. (2024). Acolhimento e integração de crianças migrantes em contexto escolar: um estudo no agrupamento de escolas de Benavente. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 255–282. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0019>
- Banks, J. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Boal, A. (1979). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. (6ª ed.). Civilização Brasileira.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Catela, J., & Lopes, S. M. (2024). Notas etnográficas sobre práticas de cidadania ativa numa escola multicultural. *Revista Conhecimento Online*, 16(2), 181–206. <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3859>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Health Evidence Network synthesis report, No. 67). World Health Organization, Regional Office for Europe. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553779/>
- Ramos, M. N. (2023). *Mobilities, Communication and Intercultural Education: Contemporary Global Challenges*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 391–411 <https://doi.org/10.18764/2178-2229v30n1.2023.17>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>



Nota sobre os investigadores do projeto

Ana Beatriz Matos – Licenciada em Educação Básica. Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo, e Mestre em Educação Especial (domínio Cognitivo e Motor) pelo Instituto Politécnico de Viseu. Doutoranda em Educação a Distância e eLearning pela Universidade do Minho e Universidade Aberta.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3587-8299>

Email: a.beatriz.matos2@gmail.com

Ana Filipa Neves – Mestre em Supervisão Educativa pela Universidade Aberta. Desenvolve investigação no âmbito da inclusão linguística e cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9273-9290>

Email: 2102189@estudante.uab.pt

Ana Mouraz – Doutorada em Ciências da Educação. Professora Auxiliar com Agregação no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta (Portugal), e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D). Colabora ainda no Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) da Universidade do Porto. Os seus interesses de investigação incluem formação de professores, supervisão pedagógica, estudos curriculares e avaliação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7960-5923>

Email: ana.lopes@uab.pt

Ana Nobre – Doutorada em Ciências da Educação. Professora no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta (Portugal), e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D). Os seus interesses de investigação incluem educação aberta, jogos e aprendizagem móvel, metodologias de investigação, formação de professores e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em contextos educacionais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9902-1850>

Email: ana.nobre@uab.pt

Ana Patrícia Almeida – Doutorada em Educação, na área de Administração e Política Educacional. Professora Auxiliar na Universidade Aberta. Investiga políticas educativas, administração e gestão educacional, territórios e cidades educadoras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5242-8285>

Email: anap.almeida@uab.pt

Anabela Santos – Doutorada em Educação (Educação para a Saúde, Universidade de Lisboa) e em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Universidade de São Paulo). Investigadora em pós-doutoramento no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Universidade Aberta, e investigadora integrada no Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS), ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Os seus interesses de investigação centram-se na aprendizagem social e emocional, regulação emocional, resiliência, saúde mental e envolvimento dos alunos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-8397>

Email: anabela.santos@uab.pt

Nota sobre os investigadores do projeto

Bárbara Backstrom – Doutorada em Saúde Internacional, Mestre em Demografia e Licenciada em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa. Professora Associada na Universidade Aberta (DCSG) e investigadora integrada no CICS.NOVA, com investigação sobre migrações e integração de alunos imigrantes nas escolas portuguesas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5844-3854>

Email: barbara.backstrom@uab.pt

Catarina Nunes – Professora Associada com Agregação (Matemática) do Departamento de Ciências e Tecnologia da Universidade Aberta. Licenciada em Matemática Aplicada à Tecnologia pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e Doutorada pela University of Sheffield (UK). A sua investigação centra-se em: Bioestatística; Ciência de Dados; Modelação Matemática e Estatística; Identificação; Modelação Farmacodinâmica e Farmacocinética; Sistemas Inteligentes (Lógica Difusa, Sistemas Neuro-Difusos, Algoritmos Genéticos).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8357-0994>

Email: CatarinaS.Nunes@uab.pt

Cláudia Neves – Doutorada em Ciências da Educação. Professora e investigadora na Universidade Aberta, integrando o Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D). Os seus interesses de investigação incluem pedagogia responsiva, inclusão digital e democracia em contextos educativos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8175-4749>

Email: claudia.neves@uab.pt

Filipa Seabra – Doutorada em Ciências da Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular. Professora e Diretora do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D). Os seus interesses de investigação incluem currículo, avaliação e desenvolvimento profissional de professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1690-9502>

Email: filipa.seabra@uab.pt

Helena Martins – Professora do 1.º Ciclo no Agrupamento de Escolas de Real, Braga, com funções de coordenação e participação em órgãos pedagógicos. Licenciada em Educação Visual e Tecnológica e Mestranda em Administração e Gestão Educacional na Universidade Aberta, onde investiga a integração de alunos imigrantes brasileiros no ensino português.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3631-9041>

Email: p1199@aereal.edu.pt

Irina Borges – Doutoranda em Educação a Distância e eLearning na Universidade Aberta e Universidade do Minho. Investigadora colaboradora no LE@D e bolsista no projeto AquiMe-Encontro. Interessa-se por estudos curriculares, pedagogia social, educação para a cidadania, equidade e inclusão digital.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5975-9302>

Email: irina.borges@uab.pt

Lúcio Sousa – Doutorado em Antropologia. Professor Associado no Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta (Portugal). Investigador integrado no Ins-



Nota sobre os investigadores do projeto

tituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT – FCSH, Universidade Nova de Lisboa), investigador associado externo do Centre for Refugee Studies (CRS, York University) e colaborador no Centro de Estudos Globais (CEG – UAb). Entre 2002 e 2019 foi investigador do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI), onde coordenou o Grupo Migrações e Diversidades Culturais (2016–2019). A sua docência e investigação incidem sobre antropologia e etnografia, migrações forçadas e refugiados, políticas de acolhimento e integração, com particular enfoque em Timor-Leste e no sudeste asiático.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8619-8673>

Email: lucio.sousa@uab.pt

Maribel dos Santos Miranda-Pinto – Doutorada em Ciências da Educação, na área das TIC, pela Universidade do Minho (2009), onde também concluiu Pós-doutoramento em Tecnologia Educativa (2019). Desde 2023 é investigadora integrada no LE@D – Universidade Aberta, mantendo colaboração com a Universidade do Minho. Os seus interesses incluem Educação a Distância, Comunidades de Prática Online, Tecnologias na Educação, Pensamento Computacional, Programação e Robótica Educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0813-1497>

Email: maribel.miranda@uab.pt

Marta Abelha – Doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro. Professora no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora integrada no LE@D. Investiga formação de professores, currículo, avaliação e colaboração docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7105-3722>

Email: marta.abelha@uab.pt

Ntebatsa Elizabeth Gomes – Mestranda em Supervisão Pedagógica na Universidade Aberta. Investiga práticas pedagógicas inclusivas e educação intercultural, com foco em estratégias de acolhimento e integração de migrantes e refugiados no contexto escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0006-9685-6082>

Email: 2301989@estudante.uab.pt

Olga Magano – Doutorada em Sociologia. Professora da Universidade Aberta e investigadora integrada do Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES). Co-coordena a Secção Temática Diversidades Culturais e Espaços de Intervenção da Associação Portuguesa de Sociologia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9661-6261>

Ciência Vitae: <https://www.cienciavitae.pt/8412-16C8-4DCD>

Email: olga.magano@uab.pt

Pedro Abrantes – Doutorado em Sociologia. Professor da Universidade Aberta e investigador no Centro de Estudos Globais. Professor Convidado do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e Vice-Presidente da Associação Portuguesa de Sociologia. Dedicar-se às relações entre educação, desigualdades sociais e percursos de vida.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9572-9563>



Nota sobre os investigadores do projeto

tituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT – FCSH, Universidade Nova de Lisboa), investigador associado externo do Centre for Refugee Studies (CRS, York University) e colaborador no Centro de Estudos Globais (CEG – UAb). Entre 2002 e 2019 foi investigador do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI), onde coordenou o Grupo Migrações e Diversidades Culturais (2016–2019). A sua docência e investigação incidem sobre antropologia e etnografia, migrações forçadas e refugiados, políticas de acolhimento e integração, com particular enfoque em Timor-Leste e no sudeste asiático.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8619-8673>

Email: lucio.sousa@uab.pt

Maribel dos Santos Miranda-Pinto – Doutorada em Ciências da Educação, na área das TIC, pela Universidade do Minho (2009), onde também concluiu Pós-doutoramento em Tecnologia Educativa (2019). Desde 2023 é investigadora integrada no LE@D – Universidade Aberta, mantendo colaboração com a Universidade do Minho. Os seus interesses incluem Educação a Distância, Comunidades de Prática Online, Tecnologias na Educação, Pensamento Computacional, Programação e Robótica Educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0813-1497>

Email: maribel.miranda@uab.pt

Marta Abelha – Doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro. Professora no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora integrada no LE@D. Investiga formação de professores, currículo, avaliação e colaboração docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7105-3722>

Email: marta.abelha@uab.pt

Ntebatsa Elizabeth Gomes – Mestranda em Supervisão Pedagógica na Universidade Aberta. Investiga práticas pedagógicas inclusivas e educação intercultural, com foco em estratégias de acolhimento e integração de migrantes e refugiados no contexto escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0006-9685-6082>

Email: 2301989@estudante.uab.pt

Olga Magano – Doutorada em Sociologia. Professora da Universidade Aberta e investigadora integrada do Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES). Co-coordena a Secção Temática Diversidades Culturais e Espaços de Intervenção da Associação Portuguesa de Sociologia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9661-6261>

Ciência Vitae: <https://www.cienciavitae.pt/8412-16C8-4DCD>

Email: olga.magano@uab.pt

Pedro Abrantes – Doutorado em Sociologia. Professor da Universidade Aberta e investigador no Centro de Estudos Globais. Professor Convidado do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e Vice-Presidente da Associação Portuguesa de Sociologia. Dedicar-se às relações entre educação, desigualdades sociais e percursos de vida.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9572-9563>

Email: pedro.abrantes@uab.pt



Ficha técnica

“Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do concurso Science4Policy 2023 (S4P-23): Concurso de Estudos de Ciência para as Políticas Públicas, uma iniciativa do PLANAPP -Centro de Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas em parceria com a Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P. (FCT), financiada pelo Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)” / “This work was developed under the Science4Policy 2023 (S4P-23): annual science for policy project calls, an initiative PLANAPP - Centre for Planning and Evaluation of Public Policies in partnership with the Foundation for Science and Technology (FCT), financed by Portugal’s Recovery and Resilience Plan (PRR)”.

SCIENCE 4 POLICY
CIÊNCIA PARA A POLÍTICA PÚBLICA



CC BY-NC-SA 4.0

Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhamento pela mesma Licença 4.0 Internacional

Esta licença exige que os reutilizadores deem crédito ao criador. Ela permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e desenvolvam o material em qualquer meio ou formato, apenas para fins não comerciais. Se outros modificarem ou adaptarem o material, deverão licenciar o material modificado sob termos idênticos.

BY: O crédito deve ser dado ao criador.

NC: Somente o uso não comercial do trabalho é permitido.

Não comercial significa que não se destina principalmente ou não é direcionado a vantagens comerciais ou compensação monetária.

SA: As adaptações devem ser compartilhadas nos mesmos termos.

