

**Liderança escolar e diversidade cultural – Um estudo num Agrupamento
de Escolas no Barlavento Algarvio**

Sara Maria Infante Rodrigues

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2019

**Liderança escolar e diversidade cultural – Um estudo num Agrupamento de Escolas
no Barlavento Algarvio**

Sara Maria Infante Rodrigues

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Darlinda Moreira

2019

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar, na perspectiva dos alunos estrangeiros, o trabalho desenvolvido pelas lideranças de um Agrupamento de Escolas, situado no Barlavento Algarvio, relativamente à forma como são recebidos, acompanhados e integrados os alunos estrangeiros. Pretende-se ainda conhecer as propostas de atividades sugeridas por estes alunos, a fim de melhorar o acolhimento e acompanhamento desses novos alunos estrangeiros no Agrupamento em estudo, que inclui um jardim de infância, 1.º ciclo, uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária, com um total de dois mil e novecentos alunos, sendo que trezentos e cinquenta desses alunos são estrangeiros e originários de trinta e três nacionalidades diferentes, com predominância de discentes oriundos do Brasil. Perante uma diversidade cada vez mais presente, tornou-se imprescindível incrementar na escola a preocupação e o respeito pelo outro, a inclusão de todos independentemente do credo, da cor, da língua e das suas capacidades cognitivas ou físicas.

Metodologicamente foi aplicado um inquérito por questionário, a uma amostra de cinquenta e sete alunos estrangeiros do 3.º ciclo, provenientes de vinte e uma nacionalidades diferentes. Posteriormente foi feito o tratamento de dados e apresentadas as respetivas conclusões.

Os inquiridos, principalmente os de nacionalidade Brasileira, pronunciaram-se, referindo que, atualmente, já se encontram bem ou plenamente integrados na escola, embora, inicialmente, aquando da sua chegada a Portugal e ingresso na escola, a maior parte tenha referido ter sentido dificuldade ao nível da sua integração no estabelecimento de ensino. Salientam ainda o ótimo relacionamento mantido com os pares, embora com os professores e funcionários seja ligeiramente inferior, apesar do respeito e consideração manifestada pelo pessoal docente e não docente no trato com os alunos.

No âmbito das atividades promovidas pelas lideranças do Agrupamento conducentes à integração dos alunos estrangeiros, manifestaram-se maioritariamente quanto à inexistência ou carácter residual das mesmas. Relativamente às sugestões apresentadas com vista à promoção de uma melhor integração e acompanhamento, os alunos estrangeiros concentraram as suas propostas em atividades como por exemplo: a comemoração do dia do aluno estrangeiro, a formação de um Gabinete de Apoio, a existência de um programa de tutoria para os novos alunos, sob a égide de um colega da

mesma nacionalidade, a disponibilização aos Encarregados de Educação de informação acerca do Sistema de Ensino Nacional e o funcionamento da escola, recepção de boas vindas aos novos alunos, dinamização de atividades de forma a promover as outras culturas, entre muitas outras propostas.

Palavras-chave: Lideranças. Diversidade cultural. Alunos estrangeiros. Integração. Questionário.

Abstract

The purpose of this essay is to analyse how foreign students are welcomed, followed up and integrated by the school board of a given school in western Algarve. It shows the point of view of foreign students as well as their suggestions to improve the hospitality provided to them by the school at all levels: Kindergarten, Primary and Secondary education, comprising a total of two thousand and nine-hundred students. Three-hundred and fifty of these have thirty-three different nationalities, mainly Brazilian.

As a consequence of this increasing diversity, one of the school's main concerns is the inclusion of every individual and the development of a sense of respect, independently of religious believes, skin colour, language and physical or cognitive skills.

A survey was applied to fifty-seven 7th, 8th and 9th grade students of twenty-one different nationalities.

Most of the students inquired were Brazilian and referred that they feel well or fully integrated in the school despite of the initial adaptation difficulties they felt. They highlight the excellent relationship they have with their peers, but describe that relationship as slightly less close with the school staff. They feel respected by everyone in school.

Most students state that the school board has not developed nor promoted any activities regarding the integration of foreign students.

To promote their integration in school, the foreign students suggested activities such as celebrating the foreign student's day; creating a support group; starting a mentoring program for new students, with the assistance of a student of the same nationality; give parents specific information about the National School System and the organization of the school; having a welcome ceremony to all the new students; creating activities to promote other cultures.

Key-word: Leadership. Cultural diversity. Foreign students. Integration. Survey.

Dedicatória

À memória da Conceição Godinho, que partiu cedo demais!

Agradecimentos

“A verdadeira solidariedade começa onde não se espera nada em troca.”
Antoine de Saint Exupéry

Sem a ajuda e presença de determinadas pessoas este trabalho não teria sido possível.

A todos eles o meu maior agradecimento!

- À Teresa Marcelino que desde o início esteve comigo neste trabalho, que corrigiu, deu sugestões e incentivou-me a nunca desistir;
- À Dina Mendes, que mesmo longe, em Timor, não deixou de me incentivar para continuar em frente;
- À Ana Carlos por me ter incentivado a inscrever neste mestrado e pelo contínuo apoio;
- À Armandina Fortes e à Dirce Barbara por terem aceite as minhas ausências;
- À Paula Dias pela revisão final de todo o trabalho;
- À Rosalina Leandro e à Belinha Monteiro pelas suas sugestões;
- À Sara Rabiáis pelos esclarecimentos quanto ao programa de Estatística SPSS;
- Aos meus colegas de grupo, em especial à Helena Ribeiro, pela paciência que tiveram comigo nestes dois últimos anos;
- Aos colegas da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social por terem aplicado o questionário;
- À Direção do meu Agrupamento pela disponibilidade de dados e pela possibilidade que me proporcionou em aplicar o questionário aos alunos estrangeiros;
- Ao meu sobrinho Marcos e à Taty pela disponibilidade em resolverem os problemas informáticos que foram surgindo;
- À Margarida Batista pelo apoio e pela ajuda na preparação da defesa;
- Ao meu pai e à minha mãe, que já partiu, por me terem incentivado, desde sempre, a estudar;
- À minha orientadora, professora doutora Darlinda Moreira, pela sua orientação e disponibilidade durante todo este processo;
- E a DEUS, pois sem ele nada teria sido possível.

A todos o meu grande Bem-Haja!

Índice Geral	
Resumo	ii
Abstract	iv
Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Índice Geral	vii
Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras	x
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xii
Capítulo I – Introdução	1
1.1. Objetivo geral do estudo	2
1.1.1. Objetivos específicos	3
1.2. Problema principal do estudo.....	3
1.2.1. Questões de investigação	4
1.3. Organização do estudo	4
Capítulo II – Enquadramento Teórico	6
2.1. Portugal país de migrantes	7
2.2. Educação e diversidade cultural	9
2.2.1. A educação em Portugal	13
2.2.2. Alunos estrangeiros em Portugal	15
2.2.3. O sucesso escolar dos alunos estrangeiros em Portugal.....	18
2.2.4. O sistema de equivalências em Portugal.....	21
2.2.5. Educação inclusiva.....	23
2.3. Liderança e gestão para a diversidade cultural.....	27
2.3.1. Liderança e gestão para a diversidade cultural em Portugal	32
2.3.2. Português Língua Não Materna	34
2.3.3. Formação de professores e <i>Erasmus +</i>	36
Capítulo III – Metodologia	38
3.1. Natureza do estudo.....	39
3.2. Processo de recolha de dados	41
3.2.1. Inquérito por questionário.....	41
3.2.2. Estrutura do questionário	43

3.2.3. Considerações sobre os aspetos Éticos	45
3.3. População em estudo	46
Capítulo IV – Contexto do Estudo	48
4.1. Contexto local	49
4.2. Contexto escolar	50
4.3. Caracterização da escola	52
4.3.1. Espaço físico	52
4.3.2. Corpo docente	53
4.3.3. Corpo não docente	54
4.3.4. Alunos	55
4.3.5. Projeto Educativo	55
Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados	57
5.1. Caraterização pessoal	59
5.2. Percurso escolar	62
5.3. Integração na escola	64
Capítulo VI – Conclusões	85
6.1. Conclusões do estudo	86
Bibliografia	94
Anexos	107
Anexo 1 – Questionário	108
Anexo 2 – Declaração de Recolha de Dados Pessoais	114
Anexo 3 – Pedido de Autorização ao Diretor do Agrupamento	116
Anexo 4 – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar	118

Índice de Quadros

Quadro 1 - As cinco nacionalidades com maior representatividade nas escolas do ensino Básico e Secundário	17
Quadro 2 - Rede escolar (pública) em Portimão	50
Quadro 3 - Atividades/projetos do Agrupamento	51
Quadro 4 - Distribuição do pessoal docente por nível de ensino e vínculo	54
Quadro 5 - Distribuição do pessoal não docente por vínculo, categoria e local de trabalho	54
Quadro 6 - Realidade escolar do Agrupamento em estudo	55
Quadro 7 - Atividades que a escola promove para integrar os alunos estrangeiros	79
Quadro 8 - Atividades que a escola deveria promover para a integração dos alunos estrangeiros	81
Quadro 9 - Sugestões a propor à direção da escola	83
Quadro 10 - Sugestões a propor à direção da escola (continuação)	84

Índice de Figuras

Figura 1 - Total de alunos estrangeiros matriculados (Básico e Secundário) em Portugal Continental	16
Figura 2 - Percentagem de alunos nacionais e estrangeiros que concluíram o ensino Básico e Secundário em Portugal Continental	19
Figura 3 - Número de alunos matriculados em Português Língua Não Materna (PLNM), desde o seu início em 2007/2008 até 2016/2017	36
Figura 4 - Idade dos inquiridos	60
Figura 5 - Sexo dos inquiridos	60
Figura 6 - Nacionalidade dos inquiridos	61
Figura 7 - Anos de permanência em Portugal	61
Figura 8 - Nível de ensino que os inquiridos frequentam	62
Figura 9 - Anos de permanência dos inquiridos na escola	63
Figura 10 - O que os inquiridos pretendem fazer no futuro	63
Figura 11 - Nível de integração dos inquiridos na escola	64
Figura 12 - Dificuldade dos alunos estrangeiros em integrar-se na escola	65
Figura 13 - Alguma vez os inquiridos se sentiram discriminados	65
Figura 14 - Contextos em que se sentiram discriminados	66
Figura 15 - Por quem se sentiram discriminados	66
Figura 16 - Relacionamento dos inquiridos com os professores	67
Figura 17 - Relacionamento dos inquiridos com os colegas	67
Figura 18 - Relacionamento dos inquiridos com os funcionários	68
Figura 19 - Alunos falam bem uns com os outros	69
Figura 20 - É fácil fazer amigos	69
Figura 21 - Os inquiridos têm muitos amigos	70
Figura 22 - Os colegas dos inquiridos aceitam-nos como são	70
Figura 23 - Os inquiridos gostariam de mudar de colegas	71
Figura 24 - Se tiverem um problema os inquiridos podem contar com o apoio dos colegas	71
Figura 25 - Se tiverem um problema os inquiridos podem contar com o apoio dos professores	72

Figura 26 - Os professores tratam os alunos com respeito	72
Figura 27 - Os alunos tratam os professores com respeito	73
Figura 28 - Os alunos tratam os funcionários com respeito	73
Figura 29 - Os funcionários tratam os alunos com respeito	74
Figura 30 - Os inquiridos sentem que pertencem à escola	75
Figura 31 - A escola deve valorizar a cultura de origem dos inquiridos	75
Figura 32 - Ser um bom aluno facilita a integração dos alunos estrangeiros	76
Figura 33 - Dominar a Língua Portuguesa facilita a integração dos alunos estrangeiros .	77
Figura 34 - Apresentar bom relacionamento com colegas, professores e funcionários, facilita a integração dos alunos estrangeiros	77
Figura 35 - O estatuto económico, facilita a integração dos alunos estrangeiros	78
Figura 36 - Os inquiridos consideram que a escola realiza atividades para promover o relacionamento e a aceitação dos alunos estrangeiros	79
Figura 37 - Os inquiridos consideram que a escola promove atividades específicas para as famílias dos alunos estrangeiros	82

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

BCE - Banco Central Europeu

CEE - Comunidade Económica Europeia

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC - Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

EC - European Commission

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos”

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PE – Projeto Educativo

PISA – Programme for International Student Assessment

PLNM- Português Língua Não Materna

PPT – Programa Português para Todos

RGPD - Regulamento Geral Proteção de Dados

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Capítulo I – Introdução

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”

Albert Einstein

1.1. Objetivo geral do estudo

Com o presente estudo, que tem como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelas lideranças de um Agrupamento de Escolas, situado no Barlavento Algarvio, na perspetiva dos alunos estrangeiros, no sentido de aferir como são recebidos, acompanhados e integrados. Pretende-se ainda conhecer as propostas de atividades, sugeridas pelos referidos alunos, para melhorar o acolhimento e acompanhamento de novos alunos estrangeiros no Agrupamento e dar resposta à grande diversidade cultural que se faz sentir no Agrupamento de Escolas em estudo.

O Agrupamento supracitado é composto por um centro escolar, que inclui um jardim de infância e o 1.º ciclo, uma escola básica dos 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária, num total de dois mil e novecentos alunos, sendo trezentos e cinquenta deles estrangeiros e originários de trinta e três nacionalidades diferentes.

A diversidade cultural que se faz sentir neste Agrupamento, viu o número de alunos crescer, em grande parte, devido ao fluxo migratório. Com a chegada destes novos alunos estrangeiros, é imprescindível repensar a forma de atuação/acolhimento dos mesmos, de maneira a tirar partido desta multiculturalidade, que nos traz esta nova população escolar, mantendo, contudo, a nossa própria identidade.

Torna-se então imperioso que todos estes novos alunos estrangeiros tenham direito à educação, “numa escola que se quer de todos, para todos e com todos” (Lopes, M. 2015, p. 147).

De acordo com Bokova, Diretora-Geral da UNESCO (2016), “O mundo está em mudança – a educação também precisa mudar” e as sociedades, em todo o mundo, “sofrem profundas transformações e isso exige novas formas educacionais” (p. 15). Com o mundo em constante transformação é importante que as competências adquiridas na escola vão mais além “da alfabetização e de habilidades básicas em matemática”, torna-se, assim, importante que sejam abordadas novas formas de aprendizagem com o objetivo “de mais justiça, equidade social e solidariedade mundial” (Bokova, I., 2016, p. 15).

É essencial que as lideranças acompanhem as mudanças constantes do nosso planeta, de forma a se adaptarem ao desafio da diversidade cultural, cada vez mais presente nas escolas portuguesas.

O respeito pela diversidade e “o reconhecimento das diferenças” vem exigir por parte de todos nós uma mudança (Carvalho, E., 2011, p. 7). Pois ao falarmos de diversidade

teremos de passar a ter em conta as diferenças de cada um, assim como a igualdade de direitos.

Lucas, em 2016, reforça “a ideia de que a educação representa um desafio incomensurável para a humanidade num contexto intrincadamente complexo e em confronto pleno na sociedade do conhecimento, em que o objetivo premente é uma melhor educação para todos” (p. 148).

Pretende-se, assim, com este estudo analisar e identificar as diligências tomadas pelas lideranças do Agrupamento em estudo, no sentido de dar resposta a esta diversidade cultural, ou seja, apoiar na inclusão e acompanhamento dos alunos estrangeiros, bem como aferir as propostas, dos referidos alunos, de mudanças a implementar nas práticas organizacionais, para apoiar, incluir e acompanhar novos alunos estrangeiros.

1.1.1. Objetivos específicos

Para alcançar os resultados que se pretendem, com este estudo, tornou-se determinante definir objetivos específicos para atingir o fim pretendido, assim apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar o nível de integração e de relacionamento, na perspetiva dos alunos inquiridos, dos alunos estrangeiros com os restantes membros da comunidade educativa;
- b) Conhecer quais as atividades, na perspetiva dos alunos inquiridos, que as lideranças do Agrupamento promovem para a integração dos alunos estrangeiros;
- c) Conhecer as propostas, dos alunos inquiridos, para as lideranças do Agrupamento, no sentido de se promover uma melhor integração e acompanhamento aos futuros colegas estrangeiros no Agrupamento.

1.2. Problema principal do estudo

Depois de definidos os objetivos, geral e específicos, apresenta-se como principal problema deste estudo o seguinte:

- Como reconhecem os alunos estrangeiros as diligências tomadas, pelas lideranças do Agrupamento em estudo, para os apoiar e acompanhar e quais as propostas, dos

alunos inquiridos, de mudanças a implementar, nas práticas organizacionais, para apoiar na integração e acompanhamento de novos alunos estrangeiros?

De acordo com a UNESCO (1996), uma das principais causas de uma escola eficiente, se não a principal, “reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino” (p. 163). Cabe assim sabermos, se as lideranças do Agrupamento em estudo são uma escola eficiente, promotora da igualdade de direitos e ao mesmo tempo focada no desafio de promover a diversidade cultural respeitando a diferença.

1.2.1. Questões de investigação

Depois da questão principal ter sido formulada tornou-se necessário ser mais específico nas questões a abordar, no estudo em causa, definindo, assim, de uma forma mais específica, as seguintes questões:

- a) Qual é o nível de integração e de relacionamento, na perspetiva dos alunos inquiridos, dos alunos estrangeiros com os restantes membros da comunidade educativa?
- b) Quais as atividades, na perspetiva dos alunos inquiridos, que as lideranças do Agrupamento promovem para a integração dos alunos estrangeiros?
- c) Quais as propostas, dos alunos inquiridos, para as lideranças do Agrupamento, no sentido de se promover uma melhor integração e acompanhamento aos futuros colegas estrangeiros no Agrupamento?

1.3. Organização do estudo

Este trabalho tem como objetivo principal estudar as diligências tomadas pelas lideranças do Agrupamento em estudo, no acolhimento e acompanhamento dos alunos estrangeiros. Para tal estruturámos este trabalho em seis capítulos.

O primeiro capítulo, a Introdução, apresenta o objetivo, geral e específicos, deste estudo. É apresentado ainda o problema principal do estudo e as respetivas questões de investigação.

No capítulo dois é feito um breve Enquadramento Teórico, no qual se abordam as seguintes temáticas: Portugal como país de migrantes; a educação e diversidade cultural, onde se aborda a educação em Portugal, assim como os alunos estrangeiros em Portugal, o seu desempenho e o sistema de equivalências, abordando ainda a educação inclusiva. Neste capítulo, é apresentada ainda a liderança e gestão para a diversidade cultural de uma

forma geral e em Portugal, é abordada a questão do Português como língua não materna, terminando com uma abordagem sobre a formação de professores e sobre o programa *Erasmus +*.

O capítulo seguinte apresenta a Metodologia, fazendo-se uma análise da natureza do estudo, que será abordado de forma quantitativa, onde são apresentados os procedimentos tidos na recolha de dados, através da aplicação de um inquérito por questionário e a sua estrutura, bem como considerações sobre os aspetos éticos tidos na elaboração e aplicação do questionário.

Este capítulo termina com a apresentação da população alvo do estudo, todos os alunos estrangeiros do 3.º ciclo do Agrupamento, e a quem foi aplicado o questionário, num total de oitenta e um alunos, de vinte e seis nacionalidades diferentes.

No capítulo quatro, Contexto do estudo, é abordado o contexto local e escolar onde o Agrupamento em estudo está inserido, numa cidade na zona do Barlavento Algarvio. Será ainda elaborada a caracterização do Agrupamento, desde o seu espaço físico, corpo docente, corpo não docente até aos alunos.

No capítulo cinco, Apresentação e Análise dos Resultados, é feita a apresentação dos resultados em três grupos: a caracterização pessoal, o percurso escolar e a integração na escola.

Por último, no capítulo seis, apresentamos as conclusões do estudo e as considerações finais sobre o mesmo.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

“Não sou aquele que sabe, mas aquele que busca.”
Herman Hesse

2.1. Portugal país de migrantes

“Portugal precisa de imigrantes para ser um país sustentável.”
(Frazão, 2017)

Emigração *versus* imigração dois conceitos que, cada vez mais, fazem movimentar a população mundial, recentemente, sobretudo devido à globalização¹, e a inúmeros condicionalismos que adiante abordaremos de forma mais detalhada. A abertura de fronteiras, em especial na Europa (no espaço Schengen), as relações comerciais, sociais, culturais e políticas entre os povos, na sua maioria de forma pacífica, fomentaram o fenómeno das movimentações migratórias no mundo atual.

As razões determinantes para a existência da migração, de acordo com António Vitorino, enquanto Comissário Europeu da Justiça e dos Assuntos Sociais, são as mais diversas e, de uma forma geral, estão associadas “à falta de recursos e oportunidades no país de origem” (Vitorino, 2003, p. 35). Assim, o baixo crescimento económico, um crescimento populacional elevado, taxas de desemprego altas, guerras ou “limpezas étnicas”, catástrofes naturais, ou má gestão por parte dos governos, são fatores que contribuem para as movimentações de indivíduos à procura de melhores condições de vida. O mesmo autor refere que “as migrações internacionais contribuem para o desenvolvimento dos países industrializados, mas também têm efeitos positivos nos países de origem” (Vitorino, 2003, p. 38), pois frequentemente os imigrantes investem as suas economias no seu país, fazendo com que a economia do mesmo seja beneficiada e floresça com o influxo de divisas.

Neves, em 2003, mencionou que “o fenómeno migratório faz parte integrante da realidade económica e social mundial atual e, tudo o indica, continuará a fazer” (p. 74). Com efeito, quase duas décadas depois mantém-se a mesma realidade. De acordo com as estimativas das Nações Unidas, em 2015, existiam em todo o mundo, mais de 243 milhões de migrantes internacionais, correspondendo a 3,3% da população mundial, sendo que 2,3 milhões seriam portugueses, representando 22% da população residente em Portugal (Oliveira & Gomes, 2017, p. 31).

A nível mundial, em 2015, segundo o Relatório da Emigração 2016, Portugal situava-se como o 27.º país com mais emigrantes espalhados pelo mundo (p. 42). Se os valores forem ponderados de acordo com a população do país de origem, Portugal sobe no “ranking” até ao 12.º lugar como um dos países com maior número de emigrantes. Em 2017, saíram do

¹ Por “Globalização” entende-se o processo de aproximação entre as diversas sociedades e nações existentes por todo o mundo, seja no âmbito económico, social, cultural ou político. Disponível em <https://www.significados.com.br/globalizacao/>

país, para viver no estrangeiro, por menos ou por mais de um ano, 81 051 indivíduos (Pordata, 2017). Já a nível Europeu, e de acordo com o relatório das Nações Unidas, Portugal era o segundo país da Europa com mais emigrantes (Oliveira & Gomes, 2017, p. 40).

Contudo, Portugal também tem vindo, em especial desde a década de setenta, do século passado, a aumentar os seus números no que diz respeito à imigração.

Embora, desde os seus primórdios, a imigração em Portugal sempre tenha existido, é em 1974, com a descolonização, que Portugal vê as suas taxas de imigração crescerem. Até essa data o número de imigrantes em Portugal, na sua maioria de nacionalidade espanhola ou descendentes de emigrantes portugueses, era aproximadamente de trinta mil. Com a chegada dos “retornados”, portugueses regressados das ex-colónias, a população portuguesa vê o seu número aumentar em mais meio milhão (Baganha, Marques & Góis, 2009).

Com a admissão de Portugal na CEE, a 1 de janeiro de 1986, e os incentivos financeiros que advieram dessa entrada, começaram os grandes investimentos em obras públicas, tais como a melhoria das redes de comunicação, viárias e ferroviárias, entre muitos outros. Neste âmbito, a procura de mão de obra aumentou, atraindo mais imigrantes, sobretudo dos PALOP, mais especificamente de Cabo Verde, fazendo com que no final do século passado houvesse em Portugal 190 896 imigrantes (Baganha, Marques & Góis, 2009).

No início do século XXI, e com o incremento cada vez mais acentuado da globalização, Portugal viu a sua população crescer de novo. A queda do muro de Berlim em 1989, e o fim da era comunista na URSS, abriram as “portas” dos países do Leste, iniciando-se uma nova vaga de migração. No caso português, a chegada destes imigrantes veio dar resposta não só à procura pessoal de melhores condições de vida, como também à necessidade interna de trabalhadores para as obras públicas iniciadas na década de noventa. Muitos destes novos imigrantes, embora possuindo habilitações literárias superiores, encontraram emprego na construção civil, na hotelaria ou, no caso das mulheres, em serviços domésticos.

Com a crise financeira a assolar Portugal, em 2010, a população imigrante começou a diminuir, fazendo com que os números da população estrangeira residente em Portugal, de acordo com os dados do SEF, baixassem de 2010 até 2015. A comunidade imigrante

passou de 454 191, em 2009, para atingir o seu mínimo em 2015, com uma população estrangeira residente em Portugal de 388 731 indivíduos.

Com a revitalização da economia portuguesa o número de imigrantes voltou a subir, situando-se os seus valores, em 2017, nos 421 711 (Sefstat, 2018). Neste ano, e de acordo com os dados do SEF, a comunidade de estrangeiros residia, principalmente, na faixa litoral, com especial predominância nos distritos de Lisboa, Faro e Setúbal, com 43,2%, 16,4% e 8,5%, respetivamente.

Ainda de acordo com a mesma fonte, as dez nacionalidades da comunidade estrangeira residente em Portugal, com maior representatividade eram, em finais de 2017, o Brasil (20,3%); Cabo Verde (8,3%), a Ucrânia (7,7%), a Roménia (7,3%), a China (5,5%), o Reino Unido (5,3%), Angola (4%), a França (3,6%), a Guiné Bissau (3,6%) e a Itália (3,1%).

Como consequência deste fluxo de imigração, uma nova população foi acrescentada às nossas escolas.

Conforme o previsto no ponto 1 do artigo 26.º da Declaração dos Direitos Humanos, o direito à educação para todos, independentemente da nacionalidade, veio obrigar a escola a adaptar-se e a modernizar-se para acolher esta nova população escolar.

2.2. Educação e diversidade cultural

“Não existe força transformadora mais poderosa do que a educação para promover dignidade e direitos humanos, para erradicar a pobreza e aprofundar a sustentabilidade, bem como para construir um futuro melhor para todos, com base em igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada: aspetos fundamentais da nossa humanidade comum.”

(Irina Bokova – Diretora-geral da UNESCO, 2016, p. 15)

Uma educação básica de qualidade deve integrar as ferramentas indispensáveis a uma aprendizagem ao longo da vida, de forma a vivermos neste mundo complexo e em constante mutação (Bokova, 2016, p. 16).

A educação deve proporcionar, de certa forma, “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, ser a bússola que permite navegar através dele” (Delors & al., 1996, p. 89). Para estes autores, para uma educação sólida e eficaz é necessário transmitir, cada vez mais, “saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors et al., 1996, p. 89).

A UNESCO, em 2016, afirmava que “a educação é o processo deliberado de adquirir conhecimentos e desenvolver as competências para aplicá-los em situações relevantes” (p. 85). A mesma organização e, no mesmo documento, considera que “a educação e o conhecimento deveriam ser considerados bens comuns mundiais” (p. 87).

Na visão de outros autores, como Moreira (2009) pode dizer-se que: “A educação é um processo vasto com a presença de vários protagonistas que utilizam diferentes estratégias e tecnologias e que se situam maioritariamente na família, na escola e nas comunidades” (p. 60).

Em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação tomou uma posição quanto à forma como a educação se deve organizar, afirmando que a educação assenta em quatro grandes pilares, ou “quatro aprendizagens fundamentais”, a saber:

“os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (Delors et al., 1996, p. 90).

No entanto, esta Comissão deu mais ênfase a um destes “quatro pilares”, o de “aprender a viver juntos”, de forma a conhecer melhor os outros e de saber da sua história e tradições (Delors et al., 1996, p. 19). Assente neste pilar, a educação deve adaptar-se às constantes mudanças da sociedade, sem deixar, contudo, os saberes adquiridos da experiência de vida, tornando o ser humano mais conhecedor das suas raízes, capaz de situar-se no mundo, em constante mudança e de aprender a respeitar as outras culturas e o “outro”. Assim, “aprender a viver juntos” deve desenvolver “o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade” (Delors et al., 1996, p. 19).

Hoje em dia, as constantes alterações no nosso mundo caracterizam-se por níveis de complexidade e, ao mesmo tempo, de contradição, tornando-se, assim, essencial que a educação prepare as pessoas e as suas comunidades para dialogar com a diversidade, evitando os conflitos que possam daí resultar, levando a que cada indivíduo seja capaz de se adaptar e de dar resposta a estas mudanças (UNESCO, 2016, p. 8). É de destacar que a educação, para além de levar a reconhecer as diferentes comunidades e culturas, deve impulsionar o diálogo entre as diversas formas de ver o mundo, permitindo o desenvolvimento do sentimento de solidariedade, respeito e tolerância entre alunos. Neste sentido, numa sociedade caracterizada, cada vez mais, pela heterogeneidade e miscigenação das populações, a educação tem um papel fundamental na luta contra “os

novos racismos”, a intolerância e a xenofobia (Silva & Reis, 2011, p. 10). Assim a educação torna-se essencial para “combater a ignorância e a desconfiança que provocam os conflitos humanos” (UNESCO, 2009, p. 16).

Perante tais mudanças torna-se imperioso entender e perceber a diversidade cultural. Com base na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e noutros pactos internacionais, designadamente, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, adotada em 2001, pela UNESCO. Esta organização tem sido mentora da preservação da diversidade cultural, acreditando que “a diversidade cultural é uma maior fonte de criatividade e riqueza da humanidade” (UNESCO, 2016, p. 33) E é também sobre o apanágio deste organismo que em 2005, na *Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais*, é afirmado que a diversidade cultural é “uma característica essencial da humanidade” e que “constitui património comum da humanidade”, entre outras afirmações, é definida a “diversidade cultural” referindo-se “à multiplicidade de formas em que se expressam as culturas dos grupos e das sociedades” (UNESCO, 2005, p. 1).

Em Paris, em março de 2015, os Ministros da Educação Europeus apresentaram uma declaração, conhecida como *Declaração de Paris*, com o objetivo de “on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education” (Eurydice, 2016, p. 3), na qual foram definidos objetivos comuns a todos os Estados Membros da União Europeia:

- “Ensuring that children and young people acquire social and intercultural competences ...;
- Enhancing critical thinking and media literacy ...;
- Fostering the education of disadvantaged children and young people ...;
- Promoting intercultural dialogue through all forms of learning in cooperation with other relevant policies and stakeholders” (Eurydice, 2016, p. 3).

Pretendendo-se desta forma promover, através da educação, “a igualdade, a paz, a justiça, a não-discriminação, a não-violência, a tolerância e o respeito pela dignidade humana como valores centrais das nossas sociedades democráticas e multiculturais”², preconizando, assim, uma educação para uma cidadania global, de forma a criar ambientes educativos que levem a repensar o conceito de *nós* e *os outros* como uma tarefa cada vez mais necessária na sociedade atual onde coabitam, lado a lado, pessoas de culturas, religiões e gerações diferentes, num mundo sujeito a constantes alterações.

² Disponível em https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/latest/practices/reinforcing_inclusion_diversi.htm

Refletir sobre a riqueza da diversidade e o que esta nos ensina, refletir sobre o que nos ensinam as outras culturas é importante, quer na percepção do mundo em relação aos conceitos de família, religião, costumes e música, quer no que significa trazer ao de cima aspetos positivos do ser humano, como a tolerância, a compreensão mútua, a solidariedade e a responsabilidade.

Contudo, prevalecem ainda muitos preconceitos acerca de outras culturas, levando à xenofobia, ao racismo e à intolerância religiosa, resultando em conflitos sem fim. Na sociedade atual, há ainda muito a fazer no que se refere a desconstruir esta imagem de segregação, oriunda quer de um passado longínquo quer de um passado mais recente. Daí resulta a necessidade de promover um eficaz diálogo intercultural, inter-geracional, inter-religioso e, sobretudo, olhar em múltiplas direções e em diferentes perspetivas.

Perante a multiculturalidade, cada vez mais presente nas nossas vidas, a escola torna-se um espaço importante na preservação da diversidade cultural, bem como na promoção da equidade. Para Ferreira (n.d.) “torna-se urgente uma educação verdadeiramente democrática, que inclua a diversidade cultural, para que este processo aconteça é necessário o convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro”³.

Donde, nas atuais escolas multiculturais, onde a diversidade está verdadeiramente implementada, esta não é “tratada como um problema, mas como uma riqueza que pode contribuir para a boa convivência e a maior aprendizagem de todos” (Carvalho, 2011, p. 6).

Desta forma a escola multicultural, que envolve o convívio e a simultaneidade de diversas culturas num mesmo local e num mesmo tempo histórico, deve ser vista como um espaço de interação e de aceitação do *outro* (Romero, 2017, p. 6-15).

Perante a diversidade cada vez mais presente na nossa sociedade atual, torna-se imprescindível incrementar na escola a preocupação e o respeito pelo outro, a inclusão de todos independentemente do credo, da cor, da língua e das suas capacidades cognitivas ou físicas. É preciso que a escola se torne defensora e dinamizadora “de valores humanos tão universais como as verdades científicas que devem ser absolutamente protegidos” (Manley, 1996, p. 241).

³ Disponível em <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/multiculturalismo-educacao.htm>

2.2.1. A educação em Portugal

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.”
(Nelson Mandela, 2003)

De facto, a educação pode ajudar a transformar a nossa mentalidade e a nossa visão do mundo. “A educação é essencial para desenvolver as capacidades necessárias para expandir as oportunidades de as pessoas viverem de maneira significativa e com respeito à igualdade e à dignidade” (UNESCO, 2016, p. 36).

Em Portugal, a educação nem sempre foi um direito acessível a todos e verificou-se um longo processo até, nas últimas décadas do século passado, começar a ser considerada “um bem comum mundial” (UNESCO, 2016, p. 36).

Chega-se ao final do século XIX com um significativo atraso educativo relativamente à maioria dos países europeus e, em 5 de outubro de 1910, aquando da Implantação da República, Portugal encontrava-se com uma taxa de iliteracia na ordem dos 70% (p. 19)⁴, com um ensino destinado apenas a uma elite social, deixando de fora a maioria da população, as classes populares, enquanto noutros países da Europa Ocidental “chegamos ao século XIX (...) e vemos a leitura e a escrita serem ensinadas em escolas públicas - e gratuitas na maior parte dos casos - a todas as crianças maiores de 6/7 anos” (Ramos, 1988, p. 1068).

É no início dos anos 70 do século XX, com a reforma de Veiga Simão, que se começam a promover mudanças significativas no sistema educativo português, tornando-o mais aberto e democrático. Com o 25 de abril de 1974, o sistema educativo passa por uma nova fase e, embora tenha sofrido inúmeras mudanças e convulsões, ficou claramente definido, na Constituição de 1976, o “ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (p. 25)⁵. Mas só em 1986, com a publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, a escolaridade obrigatória passa para os nove anos, correspondendo ao ensino básico. Esta reforma implicou profundas alterações que provocaram não só mudanças nos programas das disciplinas, como também, entre outras, na avaliação dos alunos.

Se no início do século passado nos situávamos nos 70% de iliteracia, a década de 50 vem mostrar que ainda havia 40% da população portuguesa que não sabia ler e escrever (p. 19 e 21)⁶. Contudo, apesar de todo um processo evolutivo no sistema educativo, em 2011, os

⁴ Sistema Educativo Nacional de Portugal – Breve evolução histórica do sistema educativo.

⁵ Id.

⁶ Id.

CENSOS dão conta de que a taxa de analfabetismo ainda se situa nos 5%, continuando Portugal a estar entre os países europeus com maior taxa de iliteracia (Botelho, 2016).

No entanto, em 2015, a OCDE posiciona os jovens portugueses de 15 anos, “significativamente” acima da média dos países da OCDE, quer na literacia científica, quer na de leitura, fazendo com que Portugal, juntamente com a Colômbia, de acordo a OCDE, esteja “entre os poucos sistemas educativos com reformas bem sucedidas nas melhorias dos resultados” (Frias, 2016).

Com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória aumenta para os doze anos, procurando-se, com esta medida, alargar o período de aprendizagem de todos os cidadãos portugueses, ao permitir, aos que não obtivessem sucesso até ao 9º ano, a possibilidade de concluírem a escolaridade básica até aos dezoito anos. Contudo, só em 2012 é regulamentada esta lei, através do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, fazendo com que só a partir do ano letivo de 2012/2013 tenha entrado em vigor a Lei de 2009. Deste modo, fica assim ao alcance de todos, a possibilidade de obter o ensino básico e secundário.

Ao longo de todo este percurso, Portugal tem vindo a encurtar a enorme distância que o afastava de grande parte dos países europeus, sendo reconhecida, atualmente, a profunda evolução que se operou na qualidade e dimensão do sistema educativo português. Esta evolução encontra-se patente nos resultados de testes internacionais como o PISA, na entrada de universidades portuguesas para o ranking das melhores a nível mundial e na formação reconhecida de quadros altamente qualificados, para as mais diversas áreas de atividade, em Portugal e no estrangeiro.

Esta evolução só aconteceu devido ao grande investimento na educação. De acordo com Santos (1997), citado em Fialho (2010), “a qualidade da educação, das escolas e da aprendizagem tem sido a grande preocupação educativa dos últimos anos, quer a nível internacional quer a nível nacional” (p. 100).

A par da melhoria da qualidade da educação, da igualdade de oportunidades com o direito à educação para todos, Portugal tem visto, também, nas últimas décadas, como consequência do resultado da imigração, o aparecimento de uma escola multicultural. E com ela a necessidade do respeito pela diversidade cultural, pelo reconhecimento da identidade do “eu”, por um lado, e, por outro, estimular os benefícios da diversidade que nos traz o “outro”, fazendo com que possamos aprender uns com os outros, alargando a

nossa forma de ver o mundo e de aprender a respeitar o outro, assim como de nos conhecermos melhor a nós próprios, “algo fundamental para o respeito e para a dignidade do ser humano” (Silva & Reis, 2011).

Resumindo e usando as palavras de Botas (2017):

“atualmente o sistema educativo português tem como desafio proporcionar aos alunos a aquisição de competências linguísticas e interculturais para que estes obtenham saberes e desenvolvam atitudes de aceitação face ao outro que lhe é diferente e assim atuar como um cidadão eficaz em qualquer ponto do mundo” (p. 42).

2.2.2. Alunos estrangeiros em Portugal⁷

“Grandes são os desafios postos à educação num mundo cada vez mais multicultural.”
Rodolfo Stavenhagen (1996, p. 246)

Portugal, um país cuja Constituição da República, no seu artigo 74.º, prevê que: “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e de forma gratuita, assim como no ponto 2 do mesmo artigo, nas alíneas i) e j) “assegura aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa e o apoio adequado para efetivação do direito ao ensino”.

Com uma herança multicultural, como resultado de séculos de emigração e imigração, Portugal acolhe, nas suas escolas, em especial nas últimas décadas, alunos das mais variadas origens. No final da década de noventa, em resultado da crise que se vivia na Europa e no Brasil, a escola portuguesa afirmou-se, de forma notória, cada vez mais multicultural.

Em Portugal, em 1998, em resultado do aumento da imigração, 1,8% da população era constituída por cidadãos estrangeiros. Com a entrada do novo milénio, a imigração não parou de crescer, atingindo o seu pico em 2010, com 4,3%. Após nova crise, desta vez em Portugal, verificou-se uma diminuição do fluxo imigratório, colocando, em 2016, a população estrangeira residente, em 3,8%, de acordo com a última atualização (Pordata, 2017).

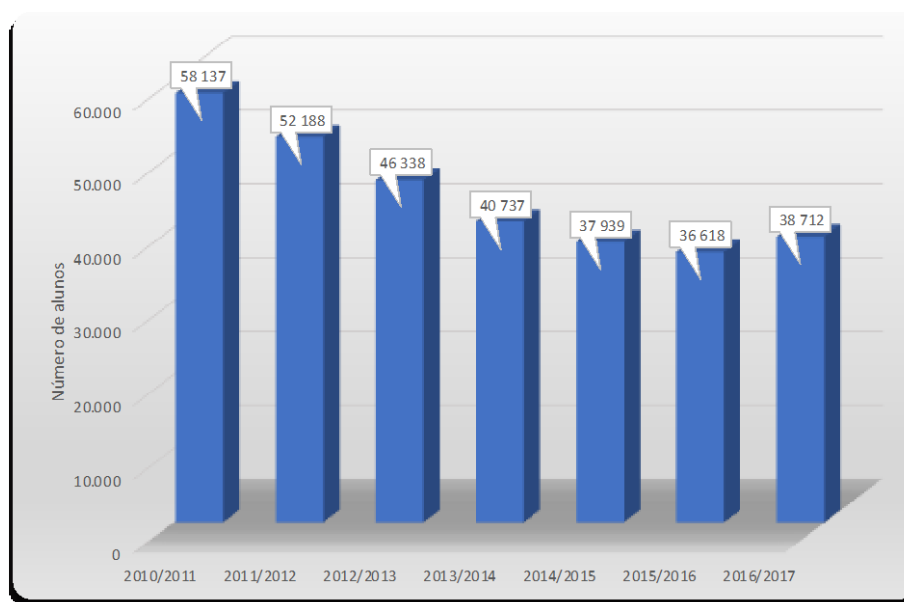
A par do crescimento da imigração, na entrada do século XXI, também a população escolar sofre alterações. No ano letivo 2000/2001 (GEPE, 2011), estavam matriculados no ensino básico e secundário, cinquenta e dois mil e oitocentos e quarenta e nove alunos estrangeiros, correspondente a 3,2% da população escolar. Quinze anos depois, em

⁷ “Os dados aqui analisados, referentes ao Ensino Básico e Secundário, reportam-se aos alunos matriculados no ensino público de educação, não se incluindo neste universo os alunos a frequentar o ensino artístico em cursos de iniciação ou em regime articulado ou supletivo. Também não estão contemplados os alunos que frequentaram Cursos de Especialização Tecnológica” (Oliveira & Gomes, 2017, p. 16.).

2015/2016 (GEPE, 2017), estavam matriculados, no ensino básico e secundário, trinta e seis mil e seiscentos e dezoito alunos de nacionalidade estrangeira, correspondente a 2,6% do número total de alunos matriculados.

Na figura seguinte podem observar-se as variações no número de alunos estrangeiros, correspondente à última década.

Figura 1 – Total dos alunos estrangeiros matriculados (Básico e Secundário) em Portugal Continental



Fonte: DGEEC- Ministério da Educação (sistematização da autora)

Dos dados observados podemos inferir que na primeira década houve um crescimento exponencial, contudo, depois da crise que se fez sentir em Portugal em 2010, em que muitos dos imigrantes regressaram aos países de origem ou procuram outros países com melhores condições sócio-económicas, o número de alunos estrangeiros teve um decréscimo. Também se deve ter em consideração que muitos dos alunos que eram estrangeiros há uns anos atrás, devido à obtenção da nacionalidade portuguesa, deixaram de fazer parte do grupo dos alunos estrangeiros a frequentar o nosso sistema de ensino, passando a ser cidadãos nacionais.

Podemos constatar que a variação das cinco nacionalidades mais representativas, pouco se altera ao longo da última década, sempre com o Brasil a dominar seguido de Cabo Verde.

Para além do Brasil e dos países dos PALOP, a Ucrânia é o país de Leste, com maior representatividade de imigrantes no panorama nacional.

Quadro 1 – As cinco nacionalidades com maior representatividade nas escolas do ensino Básico e Secundário

2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil
Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde
Angola	Angola	Ucrânia	Ucrânia	Ucrânia	Angola	Angola
Ucrânia	Ucrânia	Angola	Angola	Angola	Ucrânia	Guiné-Bissau
Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Roménia	Roménia	Ucrânia

Fonte: DGEEC- Ministério da Educação (sistematização da autora)

Apesar das nacionalidades com maior representatividade se manterem quase inalteráveis, há, no entanto, a registar em Portugal, no ano letivo de 2015/2016, um total de cento e oitenta nacionalidades (Oliveira & Gomes, 2017, p. 86), provenientes dos cinco continentes. Os dados indicam que destas cento e oitenta nacionalidades diferentes, um terço destes alunos é de países africanos, em especial dos PALOP (32,6% do total dos alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário); seguido de alunos originários da América do Sul, maioritariamente do Brasil, (27,3%); da União Europeia (17,6%); da Europa do Leste (11,9%); Ásia (6,7%) e outros países da América e Oceânia (4%). Destacando-se com maior representatividade, [no top dos 10 mais], os alunos originários do Brasil (26,5%), seguidos dos alunos Cabo-verdianos (12,1%), dos alunos da Guiné-Bissau (7,6%), os de Angola (7,5%), os da Ucrânia (7,5%), os Romanos (6,8%), os de S. Tomé e Príncipe (4,5%), os da Moldávia (3,2%), os da China (3,1%) e os do Reino Unido (1,9%) (Oliveira & Gomes, 2017, p. 88-89).

No que diz respeito à zona de fixação da população estrangeira, neste caso da população estudantil, no início deste século, os alunos estrangeiros, do ensino básico e secundário, situavam-se sobretudo na região de Lisboa (68,8%), seguida da região do Norte (12,4%), do Centro (10,4%), do Algarve (6,8%) e, por último, a zona do Alentejo (1,7%). Em

termos de proporção de alunos estrangeiros em relação ao total de alunos matriculados, a distribuição era igual à distribuição geográfica, assim a zona do país com valores mais elevados, em 2000/2001, situava-se também na região de Lisboa (2,2%), seguida da do Norte (0,4%), da do Centro (0,3%), da do Algarve (2%) e, por último, da do Alentejo (GEPE, n.d.).

Quinze anos depois, no ano letivo de 2015/2016, os alunos estrangeiros, do ensino básico e secundário, encontravam-se distribuídos, na sua maioria, mais uma vez, pela região de Lisboa (57,2%), seguida da do Algarve (13,1%), da do Centro (12,7%), da do Norte (10,8%), da do Alentejo (2,5%), da do Centro (2%) e, por fim, da região do Alentejo (5,4%). Já em termos de proporção de alunos estrangeiros em relação ao total de alunos matriculados, a zona do país com valores mais elevados foi a do Algarve (8,9%), que em 2000/2001 se encontrava em penúltimo lugar, seguida da região de Lisboa (7,1%), da do Alentejo (2,5%), da do Centro (2%) e, por último, da zona do Norte (1%) (Oliveira & Gomes, 2017, p. 87-88).

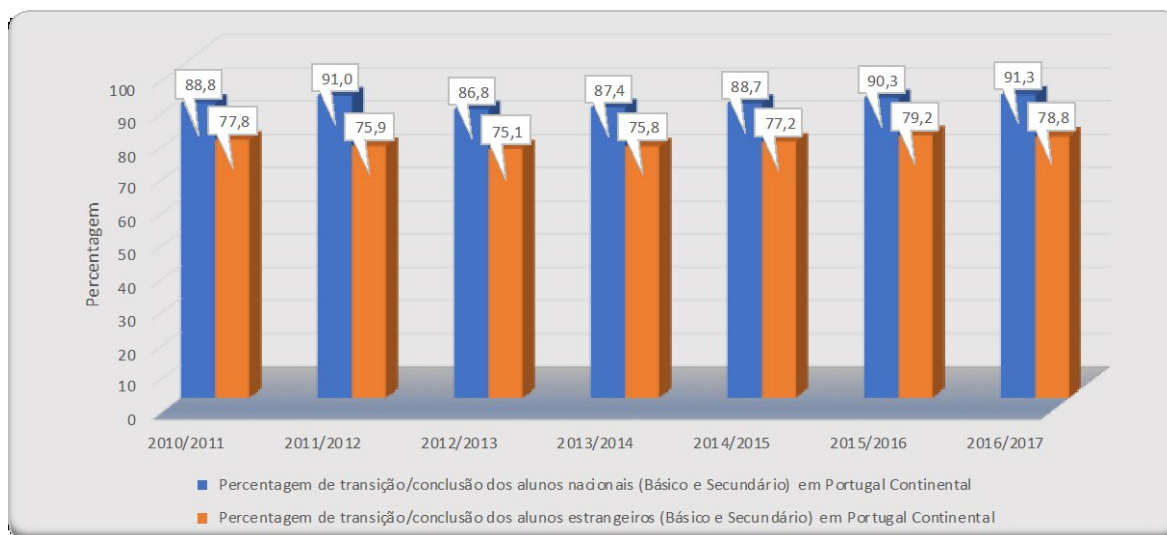
2.2.3. O sucesso escolar dos alunos estrangeiros em Portugal

*Eu sou porque tu és!*⁸

Quanto ao desempenho escolar, a tendência é os alunos estrangeiros obterem piores resultados em relação aos alunos nacionais, contudo, como podemos ver pela figura seguinte, ao longo da última década, os resultados de transição/conclusão dos alunos estrangeiros têm vindo a melhorar de ano para ano.

⁸ Traduzida de uma palavra africana, UBUNTU.

Figura 2 – Percentagem de alunos nacionais e estrangeiros que concluíram o ensino Básico e Secundário em Portugal Continental



Fonte: DGEEC- Ministério da Educação (sistematização da autora)

No início deste século, a taxa de sucesso destes alunos encontrava-se nos 22,3%, com uma diferença de quase sessenta e cinco pontos percentuais abaixo dos resultados dos alunos portugueses nacionais, em que estes últimos apresentavam uma taxa de transição/conclusão de 86,8%. Com os resultados a serem superiores no ensino básico, em cerca de 1,9% (no secundário é 20,4%) (GEPE, n.d.).

Em 2015/2016, os alunos de nacionalidade estrangeira, em relação aos alunos de nacionalidade portuguesa, continuavam a apresentar níveis inferiores de sucesso, no entanto, a taxa de transição/conclusão desses alunos, 79,2%, situava-se apenas, com onze pontos percentuais, abaixo da taxa apresentada pelos alunos de nacionalidade portuguesa, 90,3%. Mostrando-se esta taxa de transição, para os alunos de nacionalidade estrangeira, superior no ensino básico (83,1%) em relação ao ensino secundário (Oliveira & Gomes, 2017, p. 90). Neste ano letivo, 2015/2016, a nacionalidade dos alunos estrangeiros que melhores resultados apresentaram foram os alunos originários da Europa de Leste, destacando-se os alunos da Moldávia, seguidos dos alunos da Rússia e da Ucrânia (Oliveira & Gomes, 2017, p. 93). Já em relação a dados internacionais e com base nos dados do PISA⁹ de 2015, Portugal foi o país da OCDE que mais “reduziu a distância entre

⁹ PISA – Programme for International Student Assessment - PISA é um programa internacional de avaliação de alunos, desenvolvido pela OCDE, que acontece de três em três anos e que avalia três áreas: a matemática, a leitura e as ciências, de forma a saber se os alunos, com 15 anos de idade, na sua maioria no final da

os resultados dos imigrantes e dos restantes alunos” (PISA, 2016, p. 260 citado em Oliveira & Gomes, 2017, p. 78).

Desde o seu início, em 2000, que Portugal participa nas avaliações do PISA, e que, conforme já referimos, tem vindo a melhorar os seus resultados. Na última avaliação, em 2015, participaram 72 países em que apenas 35 faziam parte da OCDE. Portugal conseguiu melhorar os seus resultados em todas as áreas, ficando na 17.^a posição na área das ciências, em 18.^o lugar na leitura e em 22.^o lugar na Matemática, isto entre os países que integram a OCDE (Oliveira & Gomes, 2017).

Não foi só a nível dos alunos nacionais que houve melhorias significativas, entre 2006 e 2015, também no que diz respeito aos alunos imigrantes, como já foi mencionado, Portugal conseguiu, na última avaliação do PISA, diminuir a distância entre os resultados dos imigrantes e dos alunos nacionais, em especial na área da leitura e da matemática (Oliveira & Gomes, 2017).

Na área das ciências, Portugal conseguiu obter os maiores progressos no desempenho dos alunos imigrantes e dos nacionais. Portugal conseguiu em 2015, ser o país da OCDE que mais melhorou o desempenho dos alunos imigrantes na última década (Oliveira & Gomes, 2017).

Estes progressos substanciais podem ser um reflexo das mudanças das políticas educativas, assim como nas “caraterísticas do universo de estudantes imigrantes”. Inicialmente, os imigrantes que se deslocavam para o nosso país eram de baixas qualificações, o que de certa forma interferia nos resultados dos alunos imigrantes. Esta caraterística tem vindo a alterar-se, sendo que, desde o início do século XXI, que a população imigrante se tornou cada vez mais diferenciada, fazendo com que se refletisse nos resultados dos alunos imigrantes na última década (Oliveira & Gomes, 2017).

Apesar da diminuição no distanciamento dos resultados dos alunos não imigrantes e dos alunos imigrantes e das melhorias significativas no desempenho destes últimos, em todas as áreas, a tendência internacional continua a mostrar que os alunos imigrantes continuam a ficar aquém dos alunos não imigrantes. Também Portugal “acompanha esta tendência”, apesar dos resultados positivos que se tem vindo a obter (Oliveira & Gomes, 2017).

escolaridade obrigatória, conseguem usar as suas competências, nestas áreas, para resolver situações relacionadas do seu quotidiano, assim como a “resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira” (IAVE, n. d.).

2.2.4. O sistema de equivalências em Portugal

“A boa educação é uma moeda de ouro, em toda a parte tem valor ...”
Padre António Vieira

Em Portugal, conforme referimos anteriormente, o ensino é gratuito e obrigatório até aos dezoito anos, para todas as crianças e jovens, independentemente da nacionalidade, da raça e do credo, de forma a possibilitar, a todos os alunos, a conclusão do ensino básico e secundário, num período de doze anos.

Devido ao influxo de imigração e ao regresso de emigrantes, verificou-se, em Portugal, um incremento no número de alunos provenientes de outros sistemas educativos e com eles a necessidade de criar um sistema de equivalências que permitisse enquadrar as habilitações obtidas nos respetivos países/sistema de ensino de origem. No ano de 1977, a Lei n.º 74/77, de 28 de setembro, era já sensível a esta problemática. No entanto, é em 1978, com a Portaria n.º 612/78, de 10 de novembro, que surge a primeira tabela de equivalências, abrangendo apenas quatro países (República Federal da Alemanha, França, Rodésia e África do Sul).

Em 1997, com o Decreto-Lei n.º 219/97, de 20 de agosto, aparecem novas tabelas de equivalências prevendo “a concessão de equivalência ou reconhecimento de habilitações, estudos e diplomas de sistemas educativos estrangeiros a habilitações, estudos e diplomas portugueses nos níveis dos ensinos básico e secundário”.

Com a multiculturalidade a impor-se de forma significativa nas nossas escolas, em 2006, foi necessário produzir nova legislação a fim de desburocratizar e atualizar as tabelas de equivalência existentes, surgindo desta forma o Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 9/2006, de 6 de fevereiro. Poucos meses depois, através da Portaria n.º 224/2006, de 8 de março e da Portaria n.º 699/2006, de 12 de julho, são publicadas “as tabelas de equivalências de habilitações de estudos e as tabelas com a conversão de sistemas de classificação respeitantes a um conjunto de países [quarenta países]”, ainda em vigor.

Estes Decretos-Lei e Portarias vieram aligeirar a forma de os alunos estrangeiros terem, no mais rápido espaço de tempo possível, as equivalências dos seus países de origem para o nosso sistema de educação, no ensino básico e no ensino secundário. Passando as escolas a ter autonomia pedagógica para fazer as equivalências, mediante as respetivas tabelas. Caso o pedido de equivalência seja proveniente de um país que não conste das tabelas, a

concessão de equivalência terá de ser solicitada, pela escola, ao Diretor-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

A concessão de equivalências, de acordo com o Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro, passa a ter como princípios gerais, de uma forma sucinta:

- “Paralelismo na formação, concluída com aproveitamento”, sem haver necessidade de os currículos serem semelhantes;
- A equivalência diz respeito a um ano curricular completo ou, com a devida exceção, a uma determinada disciplina, se se tratar de algum curso específico, previsto no nosso ensino, do 3.º ciclo ou secundário;
- No ensino básico, a equivalência é dada sem ser atribuída uma classificação final ou é concedida nos casos de ser pedida atribuição de classificação com o objetivo de se candidatar a concurso específico;
- No ensino secundário é atribuída classificação na equivalência.

Para que seja dada a equivalência das habilitações adquiridas no estrangeiro, o pedido terá de ser feito na escola que se pretende frequentar, ou numa escola da área de residência, preenchendo um requerimento, existente para o efeito, e apresentando comprovativos de habilitações, devidamente traduzidos e autenticados se produzidos em língua estrangeira. Num prazo de até 30 dias, a escola em causa apresentará o seu veredito, na sua maioria, sendo dada a equivalência requerida ou, por inexistência de tabelas de comparação ou conversão para o efeito, o pedido será remetido para instâncias superiores, conforme referido anteriormente.

No caso de não existirem documentos que comprovem as habilitações, a lei prevê que, a título excecional e devidamente fundamentado, os interessados possam apresentar uma declaração, “sob compromisso de honra” (p. 7257) onde é indicada a habilitação concluída no país de origem, assim como uma declaração, por parte da embaixada do país de origem do requerente ou, no caso de não existir representação diplomática, deverá ser feita uma declaração “por um centro de acolhimento idóneo relacionado com o país de origem” (p. 7257).

Cabe ainda dizer que todos os alunos estrangeiros que entram no sistema educativo português devem ser esclarecidos sobre a forma de funcionamento do nosso sistema educativo, assim como sobre os diferentes cursos/áreas que poderão frequentar, para deste modo poderem fazer a melhor escolha de acordo com a habilitação auferida no país de

origem. Devem também, estes alunos, beneficiar de apoio pedagógico de forma a superar as dificuldades apresentadas, nomeadamente na proficiência da língua portuguesa, efetivando-se, deste modo uma real educação inclusiva.

2.2.5. Educação inclusiva

“A verdadeira igualdade repousa na diferença.”
(Carvalho, 2011, p. 9)

Em 1994, em Salamanca, a UNESCO, numa Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais iniciava o mote sobre a Educação Inclusiva, defendendo que as escolas regulares com princípios inclusivos constituíam “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos” (Ainscow, 2009, p. 12).

A Declaração supracitada teve a intenção, através dos princípios emanados desta conferência, não só de orientar as políticas educativas dos diferentes líderes mundiais na questão dos alunos com necessidades educativas especiais, como também para todos os alunos de forma a promover o direito à igualdade de oportunidades, o “respeito pelas diferenças individuais e uma educação de qualidade para todos, mais centrada nas áreas fortes do que nas debilidades” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009, p. 13).

Duas décadas depois, 193 líderes mundiais, em 2015, reuniam-se numa cimeira nas Nações Unidas, fazendo história ao aprovarem a resolução designada por *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*, com *17 Objetivos e 169 metas*. A 1 de janeiro de 2016, esta resolução entrou em vigor e, desde então, estes líderes mundiais tentam cumprir a visão comum para a Humanidade e tentam aplicar estes *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. De acordo com o secretário-geral da ONU, que exercia funções nesta data, Ban Ki-moon, esta agenda “é uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta, e um plano para o sucesso”. Esta tarefa é não só da responsabilidade dos governos dos países que aprovaram esta moção, mas também de todos nós que vivemos nesta aldeia global.

O objetivo número 4 desta agenda fala sobre a necessidade de, até 2030, garantir a educação para todos: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

É com este objetivo em mente que, em Portugal, no início deste ano letivo, 2018/2019, entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sobre educação inclusiva. Este decreto, no seguimento do Programa do XXI Governo Constitucional, veio estabelecer, como uma das prioridades deste governo, “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”.

Este decreto veio também orientar as escolas de forma a reconhecerem “a mais-valia da diversidade dos seus alunos”, ajudando-as a lidar com esta diversidade e auxiliando-as na adequação dos seus processos de ensino respeitando as “características e condições individuais de cada aluno”, assim como mobilizar os meios que cada escola tem “para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa”.

Recentemente, a 16 de janeiro de 2019, o Secretário de Estado da Educação, João Costa¹⁰, referiu que no próximo ciclo (terceiro ciclo) de avaliação externa das escolas ou dos Agrupamentos, existirão novas dimensões avaliativas, sendo uma delas a introdução da “inclusão como avaliação chave do que é uma escola de qualidade”. Nas palavras do referido Secretário de Estado os “resultados académicos” são importantes, mas não os *rankings* que “não dizem rigorosamente nada sobre a qualidade da escola”, é importante, sim, “olhar para os resultados sociais” e isso envolve analisar as práticas letivas de cada escola. Pretende assim, o atual Governo, que este novo ciclo avaliativo, passe a ter como indicador a avaliação da inclusão e que se dê “uma dimensão mais abrangente do trabalho que é feito nos estabelecimentos de ensino evitando olhar apenas para notas dos alunos como acontece com os *rankings* das escolas”.

O Secretário de Estado deseja que estas mudanças no novo modelo avaliativo externo incentivem as escolas a quererem “adotar melhores práticas pedagógicas quando as avaliações são menos boas”.

Mas quando se fala em “educação inclusiva” quase sempre a mesma é associada a alunos portadores de deficiência ou com défice cognitivo (Booth & Ainscow, 2009, p. 5). Contudo falar sobre inclusão é entendê-la “como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas

¹⁰ Disponível em <https://observador.pt/2019/01/16/escolas-passam-a-ser-avaliadas-pelo-nivel-de-inclusao-rankings-nao-dizem-rigorosamente-nada-sobre-a-qualidade-da-escola/>

aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão da educação ou dentro desta” (UNESCO, 2009, p. 7–9 citado em Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2009, p. 13). No mesmo documento a UNESCO (2009), sugere que: “A educação inclusiva é um processo de fortalecimento da capacidade do sistema de ensino para chegar a todos os alunos ...”.

Ainscow (2009), quando fala sobre este assunto, citado em Defourny (2009), considera “que o objetivo da educação inclusiva é o de eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, género e habilidades”. Este autor entende, também, que a educação é um direito humano fundamental e a base para “uma sociedade mais justa e solidária” (p. 6).

Outros autores, como Botas (2017), referem a educação inclusiva como tendo “como princípio oferecer igualdade de oportunidades a todos os alunos oferecendo uma formação básica e polivalente para todos” (p. 43).

Já no documento do *Index para a Inclusão*, Booth e Ainscow (2002) dizem que “a inclusão consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos” (p. 8). Os mesmos autores destacam ainda que concretizar a inclusão significa diminuir as pressões de exclusão. Para isso, é necessário aceitar as diferenças entre os alunos e desenvolver práticas inclusivas de ensino/aprendizagem tendo em conta essas diferenças. A aplicação destes conceitos implica profundas mudanças em toda a comunidade e espaço educativo - nos alunos, nos professores, nos funcionários, nos pais, nas salas de aula, no recreio; ou seja, no espaço e em todas as pessoas envolvidas no processo.

Assim, falar de inclusão significa falar de mudança, uma vez que se torna um processo de “contínuo desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos”, tornando-se no ideal de escola a que todas devem almejar, conquanto nunca seja plenamente alcançado (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

Abordar este assunto implica, também, falar num novo modelo de escola, “onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas” (Ainscow, 2009, p. 15). De acordo com Botas (2017), a inclusão obriga a que as escolas se tornem “lugares acolhedores e estimulantes para todos os alunos, independentemente das suas diferenças e desigualdades” (p. 43).

Sendo a educação um direito humano fundamental, torna-se importante que as culturas, as políticas e as práticas das escolas se reestruturarem, de forma a dar resposta à diversidade escolar (Ainscow, 2009, p. 20). Também Botas (2017) entende que as escolas devem tomar novas posições no que diz respeito à inclusão. É necessário que o ensino se modernize, que os professores se atualizem e melhorem as suas práticas de ensino, visando “um ensino de qualidade para todos os alunos”, de forma a combater atitudes discriminatórias, que se criem comunidades solidárias com o objetivo de criar “uma sociedade inclusiva que proporciona uma educação adequada a todas as crianças” (p. 43).

Para que estas mudanças aconteçam nas escolas, o *Index* (2002) analisa a inclusão e a exclusão através de três dimensões interligadas entre si: “criar culturas inclusivas”, “produzir políticas inclusivas” e “desenvolver práticas inclusivas” (p. 14).

Com a dimensão “criar culturas inclusivas” pretende-se que se construa uma comunidade educativa com princípios e valores de inclusão para que possa ser partilhada por todos os membros da comunidade. Na dimensão “produzir políticas inclusivas”, pretende-se que os princípios e valores de inclusão sejam implementados em todos os setores da escola com o objetivo de criar uma escola para todos, organizando atividades para dar resposta à diversidade dos alunos. Por último, na dimensão “desenvolver práticas inclusivas”, o objetivo é promover e organizar a aprendizagem, colocando em prática as políticas de inclusão e de mobilizar recursos para a implementação das mesmas.

Implementar estas mudanças implica o empenho de todos os envolvidos no processo. Implica também mudanças na cultura de escola, nos princípios e nos valores da escola, onde poderá haver resistência à mudança (Booth & Ainscow, 2002, p. 44). As escolas devem assim desenvolver um trabalho dirigido “para uma comunidade heterogénea sem que abra caminho a exclusões”, para que haja “o respeito pela diferença e pela diversidade” (Botas & Moreira, 2015, p. 54). De acordo com Botas (2015), “as escolas devem encarar a inclusão como um processo que regula e responde à diversidade e necessidades de todos os alunos e deste modo necessitam de efetuar mudanças e alterações a diversos níveis, tais como conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias” (p. 44), para dar resposta à diversidade e para que a inclusão de todos os alunos seja um sucesso.

Com estas mudanças é possível instituir “uma sociedade mais inclusiva e democrática”, de forma a que a diversidade seja pensada como um trunfo, para melhorar o processo educativo, e não como um obstáculo à própria aprendizagem (Carvalho, 2011, p. 6-7).

A chegada de alunos estrangeiros às escolas, provenientes de diferentes culturas, faz com que a escola receba uma grande diversidade das mesmas, gerando assim um ambiente onde as diversas culturas necessitam de ser, todas elas, valorizadas (Moreira, 2002, 2003). Mas para que isso aconteça é preciso agir, colocar em prática! Não chega legislar e falar, é preciso que a teoria seja colocada em prática, é preciso fazer uma “revolução” nas escolas para dar resposta à diversidade e para que a inclusão seja plena. Cabe às lideranças fazer esta “revolução” de forma a incentivar toda a comunidade educativa a participar na mudança, para que o acolhimento dos alunos estrangeiros nas escolas seja um sucesso. Panaças (2012) cita Renauld (2009), quando esta autora diz que “as pessoas com cargos de direção nas escolas são atores chave nos processos educativos, nos resultados dos alunos e nas mudanças que ocorram na educação” (p. 5).

É pois determinante, para a educação inclusiva, que as direções de escolas tenham um papel primordial no “desenvolvimento de processos de melhoria e transformação” e promovam a colaboração entre todos os membros da comunidade educativa (Panaças, 2012, p. 1). A UNESCO (2008), citado em Panaças (2012), diz que se existir nas escolas uma cultura de colaboração, em que todos os seus membros se encorajem e apoiem na resolução de problemas, o avanço para uma educação inclusiva será feito com maior sucesso (p. 2).

2.3. Liderança e gestão para a diversidade cultural

“A maior habilidade de um líder é desenvolver habilidades extraordinárias em pessoas comuns.”
(Abraham Lincoln)

Com a escola multicultural surge uma nova conceção de gestão educacional, em que são produzidas alterações nos sistemas educacionais, na organização e funcionamento das escolas, nas atitudes e práticas dos professores, bem como nos níveis de relacionamento dos diversos protagonistas sociais (Carvalho, 2011, p. 5).

A enorme diversidade vigente obrigou as escolas a reorganizarem-se e a repensarem a forma de atuar perante os novos atores da comunidade educativa. As diferenças culturais e as dificuldades em compreender a língua do novo país de acolhimento, fizeram com que surgissem novos desafios para colmatar as dificuldades inerentes a estes alunos estrangeiros, criando-se, deste modo, situações que permitem uma maior adaptabilidade para estes novos membros da comunidade educativa. Estes novos desafios foram colocadas

à gestão e liderança das escolas, pois foi necessário criar soluções para acolher estes novos membros na comunidade educativa, os quais, na maioria das vezes, não falavam português. Esta necessidade de “gerir a mudança transformando a instituição escolar numa organização que aprende na e com a diversidade em que todos têm direito a aprender” (Lopes, 2016, p. 151), veio tornar-se no maior desafio das lideranças escolares, fazendo com que surgisse a necessidade de uma liderança “participativa, democrática e sustentável” (p. 151). É com estes princípios de liderança “que se pretende (re)construir como boa escola, cuja praxis se centra na educação para a cidadania, na equidade social, na cooperação e na inclusão” (p. 151).

Pretende-se que estas “boas escolas” não sejam uma utopia, mas sejam uma realidade para que “a missão da escola – uma melhor educação para todos”, como primeira responsabilidade das lideranças escolares e como “chave mestra da mudança paradigmática na escola” possa ser partilhada por todos os elementos da comunidade educativa (Lopes, 2015, p. 152-157).

É necessário que toda a comunidade educativa esteja envolvida nestas mudanças, contudo, é da figura das lideranças, da direção da escola, que se espera orientação e coordenação do trabalho para influenciar a atuação de todos os atores da comunidade educativa, de modo a que as escolas melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem. “A liderança tem sido identificada por pesquisas como um fator crucial para o desenvolvimento da qualidade da escola e melhoria da aprendizagem dos alunos” (Lück, 2009, p. 107).

Espera-se assim, que as gestões democráticas tenham “atitude e método”. A atitude democrática é indispensável, mas não suficiente. “Precisa-se de métodos democráticos, de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado: demanda tempo, atenção e trabalho” (Gadotti, 2000, p. 3 citado em Cardozo & Lima, 2018, p. 104).

Para Cox (1994), citado em Cardozo e Lima (2018, p. 90), gerir a diversidade significa planejar e colocar em prática “sistemas e práticas organizacionais de gestão de pessoas”, de forma a rentabilizar os benefícios e as potencialidades da diversidade e reduzir as suas desvantagens (p. 11).

É neste planeamento e aplicação de boas práticas na diversidade que o Projeto Educativo de Escola tem um papel crucial, como documento orientador que norteia uma boa prática educativa de forma a incluir e respeitar a diversidade.

“Tais práticas se refletem no compromisso do gestor com os objetivos do projeto educacional da escola e, conseqüentemente, no que se refere ao respeito às diversidades, considerando que

se convive com práticas, ações e atos que afetam as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar” (Cardozo & Lima, 2018, p. 103).

Torna-se importante construir boas práticas de gestão de forma a valorizar o respeito pelo outro, que incentivem o diálogo e a participação nas decisões sobre as prioridades da escola. É crucial que o gestor escolar desempenhe um papel fundamental no “processo da valorização das diferenças, para o aperfeiçoamento das relações que se estabelecem na escola” (Cardozo & Lima, 2018, p. 104).

A diversidade “constitui uma das maiores riquezas da humanidade” (Botas, 2017, p. 12). É esta riqueza que faz das nossas escolas um lugar privilegiado para a aprendizagem. Como afirma Moreira (2009):

“... school universe is viewed nowadays as a space of communication, participation and construction of local and national life considering that individual and collective diversity inter-cross in schools putting in contact different forms of being, knowing and learning” (p. 74).

“A cultura de escola consiste no modo de ser e de fazer a escola”, como um resultado construído pelas relações interpessoais, pelos valores e atitudes, pelas crenças, pelo modo de pensar e de enfrentar desafios (Lück, 2009, p. 112). O ambiente criado nas escolas resulta, na maioria das vezes, das orientações dadas aos alunos, como consequência de uma boa ou má gestão para a diversidade.

Para um maior respeito pela diferença, Cardozo e Lima (2018) reconhecem que é necessário que tanto as políticas educacionais como os órgãos de gestão escolar “considerem a educação uma cultura e a escola um lugar de convivências de culturas plurais” (p. 108). De forma a “valorizar a participação, a formação para a cidadania e a construção de uma sociedade mais humana e igualitária” (p. 108).

No entanto, a diversidade, considerada uma riqueza pela oportunidade de novos horizontes, pode tornar-se uma ameaça, se se tornar “num foco de tensões e conflitos” e gerar barreiras em vez de oportunidades. A diversidade também pode ser considerada um desafio, ao respeitar a diferença e compreender “que não há culturas melhores que outras, mas que há unicamente culturas diferentes”, fazendo com que a diferença se torne “num fator enriquecedor” (Botas, 2017, p. 12-13).

Muitas vezes, o ser humano não gosta e rejeita o que é diferente, todavia, na realidade é essa diferença que se torna “num fator enriquecedor” e é o “conhecer outras culturas, outras formas de estar e pensar a realidade” que o valoriza e o faz aproximar, conhecer e compreender o outro (Botas & Moreira, 2015, p. 54).

Cardozo e Lima (2018) reafirmam que as políticas educativas devem ser orientadas de forma a contribuir para a diminuição de desigualdades sociais, combatendo o preconceito, a intolerância e a discriminação (p. 108). Reconhecem, ainda, a importância “das políticas e ações em favor das diversidades e das diferenças”, assim como a necessidade de não esquecer “a questão da igualdade entre os indivíduos e o direito a uma educação de qualidade social para todos os seres humanos” (Cardozo & Lima, 2018, p. 110).

É, pois, importante que a gestão escolar “valorize o outro”, incentivando os docentes, na sua sala de aula, a implementar esta valorização pela diferença, de modo a “que todos acreditem que o multicultural é uma presença emblemática” nas escolas e que beneficia qualquer tipo de educação (Nascimento & Silva, 2012, p. 4). Os diferentes alunos que frequentam as nossas escolas trazem, muitas vezes com eles, uma identidade muito diferente daquela em que a escola está inserida, devendo a gestão e o corpo docente exercer práticas diferenciadas e não homogeneizantes (Moreira, 2003, 2009; Nascimento & Silva, 2012).

Voltamos a falar da importância do Projeto Educativo de Escola, este documento de trabalho, que é da responsabilidade da gestão escolar, que apresenta objetivos, metas e metodologias de forma a que todos trabalhem para o mesmo fim, atuando como principal propagador de boas práticas.

Mas estes novos desafios não foram só colocados à escola, a sociedade em geral viu-se confrontada com todas estas mudanças, obrigando os governos a repensar a forma de atuar perante uma diversidade cada vez maior.

Devido à globalização, Finuras (2006) diz que “o mundo encolheu”, ficou tudo mais perto e acessível a tudo e a todos, facilitando a circulação da informação, das pessoas e das empresas (p. 66). Esta pequenez do mundo fez com que se tomassem novas abordagens a nível da gestão de maneira a se adaptarem e coordenarem as diferentes culturas, fê-los crer conhecer os seus valores e convicções, para perceber como os outros se sentem e agem (Finuras, 2006, p. 81).

A qualidade do ensino deve ser considerada uma prioridade constante, não podemos mais pensar que o ensino deve ser ministrado de forma igual para todos, mas deve ser pensado de uma forma heterogénea e diversificada, dando, assim, resposta à multiculturalidade existente nas nossas escolas e na nossa sociedade em geral.

Cabe, pois, às lideranças um papel primordial na aplicação de um ensino de qualidade com base na diversidade, incentivando os seus docentes a uma prática pedagógica diferenciada; incentivando a atitudes de respeito e de valorização da diversidade, por parte de toda a comunidade educativa, assim como formular um projeto educativo que contemple a diversidade escolar. As lideranças devem promover a formação dos docentes de forma a estarem recetivos às novas mudanças e de obterem estratégias para dar resposta à diversidade cultural nas nossas escolas. Segundo, Delors (2001), Mec (2005) e Duk (2005), citados em Carvalho (2011), deve-se ainda

“adotar um estilo de ensino aberto e flexível, baseado em metodologias ativas e variadas, que permitam personalizar os conteúdos da aprendizagem; promover o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos e estabelecer critérios e procedimentos flexíveis de avaliação e promoção” (p. 6).

Panaças (2012), citando Leo e Barton (2006), diz que para uma liderança ser eficiente, não só é importante envolver todos os elementos da comunidade educativa, mas sim criar uma organização que se adapte e, principalmente, que ponha em prática “uma liderança baseada nos valores morais da inclusão social” (p. 3-4).

Já em 2009, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial dizia, nas recomendações feitas aos Decisores Políticos, que “as culturas organizacionais” que apoiassem a inclusão teriam como resultado:

- Práticas educativas que evitariam qualquer tipo de segregação e que promoveriam “uma escola para todos”, oferecendo assim “igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos”;
- Uma “cultura de trabalho em equipa e de parceria com os pais, bem como trabalho interdisciplinar”;
- “Práticas educativas” para dar resposta “a todos os tipos de necessidades”, fundamentada na aplicação de uma “educação de qualidade para todos os alunos em geral” e não apenas centralizada em determinados grupos (p. 19).

Em síntese, as lideranças têm a grande responsabilidade de promover todas estas atividades, envolvendo toda a comunidade educativa, assim como promover o respeito pela diversidade e de conhecer o outro para o compreender.

2.3.1. Liderança e gestão para a diversidade cultural em Portugal

“O ambiente escolar é caracterizado por uma forte heterogeneidade em termos sociais e culturais, esta realidade, nos tempos atuais, exige dos professores e da instituição escolar novas responsabilidades.”
(Botas & Moreira, 2015, p. 54)

A necessidade das políticas educativas portuguesas se adequarem à marcada diversidade cultural levou à criação de organismos com o objetivo de “acolher e integrar” esta nova população escolar. É assim que em 1991, surge o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, no sentido de dar respostas pedagógicas que “promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos”, bem como o de fazer o levantamento estatístico dos alunos de origem imigrante no nosso sistema de educação. Mais tarde, a designação deste secretariado é alterada para *Secretariado Entreculturas*, sendo este o principal dinamizador do *PREDI - Projeto de Educação Intercultural (1993-1997)*, que tentou criar e inserir “programas de educação intercultural em 49 escolas”, com resultados que apontavam evidentes melhorias no aproveitamento escolar dos alunos imigrantes no 1.º ciclo (ACM, 2016).

Em 2001, este organismo transita para a dependência do Ministério da Educação e para o membro do governo com a pasta das “questões da igualdade e integração de imigrante”, passando mais tarde, em 2004, a fazer parte do ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas (atual ACM). Com este novo organismo a concentrar-se “na formação em educação intercultural para professores e demais agentes sócio-educativos e na produção, edição e divulgação de instrumentos e materiais pedagógicos na vertente da educação intercultural e diálogo intercultural e de formação”, nasce, no início de 2012, com a colaboração da Direção-Geral da Educação, o então denominado *selo Escola Intercultural*, com o “objetivo de distinguir as Escolas do país que se destacam na promoção, reconhecimento e valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as” (ACM, 2016).

Desta forma, o sistema político nacional, no seguimento das Políticas Europeias para as Migrações, através do Plano Estratégico para as Migrações 2015-2020 (ACM, 2015), que apresenta cinco desafios “ao nível da integração, da inclusão, da captação e do regresso dos nossos emigrantes” (ACM, 2015, p. 16), procura operacionalizar, esta visão, de “acolher e integrar”.

Um dos desafios, “Integração e Capacitação”, apresenta como objetivo o de implementar medidas “de reconhecimento, gestão e valorização da diversidade cultural e religiosa tendo em vista precaver focos de tensão (...) fazendo das boas práticas de integração de imigrantes um ativo do país e contribuindo para a coesão social” (ACM, 2015, p. 18). A aposta neste desafio concorre para que Portugal se afirme como um país com baixos índices de discriminação, com políticas de reagrupamento familiar e de acesso à educação entre outros índices de integração (ACM, 2015, p. 18-19). Outro desafio do Plano, o da “Inclusão e capacitação dos novos nacionais”, com o objetivo de integrar o melhor possível todos os estrangeiros, vem apresentar o setor da educação com uma evolução positiva, de acordo com os dados da OCDE de 2013, no que diz respeito à integração dos alunos estrangeiros, resultantes da imigração (ACM, 2014, p. 21).

Com esta nova realidade sente-se também a necessidade de reforçar o ensino da língua portuguesa, não só junto dos imigrantes adultos, mas também dos jovens e crianças, com a intenção de melhorar a integração destes na sociedade portuguesa. Foi com esta preocupação que Portugal lançou, em 2008, o *Programa Português para Todos* (PPT), assim como, em 2012, introduziu nos currículos nacionais a disciplina de *Português Língua Não Materna* (PLNM) e que iniciou, em 2016, uma Plataforma de *Português Online* (Oliveira & Gomes, 2017, p. 112-118). Esta última, da responsabilidade do Alto Comissariado para as Migrações, disponível em Inglês e Português, surge como uma ferramenta que permite aprender e melhorar o vocabulário português, assim como aprender gramática (Oliveira & Gomes, 2017, p. 118).

O *Programa Português para Todos* (PPT), lançado em 2008, na continuidade do programa *Portugal Acolhe*, que funcionou entre 2001 e 2008, sob a responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional, surge enquadrado no setor das políticas de integração de imigrantes em Portugal, atualmente da responsabilidade do Alto Comissariado para as Migrações, apresentando-se com a “missão de disponibilizar gratuitamente aos cidadãos imigrantes cursos de língua portuguesa para estrangeiros” (Oliveira & Gomes, 2014, p. 159).

Por último, a disciplina de *Português Língua Não Materna* (PLNM), a mais influente na integração dos alunos estrangeiros no sistema de ensino português, é mencionada pela primeira vez em 2001, em documentos oficiais, no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, devendo as escolas oferecer “atividades curriculares específicas para a aprendizagem da

língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (artigo 8.º).

2.3.2. Português Língua Não Materna

“Linguistic diversity is also found in many schools, and most serve large groups of students for whom Portuguese is not the primary language spoken at home. In fact, in the particular case of Portugal, as a result of the increasing number of immigrant children, the issue of language acquisition and development for these children is itself a new national problem in the educational field.”

(Moreira, 2003, p. 1)

Quando os alunos estrangeiros entram no sistema educativo português, muitos deles sentem-se constrangidos pela falta de domínio da língua com a qual passarão a prosseguir os seus estudos, pois a sua língua materna não é o português. De acordo com a DGIDC (2005), o sucesso escolar destes alunos, nas escolas portuguesas, está fortemente relacionado com o domínio da língua portuguesa, donde a aprendizagem da nova língua, que é o português para estes alunos, terá de ser consolidada, para que os mesmos consigam prosseguir os seus estudos no novo sistema de educação, assim como conseguirem orientar-se na nova comunidade (DGIDC, 2005, p. 4).

Como já referimos anteriormente, a escola deve promover apoio pedagógico a estes alunos de forma a “oferecer condições equitativas para assegurar a integração efetiva dos discentes, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade” (DGICD, 2005, p. 9).

Para além da facilidade em conceder equivalências nas habilitações obtidas no país de origem, a escola deve possibilitar a frequência da disciplina de *Português Língua Não Materna* (PLNM) aos alunos estrangeiros.

O PLNM surge, em 2001, como um projeto-piloto na região de Lisboa, mas é só em 2006, através do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, para o ensino básico e do Despacho n.º 30/2007, de 10 de agosto, para o ensino secundário, que este começa a dar resposta a uma escola portuguesa cada vez mais multicultural, reconhecendo as “necessidades específicas dos alunos recém chegados ao sistema educativo nacional”, prevendo que a todos sejam asseguradas as condições “de acesso ao currículo e ao sucesso educativo”. Estes despachos estabelecem, no sector da organização e gestão do currículo nacional, os princípios de como atuar e as normas para orientar a sua implementação, assim como acompanhar e avaliar as atividades curriculares e as de enriquecimento a

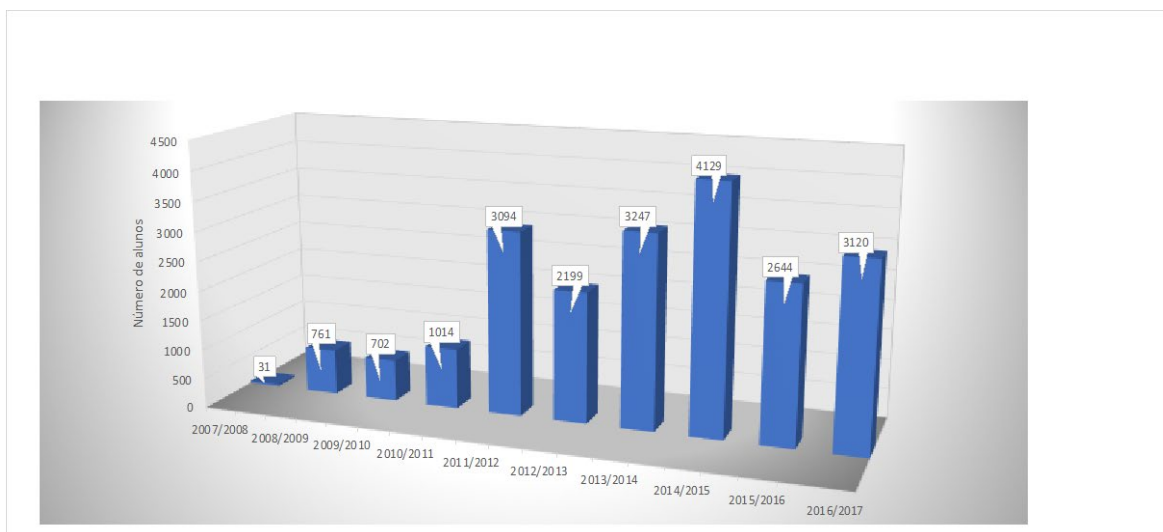
implementar pelas escolas e Agrupamentos de escolas no setor do Português Língua Não Materna” (Despacho n.º 30/2007, artigo 1.º).

O surgimento desta disciplina nos currículos nacionais, em 2012, através do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, agora substituído pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e regulamentado pela Portaria 223-A/2018, de 3 agosto, artigo 12.º (para o ensino básico) e pela Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, artigo 11.º (para o ensino secundário), veio permitir que um professor de Português, aplicasse um teste diagnóstico, a cada novo aluno, que entrasse pela primeira vez no sistema educativo português. Este teste é elaborado de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e baseado num modelo de teste disponibilizado pela Direção Geral-Educação, de forma a avaliar a proficiência linguística em Português na competência da compreensão oral, na leitura, na produção oral e na produção escrita, classificando assim os alunos, de acordo com o referido Quadro, em três grupos: *Iniciação (A1, A2)*; *Intermédio (B1)* e *Avançado (B2, C1)*. Com a definição do nível de proficiência na língua portuguesa passam, estes alunos, a frequentar a disciplina de PLNM em grupos, de acordo com o nível atribuído, e não por ano de escolaridade.

Esta legislação veio permitir também que estes alunos tivessem, ao nível da avaliação externa, a possibilidade de fazer uma prova ou exame final de PLNM, em substituição da disciplina de Português, também aqui de acordo com o respetivo nível de proficiência, ou estarem isentos, no ensino básico, da prova final, caso tivessem “ingressado no sistema educativo português no ano letivo correspondente ao da realização das provas finais” (DGE, 2016, p. 12).

Conforme se pode constatar no quadro seguinte, esta nova valência, no sistema educativo português, veio permitir a inclusão de muitos alunos nesta nova disciplina. Os alunos que passam a ter acesso a esta nova disciplina são não só os alunos cuja língua materna não é o português, como também os filhos de emigrantes regressados a Portugal, ou os alunos, cuja a língua oficial do país de origem é o português, mas cuja proficiência não é o suficiente para integrar um currículo regular (Perdigão & al., 2005 citado em Oliveira & Gomes, 2014, p. 155).

Figura 3 – Número de alunos matriculados em Português Língua Não Materna (PLNM), desde o seu início em 2007/2008 até 2016/2017



Fonte: DGEEC- Ministério da Educação (sistematização da autora)

2.3.3. Formação de professores e *Erasmus +*

“Professores devem ser estimulados a continuar a aprender e a evoluir profissionalmente.”
(UNESCO, 2016, p. 59)

As mudanças atuais na escola, cada vez mais heterogênea, e que se quer cada vez mais inclusiva, fazem com que se torne imperativo investir na formação de professores de forma a promover a qualidade da “educação pela e para a diversidade” (UNESCO, 2009, p. 15). Obrigando a que as políticas educacionais passem a ter um impacto determinante no progresso ou no enfraquecimento da diversidade cultural.

É assim, no seguimento da Estratégia “Europa 2020”, para uma educação de qualidade, que a União Europeia tem vindo a incentivar a cooperação entre estados membros, através de programas como o *ERASMUS*.

Este programa, que começou em 1987, como um programa de cooperação entre dezassete estados membros da União Europeia, e que em 2014 passou a chamar-se *Erasmus +*, um “programa para todos” (European Commission), resultante da junção de sete outros programas, veio permitir a “estudantes, estagiários e professores passarem algum tempo no estrangeiro para reforçarem as suas competências e empregabilidade e aos estabelecimentos de ensino colaborarem a nível transfronteiriço para inovar e melhorar a qualidade da educação”(Educação Europa).

De acordo com a European Commission (EC), o *Erasmus +* veio equipar “as pessoas com as competências necessárias para terem uma vida independente e realizada, ajudando-as a encontrar o seu lugar na sociedade e a desenvolver um sentimento de identidade europeia em complemento da sua identidade nacional, regional e local”. Assim, nos últimos 30 anos, nove milhões de participantes passaram um período de tempo no estrangeiro, graças a programas como o *Erasmus +* e a outros programas que o precederam (EC).

O *Erasmus +* tornou-se um “programa para todos”, que reforça a inclusão social e permite descobrir *in loco* novas culturas, estabelecer laços, não só entre pessoas como entre lugares; “um programa que ajuda a unificar a Europa”, permitindo o acesso a tudo o que a mesma tem para oferecer; “um programa que aproxima as pessoas”, fazendo com que olhem o mundo de outra forma, dando-lhes novas ideias, novas perspetivas e o desejo de colaborarem com a comunidade; “um programa que apoia o desenvolvimento sustentável pela educação”, com o objetivo de ensinar as novas gerações a cuidarem do nosso planeta, para criarem uma Europa próspera; “um programa que está aberto ao mundo”, disponibilizando um conjunto de ferramentas mais completas e disponíveis a todos, melhorando as relações entre a Europa e o resto do mundo; “um programa que apoia o desporto e as línguas”, dando a oportunidade de mais facilmente aprender uma nova língua e de perceber a cultura de outro país, assim como as atividades desportivas se tornarem como um meio facilitador de “quebra gelo” nos primeiros contactos; é um programa que também “forma o formador e melhora a qualidade do ensino e da aprendizagem”, permitindo aos docentes e formadores a aquisição de novas competências permitindo-lhes inovar na sala de aula (EC).

Cabe, assim, principalmente, às políticas educativas incentivar e promover ações que permitam adequações no processo de ensino/aprendizagem; que incentivem à realização de projetos educativos com metas e objetivos que contemplem a diversidade, que promovam a formação adequada ao nível dos docentes, para que estejam preparados para receber novos alunos (...) (Delors, 2001; Mec, 2005; Duk, 2005 citado em Carvalho, 2011, p. 6). De forma a que a escola passe a ter como objetivo “a formação de cidadãos do mundo capazes de viver na nossa aldeia global” (Botas & Moreira, 2015, p. 54).

Capítulo III – Metodologia

“Não é o mais forte que sobrevive, nem o mais inteligente. Quem sobrevive é o mais disposto à mudança.”
Charles Darwin

3.1. Natureza do estudo

“Os instrumentos de pesquisa são selecionados e estabelecidos de forma a permitir-lhe obter respostas.”
(Bell, 2010, p. 99)

Após a definição do tema deste estudo, de estabelecidos os objetivos específicos e gerais, de identificado o problema e elaborada a fundamentação teórica, tornou-se imperioso decidir sobre as questões metodológicas, incluindo métodos e instrumentos de recolha de dados para dar resposta ao problema deste estudo, a saber:

- Como reconhecem os alunos estrangeiros as diligências tomadas pelas lideranças do Agrupamento em estudo, para os apoiar e acompanhar e quais as propostas dos alunos inquiridos, de mudanças a implementar, nas práticas organizacionais, para os apoiar na adaptação e acompanhamento de novos alunos estrangeiros?

A investigação, segundo Tuckman (2000), citado por vários autores, “é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões” (p. 5). É uma forma de o investigador colocar em prática um método de trabalho “para elucidação do real” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 15). Ainda, de acordo com Gay (1981), citado por Ferreira (2015), a investigação pode ser classificada “quanto ao propósito” e “quanto ao método” (p. 181). A classificação “quanto ao propósito” é feita, principalmente, tendo em atenção “a aplicabilidade dos resultados” e, relativamente à intenção, devem os resultados, após analisados, serem divulgados junto da “população em estudo” (p. 181). “Quanto ao método”, apesar de muitos trabalhos terem muito em comum, ao longo do seu percurso, como por exemplo: a definição do problema, a recolha dos dados, a análise e tratamento dos dados, as conclusões, entre outras, as diferenças que existem entre eles estão assentes na escolha do método de investigação, de forma a responder ao problema em questão (p. 181). Segundo Grawitz (1993), citado por Ferreira (2015), os “métodos” são definidos “como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos ...” (p. 155). Já Quivy e Champenhoudt (1998), referem que “os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento” (p. 25).

Assim “quanto ao método”, decidimos optar por uma “investigação descritiva” (Carmo & Ferreira, 2015, p. 183), que, de acordo com os autores, é uma área de investigação que “implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objetivo de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito” (p.185) e, nesse âmbito, torna-se importante decidir qual a abordagem a utilizar, sem esquecer que “o processo de investigação não é só um processo de aplicação de

conhecimento mas também um processo de planificação e criatividade controlada” (Hill & Hill, 2016, p. 20).

Este tipo de investigação inclui as mesmas etapas que outras investigações já realizadas e que tomámos em consideração, quando nos propusemos fazer este estudo, ou seja,

“definição do problema, revisão da literatura, formulação das hipóteses ou das questões de investigação, definição da população-alvo e escolha da técnica de recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, seleção da técnica de amostragem adequada e seleção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha” (Carmo & Ferreira, 2015, p.185).

Há assim que definir que tipo de abordagem e de método utilizar para a recolha de dados, se usar uma investigação qualitativa ou uma investigação quantitativa.

Na investigação qualitativa, os investigadores “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo” (Bell, 2010, p. 20) ou, então, segundo Fernandes (1991), “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (p. 66).

Na investigação quantitativa, os investigadores pretendem recolher factos e estudar a relação entre eles, realizando, para isso, “medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis” (Bell, 2010, p. 19-20). Ou, de acordo com Fernandes (1991), “um aspeto chave da investigação quantitativa é determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população” (p. 65), uma vez que é importante que os dados obtidos “de uma dada investigação num dado contexto” sejam “válidos noutros contextos” (p. 66), já Carmo e Ferreira (2015) afirmam que o uso dos métodos quantitativos está fundamentalmente relacionado com a “investigação experimental ou quase-experimental” o que prevê “a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis”, a seleção aleatória da amostragem, “a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados”, dados estes que serão submetidos “a uma estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses” (p. 158-159).

Estes dois tipos de investigação, estão associados a paradigmas que se baseiam em diferentes filosofias, o “paradigma qualitativo” que se baseia no *idealismo* de Kant e seus sucessores, em “que há tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar” (Fernandes, 1991, p. 65). Já o “paradigma quantitativo” baseia-se no *positivismo* de Comte, em “que existe uma realidade objetiva” em que “cada fenómeno deverá ter uma só interpretação objetiva (científica)” (p. 64).

Carmo e Ferreira (2015) afirmam que “a distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método” (p. 156), contudo, segundo os mesmos autores, a diferença está principalmente “a nível do método” (p. 156).

Assim, tendo presente o que se pretende alcançar e depois de ponderadas as vantagens e desvantagens da utilização quer de uma abordagem qualitativa quer quantitativa, decidiu-se utilizar a abordagem quantitativa, pois esta permite-nos “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias”, assim como generalizar os dados a toda a população em estudo, a partir de uma amostra e a criação “de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos” (Carmo & Ferreira, 2015, p. 159).

3.2. Processo de recolha de dados

3.2.1. Inquérito por questionário

Para alcançarmos aquilo a que nos propusemos, fazendo uso do método quantitativo, torna-se imperativo definir a técnica para a recolha de dados e, assim, dar resposta ao problema previamente elaborado.

Carmo e Ferreira (2015) definem “técnicas” como “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa” (p. 155). Também para Almeida e Pinto (1990), “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa” (p. 78).

É com base nestas definições que optámos por fazer a recolha de dados através de um inquérito.

O inquérito é, segundo alguns autores, “uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação” (Bell, 2010, p. 118) ou uma “recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (Carmo & Ferreira, 2015, p. 113).

Pretende-se com o inquérito “obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” a partir de um grupo que represente a população em estudo,

uma amostra, e daí tirar conclusões que sejam representativas para essa população (Bell, 2010, p. 26).

Existem, contudo, dois tipos de inquérito, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, sendo que o objetivo de ambos é o mesmo, recolher dados para dar resposta ao problema. No entanto, existe um fator fundamental que os distingue, o inquérito por entrevista é realizado com a presença do entrevistador, já o inquérito por questionário pode ser aplicado sem a presença do investigador (Carmo & Ferreira, 2015, p. 115).

O inquérito por entrevista permite-nos uma “interação direta”, em que “o entrevistador fornece ao entrevistado dados que lhe permitem entender a sua importância como fornecedor de informação” (Carmo & Ferreira, 2015, p. 116). Também a forma como o entrevistador coloca as questões e as enquadra se torna tão importante como o conteúdo da entrevista (p. 116).

No inquérito por questionário, o facto de o entrevistador não estar presente, a “interação é indireta”, obriga a que haja um cuidado redobrado na elaboração das questões, “uma vez que não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição” (Carmo & Ferreira, 2015, p. 127). Assim, se na entrevista um dos principais problemas para o investigador é “a interação direta”, no inquérito por questionário o “problema-chave” é “a interação indireta” (p. 127).

Deste modo, para darmos resposta ao nosso problema, decidimos que a forma mais exequível de recolher os dados seria através da aplicação de um inquérito por questionário. Técnica esta que “se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos)” (Almeida & Pinto, 1990, p. 103). Estas perguntas colocadas a uma amostra, permitem dar respostas de cariz social, profissional ou familiar, expressar opiniões ou ainda obter dados sobre qualquer outro assunto que seja do interesse dos investigadores (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 188).

No inquérito por questionário, a forma de elaborar as questões “estabelece a comunicação eficiente entre o investigador e o sujeito”, de forma a que as respostas obtidas possam “refletir o que o investigador quer saber e o que pretende fazer com a informação” (Dias, Pinto, Pinto, Ferreira & Silva, 2008, p. 21). Outra das vantagens deste método é “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 189). Há, no entanto, que ter em atenção que, para que este método “seja digno de confiança”, deve-se ser

rigoroso na escolha da amostra, na formulação clara e evidente das perguntas, fazer-se a ligação entre o contexto de referência das perguntas e o contexto de referência do entrevistado, estabelecer um clima de confiança no momento de aplicação do questionário, assim como os entrevistadores serem honestos e terem consciência profissional (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 189).

3.2.2. Estrutura do questionário

Depois da pesquisa de vários questionários já publicados e aplicados e de uma consulta bibliográfica relacionada com o assunto, decidimo-nos pela elaboração de um inquérito, uma vez que os questionários consultados não conseguiam dar resposta ao problema do nosso estudo.

Ao elaborarmos o questionário tentámos que o mesmo fosse organizado, de forma a ser coerente e lógico para os inquiridos. Foi organizado por temas, devidamente estruturados, com perguntas factuais e com perguntas de opinião e de avaliação (Carmo & Ferreira, 2015, p. 127-128).

O inquérito por questionário usado foi um questionário misto, uma vez que apresenta perguntas de resposta aberta e fechada. A diferença entre este tipo de perguntas recai “na forma como a resposta é dada” (Hill & Hill, 2016, p. 93), ou seja, nas *perguntas abertas*, o inquirido responde usando as suas próprias palavras e nas *perguntas fechadas* o inquirido responde escolhendo entre as respostas disponibilizadas pelo autor do inquérito (p. 93).

De acordo com os autores acima mencionados, há *vantagens* e *desvantagens* em ambos os tipos de perguntas (p. 94). Assim, decidimos elaborar um questionário com os dois tipos de perguntas - *abertas* e *fechadas*.

Ao utilizarmos as *perguntas abertas* fizêmo-lo para que as respostas obtidas nos facultassem mais pormenores e perspectivas pessoais ou, de certa forma, para obter “informação inesperada” (Hill & Hill, 2016, p. 94), bem como, permitir que os inquiridos se possam expressar pelas suas próprias palavras, obter informação mais completa e, ao mesmo tempo, ao utilizar perguntas abertas, evitar influenciar o inquirido (Tuckman, 2005, p. 124-127). No entanto, as *perguntas abertas* apresentam algumas *desvantagens*, como, por exemplo, algumas respostas serem de difícil interpretação, a necessidade de mais “tempo para codificar as respostas” e também maior dificuldade, em termos estatísticos, de

analisar os dados, bem como, de necessitar de mais tempo para a análise dos mesmos (Hill & Hill, 2016, p. 94).

Já as *perguntas fechadas* têm como *vantagem* a facilidade no tratamento dos dados, isto é, serem fáceis de analisar, em termos estatísticos, no entanto, apresentam a *desvantagem* de algumas vezes as respostas não serem tão “ricas” e de nos levarem a conclusões demasiado simples (Hill & Hill, 2016, p. 94).

Perante as vantagens e desvantagens de usarmos os dois tipos de perguntas, elaborámos o nosso questionário de forma a apresentar instruções “precisas, claras e curtas” (Carmo & Ferreira, 2015, p. 134) e de maneira a que todos os inquiridos tivessem facilidade em responder ao solicitado.

No início do questionário, é feita uma breve apresentação do seu objetivo, é indicado “o valor acrescentado que o inquirido pode trazer à investigação com as respostas que forneça” (p. 134), salientando-se, ainda, a confidencialidade dos dados.

Por último, apresentamos o questionário construído (Anexo 1) que se encontra estruturado em três grupos:

Grupo 1 - *Caracterização pessoal*

Em que se pede uma pequena caracterização dos inquiridos, onde são solicitados factos, através de perguntas com respostas abertas e fechadas, como: idade, sexo, nacionalidade, país onde nasceu e o número de anos que vive em Portugal.

Grupo dois – *Percurso escolar*

Nesta parte são solicitados dados que permitem conhecer o ano de escolaridade em que se encontram os inquiridos, o número de anos que frequentam a escola alvo de estudo e o que pretendem fazer em termos de futuro.

Parte três – *Integração na escola*

Na última parte do questionário, pretende-se aferir a opinião dos inquiridos relativamente aos seguintes aspetos: grau de integração na escola; se já foram alvo de discriminação e, em caso afirmativo, por quem e em que lugar; é pedido que avaliem e apresentem a sua perspetiva sobre o relacionamento com e entre os membros da comunidade educativa; solicita-se a sua opinião quanto aos fatores que são facilitadores de uma boa integração dos alunos estrangeiros; pretende-se, ainda, conhecer o ponto de vista dos inquiridos quanto às atividades que a escola promove para integrar alunos estrangeiros e quais as atividades que a escola deveria promover, assim como, se a escola promove atividades específicas para as

famílias dos alunos estrangeiros; por último são pedidas sugestões aos inquiridos para propor à direção da escola.

O questionário não foi testado, por falta de tempo, contudo, foi elaborado com sugestões de colegas, de forma a que a aplicabilidade do mesmo, junto dos alunos de nacionalidade estrangeira, fosse o mais adequado possível.

3.2.3. Considerações sobre os aspetos Éticos

“Uma investigação conduzida de forma ética envolve o consentimento informado das pessoas que vão ser entrevistadas, questionadas, observadas, ou ainda junto de quem vão ser recolhidos materiais. Fazem parte do processo os acordos relativos ao uso dos dados e à forma como a sua análise vai ser comunicada e difundida. Uma vez alcançados, tem a ver com respeitá-los” (Blaxter et al, 1996, p. 146, citado por Bell, 2010, pag. 56).

Para se proceder à aplicação do inquérito por questionário em meio escolar, uma vez que o questionário foi criado por nós, e ao abrigo do despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, solicitámos autorização à Direção-Geral da Educação (DGE)¹¹, para tal submetemos o pedido através do sistema, criado para esse fim, de *Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar*, o qual foi acompanhado do parecer da orientadora desta investigação, da autorização do diretor do Agrupamento em estudo, da declaração de recolha de dados pessoais e da nota metodológica.

Ao elaborarmos o inquérito por questionário tivemos o cuidado de respeitar na íntegra o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), que entrou em vigor a 25 de maio de 2018. Respeitámos, ainda, as orientações emanadas na Carta Ética, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, relativamente ao “consentimento informado”, em que “os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação ...” (p. 7); à “Confidencialidade /Privacidade”, em que “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato”, bem como atuar “de acordo com os requisitos legais em vigor sobre Proteção de Dados Pessoais”, no que diz respeito ao “armazenamento e utilização de dados pessoais” (p. 8).

Dando seguimento ao anteriormente exposto, todos os participantes foram informados do objetivo do inquérito, bem como tomaram conhecimento de que as respostas ao questionário seriam anónimas e confidenciais, que não seriam usadas para outro fim e que, seis meses após o estudo, os dados recolhidos seriam destruídos. Estas informações foram prestadas na parte introdutória do inquérito por questionário. Foi, ainda, pedida

¹¹ Disponível em <http://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

autorização, por escrito, aos encarregados de educação dos inquiridos (anexo 2) para que o inquérito fosse aplicado aos seus educandos, menores de idade, respeitando o RGPD.

Antes de pedir autorização à DGE e aos encarregados de educação, contactámos o diretor do Agrupamento em estudo, no sentido de o inteirarmos de todos os procedimentos da investigação em curso e solicitámos autorização para aplicar o referido questionário à amostra definida (anexo 3). Depois de ter sido concedida autorização por parte do diretor, foi submetida à aprovação da DGE (anexo 4) e posteriormente pedida autorização aos respetivos encarregados de educação.

3.3. População em estudo

A população alvo deste estudo é constituída por um total de trezentos e cinquenta sujeitos que frequentavam o Agrupamento em estudo, no ano letivo de 2018/2019. Provenientes de trinta e três países diferentes, estes alunos representavam 13% da população escolar, encontrando-se distribuídos nos diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário ¹².

Segundo Carmo e Ferreira (2015), o conjunto de elementos de toda uma população em estudo “é demasiado grande para ser possível, dado o custo e o tempo, observá-los na sua totalidade”, motivo pelo qual decidimos aplicar o questionário apenas aos alunos do 3.º ciclo de escolaridade, num total de oitenta e um indivíduos com vinte e uma nacionalidades diferentes, representando esta amostra cerca de 23% da população em estudo. Contudo, deste universo, apenas cinquenta e sete alunos estrangeiros se mostraram disponíveis para responder ao questionário.

Os critérios que presidiram à escolha da nossa amostra pautaram-se sobretudo por questões logísticas, nomeadamente as condições físicas e o momento de aplicação do questionário, neste caso, a aula de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), área curricular não disciplinar, sem interferência direta no currículo escolar. Consciente da maturidade dos alunos no que concerne à capacidade de preenchimento do questionário e integrando o quadro docente deste Agrupamento, tendo-lhe sido distribuídas, no ano letivo em questão, turmas do 3.º ciclo de escolaridade, a autora deste estudo considerou estar assegurado um melhor conhecimento dos estudantes e professores, tornando mais eficaz a motivação destes para uma participação e/ou colaboração refletida e rigorosa.

¹² Dados disponibilizados pela direção do Agrupamento em estudo.

Depois da recolha de dados a fase seguinte é a análise e interpretação desses dados. Estes dois últimos processos estão estritamente ligados e complementam-se. Neste estudo para o tratamento dos dados será utilizado o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), procedendo-se à análise estatística descritiva dos mesmos, tendo em conta as variáveis de sexo, ano de escolaridade, anos de permanência na escola, nacionalidade e sugestões de atividades a propor à direção da escola.

As conclusões decorrentes deste estudo serão apresentadas na escola, na expectativa de que aquelas possam contribuir para a implementação e/ou correção de algumas medidas.

Capítulo IV – Contexto do Estudo

“O que sabemos é uma gota de água, o que ignoramos é um oceano.”
Isaac Newton

4.1. Contexto local

O Agrupamento de escolas onde o estudo foi desenvolvido encontra-se situado na cidade de Portimão, localizada na zona do Barlavento Algarvio.

Portimão é sede de município com 182,1 km² de área, com 55 392 habitantes¹³ (dados de 2017), com uma densidade populacional de 304,3 por km², tem três freguesias, Portimão, Alvor e Mexilhoeira Grande e apresenta uma população estrangeira, em percentagem comparativamente com a população residente, de 13,4. É uma cidade fundada na margem direita do rio Arade, com origem na pré-história, o que está comprovado pelos vestígios arqueológicos em Alcalar e na Abicada, localidades próximas da cidade de Portimão.

Vila Nova de Portimão, mais tarde designada apenas Portimão, passou por vários declínios que comprometeram e atrasaram o seu crescimento. Com a quebra da indústria das conservas e da indústria naval, Portimão teve necessidade de buscar novos interesses noutros campos, procurando, através das excelentes praias existentes na sua costa e do seu clima mediterrânico, desenvolver o turismo. Atualmente, Portimão é uma cidade com um grande incremento turístico, com uma grande oferta de atividades relacionadas com o mar e o rio e de promoção de grandes eventos, que vão desde a motonáutica, provas de motos e carros, no Autódromo Internacional do Algarve (situado na Mexilhoeira Grande), ao festival da canção. É, este ano civil, a Cidade Europeia do Desporto, tendo já recebido inúmeras delegações de clubes e associações desportivas e culturais nacionais com atletas federados, bem como outras delegações e representações desportivas estrangeiras, possui, ainda, uma escola de paraquedismo na freguesia de Alvor, no Aeródromo dos Montes de Alvor, que oferece formação a cidadãos nacionais e estrangeiros com formadores qualificados e certificados.

Em termos culturais a cidade apresenta espaços¹⁴ como a Casa Manuel Teixeira Gomes; a Quinta Pedagógica; o Museu de Portimão; os Monumentos Megalíticos de Alcalar e o TEMPO – Teatro Municipal de Portimão, o Pavilhão Multiusos Arena, o Pavilhão Gimnodesportivo, o complexo desportivo de Alvor e da Mexilhoeira Grande, a piscina Municipal e o parque da Juventude. Apresentando ainda uma Biblioteca Municipal, com um polo de leitura em Alvor e outro na Mexilhoeira Grande.

¹³ São os dados mais recentes do Pordata.

¹⁴ Disponível em <https://www.cm-portimao.pt/menus/servicos/cultura>

Atualmente, Portimão é um destino de muitos portugueses e estrangeiros, em todas as épocas do ano.

4.2. Contexto escolar

O concelho de Portimão apresenta uma oferta variada para todos os níveis de ensino, não só a nível particular com também a nível público, desde a educação Pré-Escolar ao Ensino Superior (Universidade do Algarve, com um polo em Portimão e o Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes). Existem também escolas profissionais, como a Escola de Hotelaria e Turismo de Portimão, a DUAL, o SISEP - Polo de Portimão; a Escola Profissional Gil Eanes e o Instituto de Emprego e Formação Profissional.

A rede escolar pública, desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário, em Portimão¹⁵, é constituída por cinco Agrupamentos de Escolas: Bemposta, Nuno Mergulhão, Júdice Fialho, Manuel Teixeira Gomes e Poeta António Aleixo. Estando esta rede distribuída de acordo com o seguinte quadro.

Quadro 2 – Rede escolar (pública) em Portimão

Jardins de Infância	13
Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
Escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	5
Ensino integrado (1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico)	1
Escola do Ensino Básico e Secundário	1
Escolas Secundárias	2
Total	30

Fonte: Câmara Municipal de Portimão¹⁶ (sistematização da autora)

O Agrupamento alvo deste estudo faz parte da rede escolar pública em Portimão. Este Agrupamento, está situado na zona sul da cidade e encontra-se perto da praia, é constituído por três escolas: um Centro Escolar, constituído pelo Jardim de Infância e pelo 1.º Ciclo;

¹⁵ Dados retirados do site da Câmara Municipal. Disponível em <https://www.cm-portimao.pt/menus/servicos/educacao/estabelecimentos-de-ensino-da-rede-publica>

¹⁶ Id.

pela Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e pela Escola Secundária (Projeto educativo da escola em estudo).

Em termos de oferta formativa¹⁷, este Agrupamento oferece, no presente ano letivo (2018/2019), os quatro cursos Científico-Humanísticos existentes a nível nacional, Línguas e Humanidades; Ciências e Tecnologias; Ciências Sócio-económicas e Artes Visuais. Possui, ainda, os seguintes cursos Profissionais (Diploma de nível 4), Técnico de Proteção Civil; Técnico de Segurança e Salvamento em Meio Aquático; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Animação Sociocultural; Técnico de Desporto; Técnico de Multimédia; Técnico de Turismo; Técnico de Animação Turística; Técnico de Juventude; Técnico de Tratamento de Águas; Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar. Em termos de projetos, disponibiliza atividades bastante diversificadas, de âmbito Internacional, Nacional e Regional, bem como de âmbito interno, como podemos ver pelo quadro abaixo apresentado.

Quadro 3 – Atividades/projetos do Agrupamento

ÂMBITO INTERNACIONAL	ÂMBITO NACIONAL/ REGIONAL	ÂMBITO INTERNO
Projeto PISA Projeto Erasmus +	Plano Nacional de Leitura Rede de Bibliotecas Escolares Projeto de Educação para a Saúde Desporto Escolar Atividades de Enriquecimento Curriculares Prevenção da Corrupção Olimpíadas: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Biologia; ◆ Física; ◆ Química; ◆ Matemática; ◆ Língua portuguesa. Parlamento dos jovens	Clubes: da Ciência ... Projetos de empreendedorismo Projetos de solidariedade Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família Gabinete de Apoio ao Aluno Projeto de autoavaliação Projeto Testes Intermédios Projeto de Comunicação e Imagem

Fonte: Projeto educativo do Agrupamento em estudo

¹⁷ Dados disponíveis no site da escola.

4.3. Caracterização da escola¹⁸

4.3.1. Espaço físico

De acordo com o projeto educativo de escola, o Agrupamento em estudo, como já referimos, divide-se por três espaços diferentes. A Sede do Agrupamento que está situada na escola Secundária, a escola do 2.º e 3.º Ciclos que se encontra ao lado da escola Sede do Agrupamento, separadas apenas por um gradeamento de ferro. No entanto, existe um portão que facilita a ligação entre as duas escolas, o que permite que professores e funcionários circulem facilmente. O Centro Escolar encontra-se a cerca de 500 metros da escola Sede.

O Centro Escolar, que foi requalificado em 2010/2011, é constituído por um edifício que apresenta as seguintes instalações, vinte salas de aula para as turmas de 1.º ciclo e oito salas de aula para o pré-escolar, uma Biblioteca, uma sala polivalente para o pré-escolar, uma sala de professores, um ginásio e um refeitório com cozinha. Este Centro Escolar encontra-se devidamente equipado em termos de mobiliário e de meios tecnológicos, existindo treze salas com quadro interativo.

A Escola do 2.º e 3.º Ciclos é constituída por um edifício central, que se encontra a sul do recinto escolar, com dois pisos de salas de aula, estruturado em dois blocos. O centro do edifício, serve de ligação entre os dois blocos e nele encontram-se os diferentes serviços da escola, distribuídos pelos pisos 0 e 1, entre eles o PBX (funcionando na entrada principal da escola), o gabinete de primeiros socorros, a papelaria, a sala do aluno, o refeitório com cozinha, o bar, a reprografia, o auditório, a sala de professores, a sala de diretores de turma, o gabinete de apoio ao aluno e à família, a sala de receção aos pais e encarregados de educação, o gabinete da Coordenação, duas salas de reuniões, um arquivo e a Biblioteca. No piso 0 e distribuídas pelos dois blocos, há onze salas de aula, uma sala de apoio e uma arrecadação. No piso 1, há dezasseis salas de aula, três laboratórios de ciências, três seminários, sendo um deles o local de funcionamento do Ensino Especial, e uma sala de apoio. A norte do recinto escolar encontra-se o campo de jogos e o pavilhão gimnodesportivo com uma sala de aula, dois vestiários e dois balneários. Nesta escola, todas as salas de aula estão equipadas com um computador e um projetor, possuindo, três delas, quadro interativo.

¹⁸ Dados retirados do Projeto educativo de escola do Agrupamento em estudo.

A escola secundária e Sede do Agrupamento, sofreu obras de requalificação em 2010/2011, contudo, estas obras foram interrompidas durante um ano e só em janeiro de 2013 foram retomados e terminados os trabalhos. Durante todo este tempo, a escola encontrou-se a funcionar em contentores improvisados para o efeito.

A requalificação da escola veio acrescentar novos espaços, passando esta escola a ter quarenta e quatro salas de aula, oito salas de TIC, quatro laboratórios de Biologia/Geologia intercalados com duas salas de preparação de experiências, quatro laboratórios de Física e Química intercalados com duas salas de preparação de experiências, cinco salas para pequenos grupos, uma sala para grandes grupos, uma sala para formação do Centro Novas Oportunidades, uma sala multimédia, uma sala de teatro, uma Biblioteca com espaço de leitura e multimédia e uma sala polivalente, os serviços administrativos (secretaria e tesouraria), uma sala para diretores de turma com dois gabinetes de atendimento, quatro gabinetes para a Direção do Agrupamento, uma sala de reuniões, dois gabinetes para o centro de formação de professores, um gabinete para os serviços de psicologia e orientação, um gabinete para a associação de pais e encarregados de educação, uma sala de professores com bar e dois gabinetes de trabalho, uma sala para a associação de estudantes e um refeitório (com cozinha) que funciona também como sala do aluno e o PBX, situado na entrada da escola. Ainda dentro do edifício há os espaços desportivos com um pavilhão desportivo, uma sala multiusos, um ginásio fitness, uma sala de primeiros socorros, doze vestiários e seis balneários. Por fim, no exterior existem três espaços para a prática de Educação Física.

4.3.2. Corpo docente

O corpo docente neste Agrupamento é constituído por duzentos e quarenta e um docentes e oito educadoras. A maior parte do grupo pertence ao género feminino, cento e setenta e oito docentes e setenta e um ao género masculino. As idades dos docentes situam-se, na sua maioria, entre os 40 e os 59 anos. Também, na sua maioria, o corpo docente é estável, já que 87,9% são professores de carreira e apenas 12,1% são professores contratados, como podemos ver pelo quadro seguinte.

Quadro 4 – Distribuição do pessoal docente por nível de ensino e vínculo

2018/2019	NÍVEL DE ENSINO / VÍNCULO		
GRUPO	N.º de professores de carreira	N.º de professores contratados	TOTAL
Educadores	8	0	8
1.º Ciclo	26	2	28
2.º Ciclo	29	5	34
3.º Ciclo e Secundário	156	23	179
TOTAL	219	30	249

Fonte: Direção do Agrupamento em estudo

4.3.3. Corpo não docente

Um Agrupamento com estas dimensões obriga a ter um número elevado de funcionários não docentes. Assim, o corpo não docente é constituído por noventa e oito elementos, dos quais noventa e dois são do género feminino e seis do género masculino, na sua maioria com idades superiores a quarenta anos. Dentro deste grupo de funcionários, há os que estão sob a tutela do Ministério da Educação e os restantes, a sua maioria, sob a alçada da autarquia. Este grupo está dividido em cinco categorias: em técnicos superiores, coordenador técnico, assistentes técnicos, encarregados operacionais e assistentes operacionais, como se pode observar pelo quadro abaixo.

Quadro 5 – Distribuição do pessoal não docente por vínculo, categoria e local de trabalho

2018/2019	Técnico Superior			Coordenador Técnico			Assistente Técnico			Encarregado Operacional			Assistente Operacional			TOTAL
	Pré e 1.º Ciclo	2.º e 3.º Ciclo	Sec.	Escola Sede	Pré e 1.º Ciclo	2.º e 3.º Ciclo	Sec.	Pré e 1.º Ciclo	2.º e 3.º Ciclo	Sec.	Pré e 1.º Ciclo	2.º e 3.º Ciclo	Sec.			
Contrato a termo certo	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	12	13	
Contrato a termo indeterminado	-	2	1	1	7	2	8	-	1	1	21	24	17	85		
TOTAL		3		1		18			2			74		98		

Fonte: Direção do Agrupamento em estudo

4.3.4. Alunos

A população escolar, de acordo com o que foi anteriormente apresentado, no capítulo da Metodologia, apresenta dois mil e novecentos alunos, distribuídos pelo Pré-Escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário. Na sua maioria, os discentes são de nacionalidade portuguesa, no entanto, 13% da população escolar, trezentos e cinquenta alunos, são de nacionalidade estrangeira, provenientes principalmente do Brasil, da Ucrânia e da Roménia.

Nos últimos quatro anos, o Agrupamento tem visto crescer a sua população escolar em todos os níveis de ensino, como se pode ver pelo quadro abaixo representado.

Quadro 6 – Realidade escolar do Agrupamento em estudo

ESCOLAS	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	Realidade Escolar				
					2018/2019	Alunos no agrupamento	Alunos estrangeiros	Nacionalidade	
Pré-Escolar e 1.º Ciclo	631	637	648	650	Pré-Escolar	650	30	15	
					1.º Ciclo		70		
					2.º e 3.º Ciclo	840	961	1025	1039
Secundária	1066	1105	1124	1211	Secundário	Regular	779	112	23
						Profissional	432		
Total de alunos	2537	2703	2797	2900	Total de alunos	2900	350	33	

Fonte: Direção do Agrupamento em estudo

4.3.5. Projeto Educativo

O Projeto Educativo (PE) é um documento orientador para todas as escolas e um instrumento de autonomia dos Agrupamentos. De acordo com o artigo 9.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Projeto Educativo é um documento de orientação educativa do Agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, que é produzido e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, por um período de três anos, no qual são mencionados os princípios, os valores, as metas e estratégias, os quais o Agrupamento de escolas se propõe cumprir na sua função educativa.

O Agrupamento em estudo apresenta o PE¹⁹ como uma ferramenta que representa “uma determinada política educativa”, que se situa no centro de “dois conceitos de escola: a

¹⁹ Projeto educativo de escola do Agrupamento em estudo.

escola entendida como unidade local de um serviço público centralizado e a escola reconhecida enquanto comunidade educativa” (p. 3).

O projeto de autonomia, a flexibilidade curricular e o perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória vieram fazer com que o Agrupamento redefinisse o seu trajeto de forma a que o seu PE “dê um sentido educativo às atividades consideradas essenciais para a educação de todos os alunos, que são o centro do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade“ (p. 3).

É com este mote de uma “educação inclusiva, equitativa e de qualidade” que o Agrupamento em estudo, no seu PE, em que materializa a sua autonomia e a sua identidade, apresenta como visão “projetar a escola para o futuro e perceber como pode preparar as suas crianças e jovens para os desafios que a vida ativa lhes lançará no final do seu percurso escolar” (p. 11), fazendo e permitindo com que todos os elementos da comunidade educativa se envolvam neste processo, aqui incluindo todos os alunos estrangeiros que fazem parte desta grande comunidade educativa, de forma a que todos os discentes, nacionais e estrangeiros, tenham como objetivo chegar ao final da escolaridade obrigatória com sucesso.

Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados

“Mudamos a nossa maneira de pensar e o mundo à nossa volta mudará.”
Richard Back

Neste capítulo apresentaremos o resultado da aplicação do inquérito por questionário aos alunos do 3.º ciclo do Agrupamento em estudo.

Com este questionário, um procedimento que consistiu em recolher determinadas informações junto das pessoas incluídas na amostra (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 183), propusemo-nos obter informações a partir dessa amostra e “tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo” (Bell, 2010, p. 26).

Responderam a este questionário cinquenta e sete alunos estrangeiros, dum universo de oitenta e um alunos, pelo que, apesar de ter sido solicitado a todos que respondessem ao questionário, houve vinte e quatro alunos que não mostraram interesse em dar resposta ao pedido.

Como já foi mencionado anteriormente, pretende-se com a aplicação deste questionário conhecer o nível de integração dos alunos estrangeiros; a opinião dos mesmos acerca das atividades que o Agrupamento promove para os alunos estrangeiros; propostas de atividades, apresentadas pelos inquiridos, que o Agrupamento deveria realizar para melhor acolher estes alunos; assim como, sugestões a propor à direção do Agrupamento em estudo.

Por último, depois da análise feita, as conclusões daí retiradas serão apresentadas à direção do Agrupamento com o intuito de a mesma refletir e poder aproveitar as sugestões dos inquiridos, para melhorar a receção e a integração de novos alunos estrangeiros no Agrupamento, ou seja, para, deste modo, poder apresentar propostas que possam ser usadas nas “decisões de política educativa no interior de uma instituição” (Bell, 2010, p. 181).

Em suma, com este estudo pretende-se recolher dados que permitam responder à questão inicial.

Para interpretar e analisar os dados recolhidos foi usado o programa estatístico SPSS, contudo, neste trabalho, será apenas apresentada a análise descritiva, acompanhada da apresentação de gráficos de barras, gráfico de pizza e/ou de quadros.

De acordo com Reis (1996, p. 15), citado em Morais (2005, p. 8), a estatística descritiva incide “na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos”, foi nesta perspetiva que trabalhámos os dados recolhidos.

No tratamento estatístico das variáveis deste questionário usámos a escala nominal, a escala ordinal e a escala de intervalo, de forma a registar os dados associados às diferentes variáveis. As variáveis com escala nominal e ordinal são classificadas como qualitativas e as variáveis que usam a escala de rácio, como quantitativas (Pestana & Gageiro, 2000, p. 20).

Com a escala nominal, cujas variáveis como o sexo e nacionalidade ou variáveis cujas respostas são “sim” ou “não”, pretendeu-se categorizar ou classificar as respostas a este tipo de perguntas “qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas” (Hill & Hill, 2016, p. 106). No tratamento foram associados números às respostas de forma as “identificar ou categorizar” (Pestana & Gageiro, 2000, p. 19).

A escala ordinal foi usada para ordenar as diferentes respostas, “estabelecendo uma relação de ordem entre elas” (Hill & Hill, 2016, p. 108).

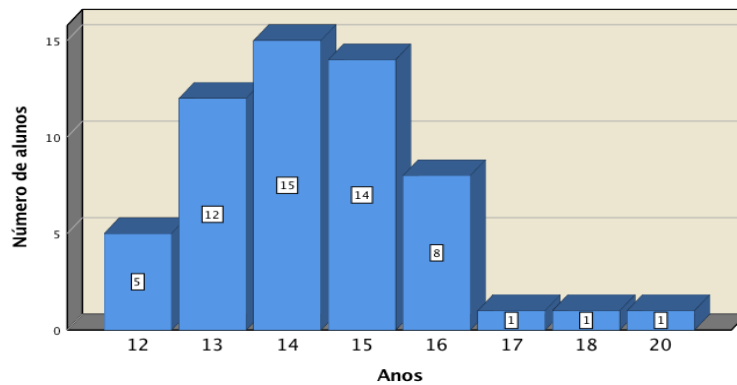
Por último, a escala de rácio permitiu-nos analisar as variáveis da idade e de anos de permanência, quantificando as respostas dadas.

5.1. Caraterização pessoal

Na primeira parte do questionário, foi pedido aos inquiridos que se identificassem, através da idade, sexo, nacionalidade e tempo de permanência em Portugal.

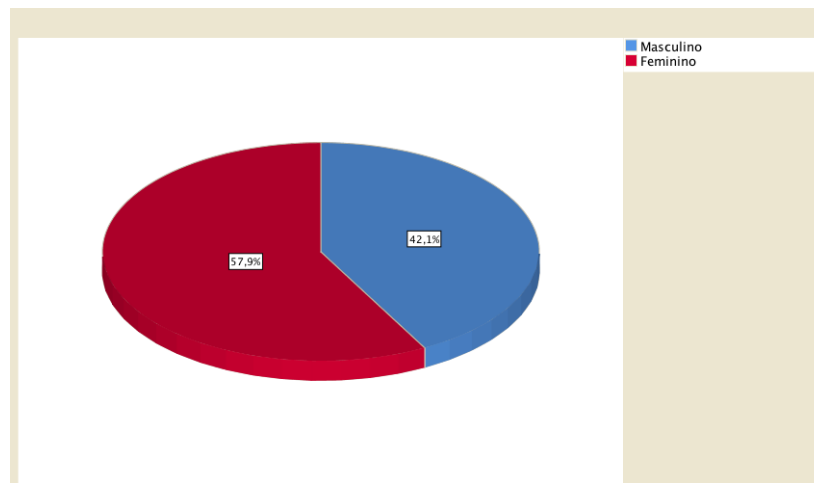
De acordo com a figura 4, a idade mínima, dos cinquenta e sete inquiridos, é de 12 anos e o mais velho com 20 anos de idade. Dos 12 aos 20 anos, estão todas as idades representados à exceção dos 19, por não existirem estudantes com esta idade. A idade com maior representatividade é a dos 14 anos, num total de quinze inquiridos e a média de idades situa-se nos 14,6 anos.

Figura 4 – Idade dos inquiridos



Dos inquiridos, o sexo feminino predomina com uma percentagem de 57,9, enquanto o sexo masculino apresenta 42,1% (figura 5), ou seja, trinta e três inquiridos são do sexo feminino e vinte e quatro do sexo masculino.

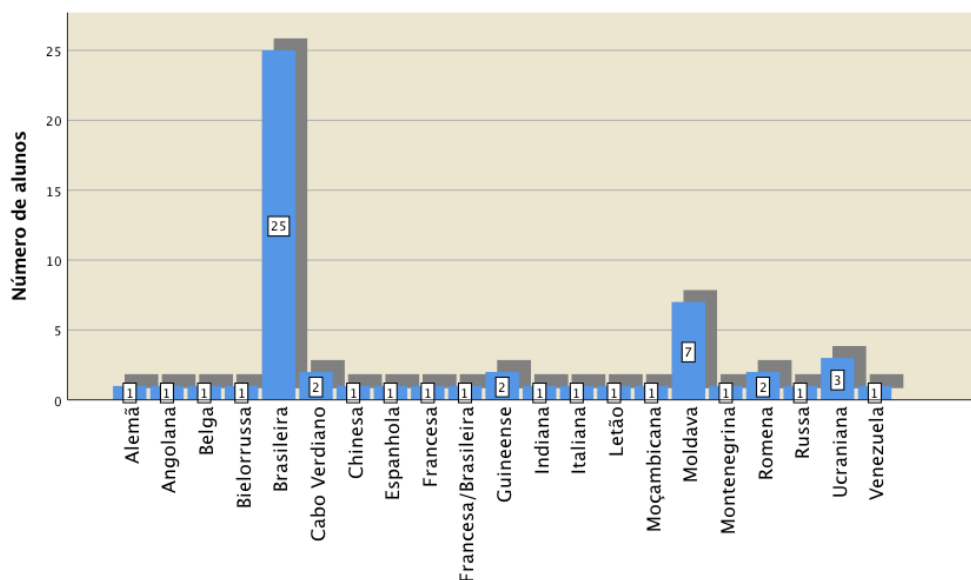
Figura 5 – Sexo dos inquiridos



As nacionalidades dos inquiridos, segundo a figura 6, distribuem-se por vinte e um países, sendo a maioria dos inquiridos nascidos no Brasil, num total de vinte e cinco, seguido de sete nascidos na Moldávia e de três nascidos na Ucrânia. Dois inquiridos de Cabo Verde, Guiné Bissau e Roménia, respetivamente. Os restantes quinze distribuem-se pelas outras

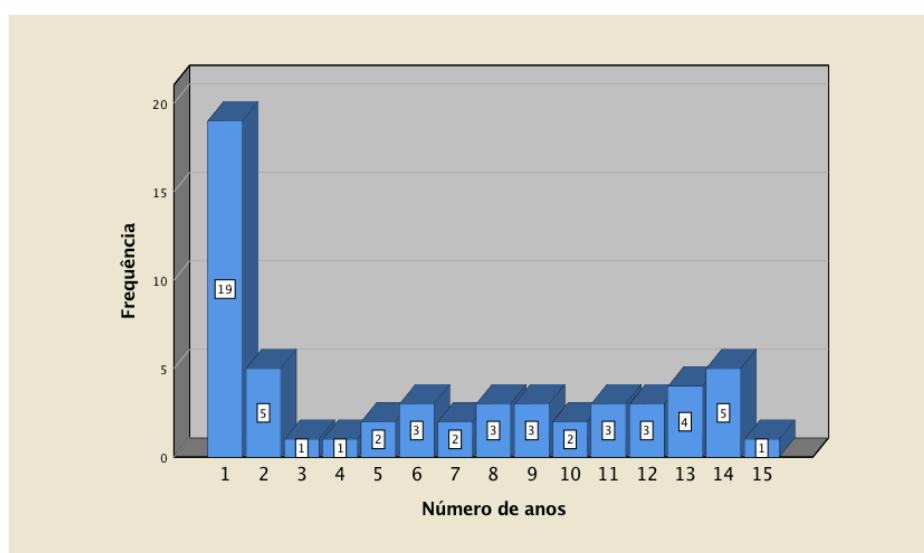
quinze nacionalidades. Há, no entanto, a registar que dos cinquenta e sete inquiridos, há um que não responde a esta questão.

Figura 6 – Nacionalidade dos inquiridos



A figura 7 apresenta o número de anos que os inquiridos têm de estadia em Portugal. A média situa-se nos 6,2 anos de permanência em Portugal, sendo que a maioria dos inquiridos, num total de dezanove, estão em Portugal há um ou menos de um ano.

Figura 7 – Anos de permanência em Portugal

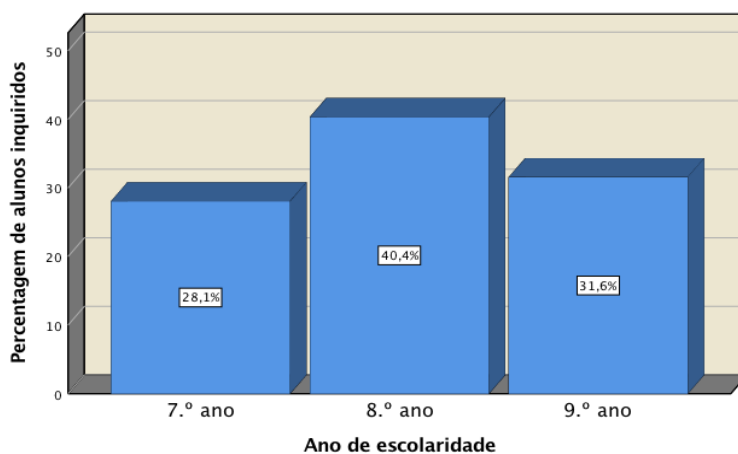


5.2. Percurso escolar

A segunda parte do questionário pretende dar a conhecer o percurso escolar dos alunos desde que chegaram a Portugal.

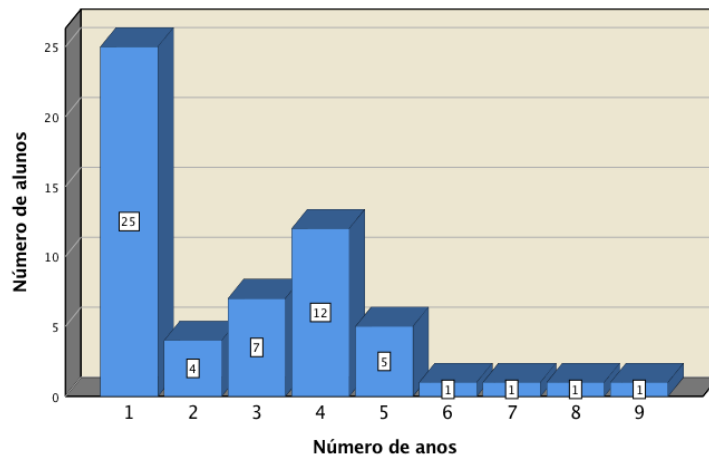
Como já anteriormente mencionado, os alunos que responderam ao questionário encontram-se divididos pelos três anos do 3.º ciclo. Situando-se a percentagem maior dos inquiridos no 8.º ano (40,4%), seguido dos que se encontram no 9.º ano (31,6%) e, por último, os alunos que se encontram no 7.º ano (28,1%), conforme consta da figura 8.

Figura 8 – Nível de ensino que os inquiridos frequentam



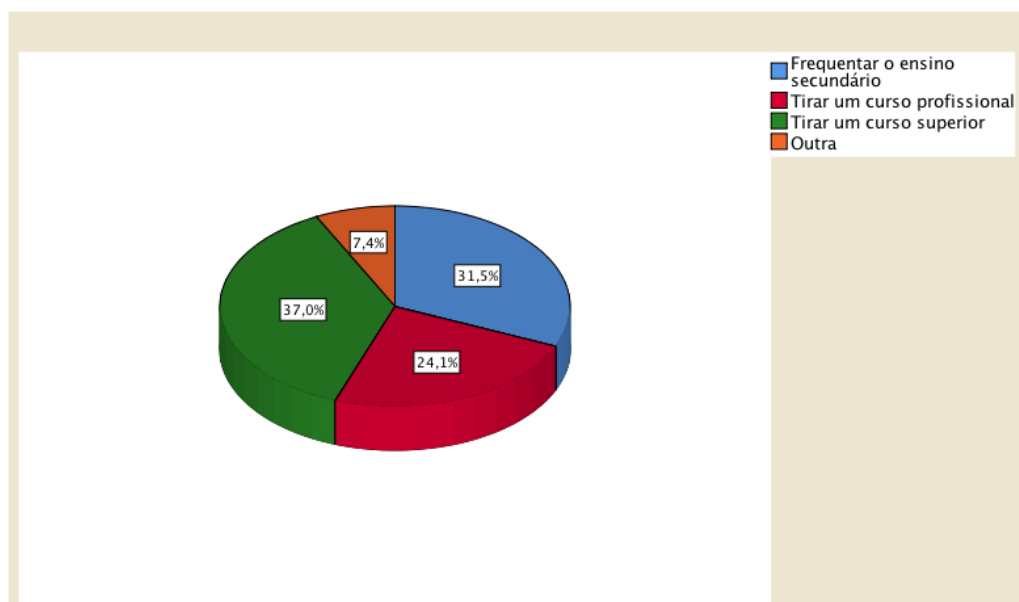
Quanto aos anos de permanência na escola, a figura 9 indica-nos que o maior grupo aqui representado, num total de vinte e cinco inquiridos, está no Agrupamento há um ou há menos de um ano, seguido de um grupo de doze inquiridos que estão no Agrupamento há quatro anos. A média de permanência no Agrupamento situa-se nos 2,75 anos.

Figura 9 – Anos de permanência dos inquiridos na escola



A figura 10 apresenta-nos as expectativas dos inquiridos em relação ao futuro. 37% pretende tirar um curso superior, já 31,5% ambiciona apenas frequentar o ensino secundário, enquanto 24,1% deseja tirar um curso profissional. Há 7,4% que almeja fazer outras coisas, como por exemplo, ser futebolista e ir trabalhar. Dentro deste último grupo, há um inquirido que ainda não sabe o que fazer quanto ao seu futuro. Da amostra, houve três que não responderam a esta questão.

Figura 10 – O que os inquiridos pretendem fazer no futuro

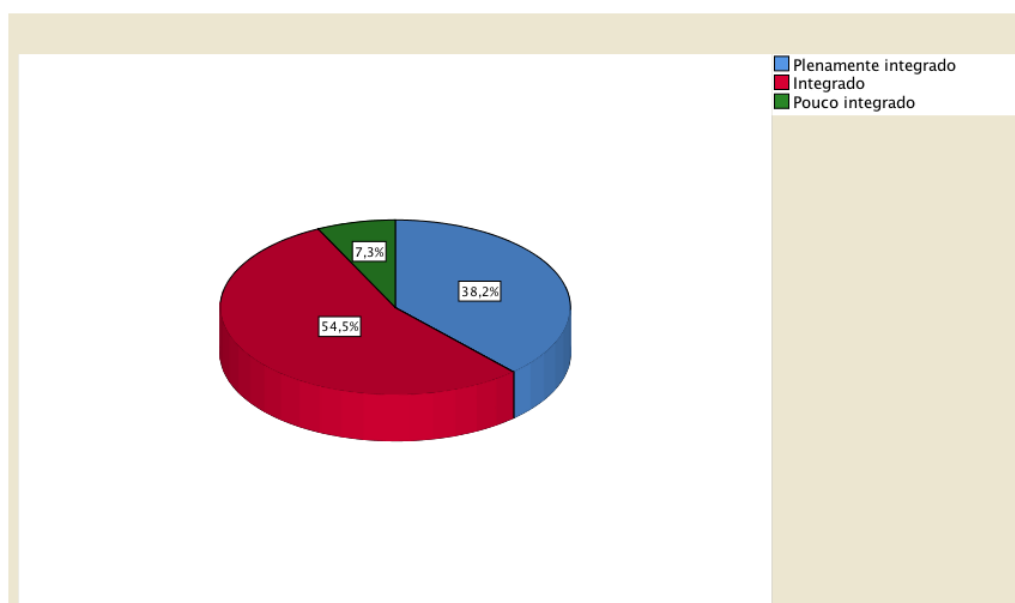


5.3. Integração na escola

Nesta parte do questionário pretendeu saber-se a opinião dos alunos estrangeiros acerca da sua integração no Agrupamento, assim como aferir o relacionamento entre os elementos da comunidade educativa e conhecer propostas, a sugerir à direção do mesmo, de atividades a serem desenvolvidas para acolher os novos alunos estrangeiros no Agrupamento.

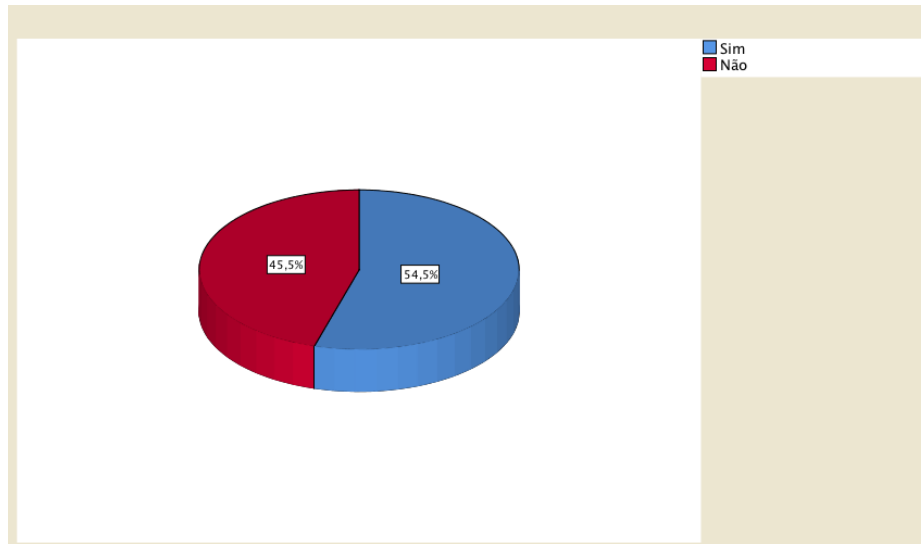
Dos cinquenta e cinco inquiridos, uma vez que dois não responderam a esta questão, mais de metade (54,5%) sente-se integrado e 38,2% plenamente integrado, apenas 7,3% se sente pouco integrado, como se pode ver pelo gráfico da figura 11.

Figura 11 – Nível de integração dos inquiridos na escola



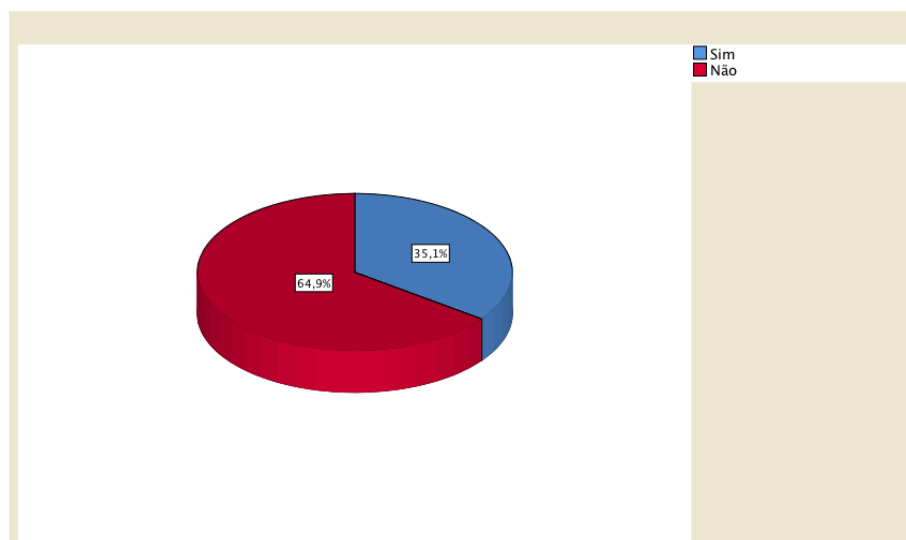
Em relação à integração na escola, 54,5% dos cinquenta e cinco inquiridos, uma vez que, também nesta pergunta houve dois inquiridos que não deram resposta, considera que os alunos estrangeiros têm dificuldades em se integrar na escola e os restantes 45,5% consideram que não há dificuldades de integração, conforme apresenta a figura 12.

Figura 12 – Dificuldade dos alunos estrangeiros em integrar-se na escola



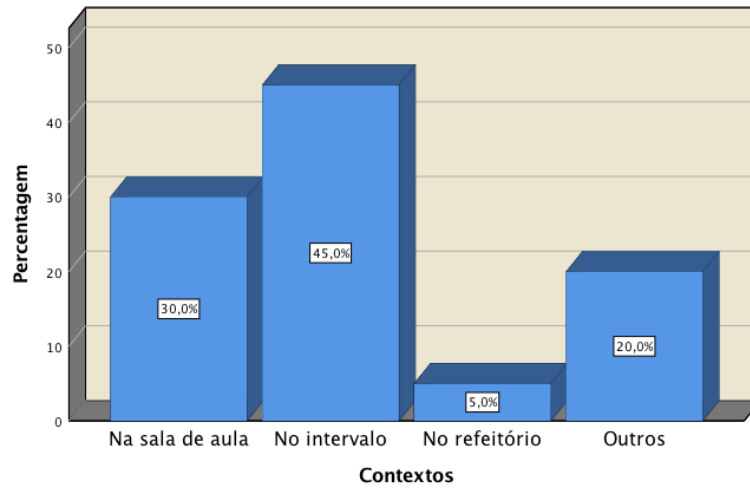
A figura 13 diz-nos se os inquiridos alguma vez se sentiram discriminados na escola, assim, 64,9% diz que não e os restantes 35,1% dizem que sim, que se sentiram discriminados na escola.

Figura 13 – Alguma vez os inquiridos se sentiram discriminados



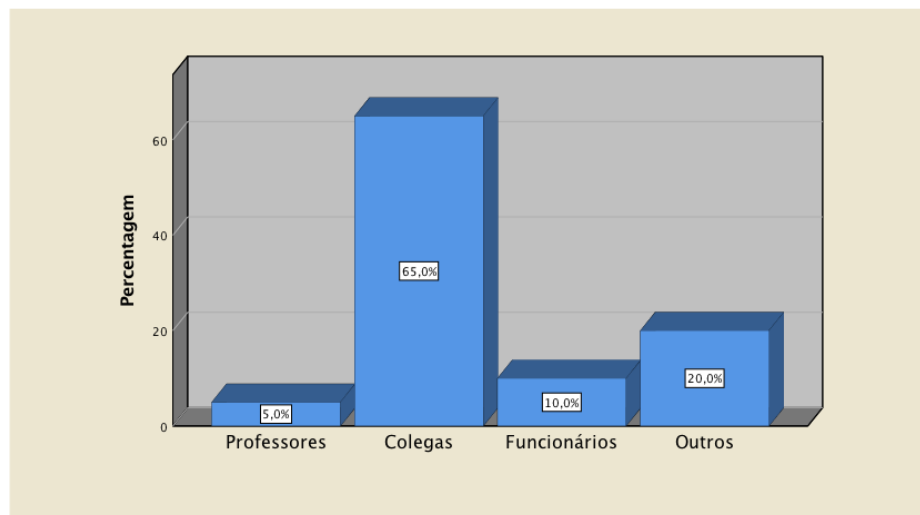
Dos vinte inquiridos (35,1%) que se sentiram discriminados dizem-no ter sido no intervalo (45%), na sala de aula (30%), no refeitório (5%) e noutros locais (20%), como por exemplo, nos desportos, na portaria ou em todos os contextos apresentados neste questionário (figura 14).

Figura 14 – Contextos em que se sentiram discriminados



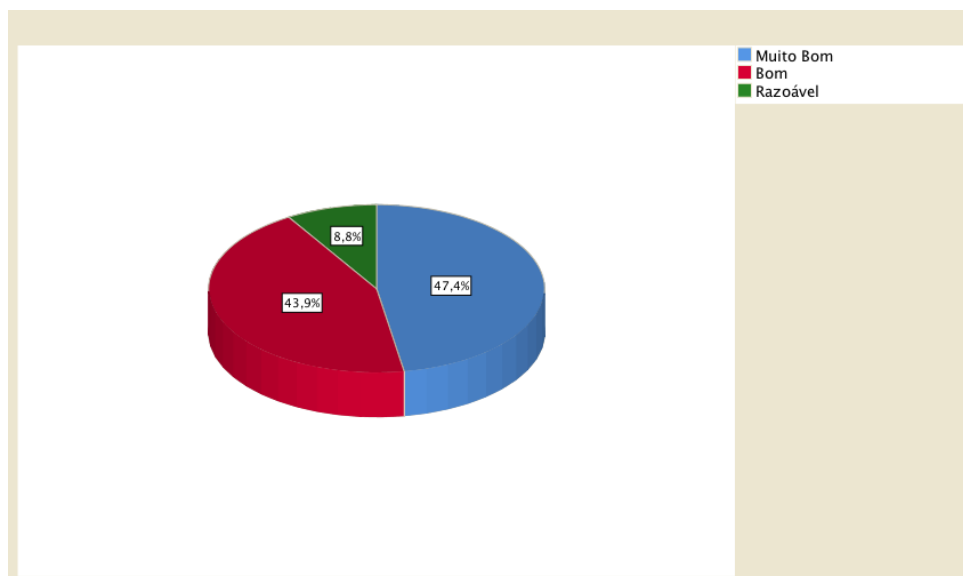
Os que se sentiram discriminados na escola dizem que as pessoas que os discriminaram foram, na sua maioria, os colegas (65%), seguindo-se os funcionários (10%) e 5% dizem que se sentiram discriminados pelos professores, há ainda 20% destes inquiridos que dizem que se sentiram discriminados por todos os elementos da comunidade (figura 15).

Figura 15 – Por quem se sentiram discriminados



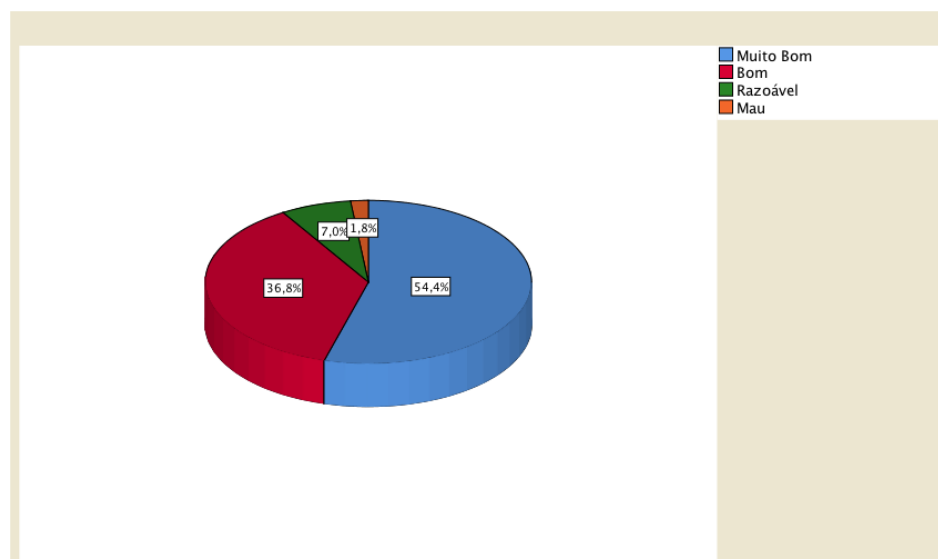
No relacionamento dos inquiridos com os professores, 47,4% dos primeiros considera o seu relacionamento com os professores muito bom, 43,9% considera ter um bom relacionamento e 8,8% considera ser razoável, como podemos ver pela figura 16.

Figura 16 – Relacionamento dos inquiridos com os professores



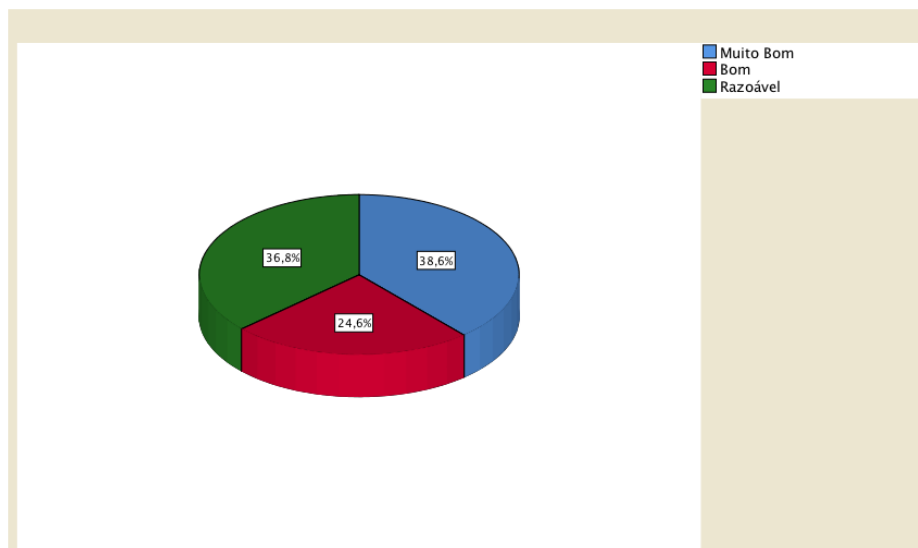
No relacionamento com os colegas, 54,4% considera ser muito bom, 36,8% considera bom, 7% acha que é razoável e 1,8% acha que tem um mau relacionamento com os colegas (figura 17).

Figura 17 – Relacionamento dos inquiridos com os colegas



Em relação ao relacionamento dos inquiridos com os funcionários, 38,6% considera o relacionamento com os mesmos muito bom, 24,6% acha bom e 36,8% considera que é razoável, como se pode observar na figura 18.

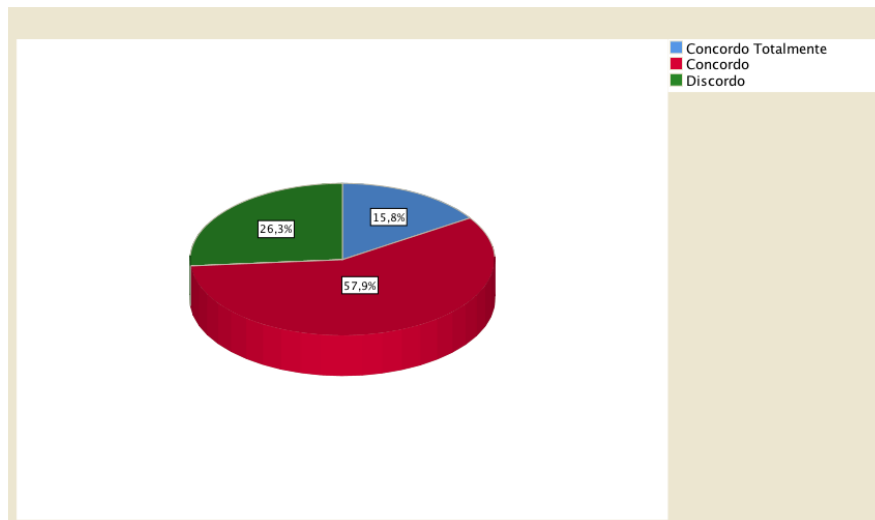
Figura 18 – Relacionamento dos inquiridos com os funcionários



Podemos constatar que no relacionamento com os elementos da comunidade educativa, a classificação “muito bom” prevalece entre todos. No que diz respeito ao relacionamento entre as pessoas do Agrupamento em estudo, foram colocadas várias questões em que os inquiridos manifestaram a sua opinião, como se pode ver pelos gráficos seguintes.

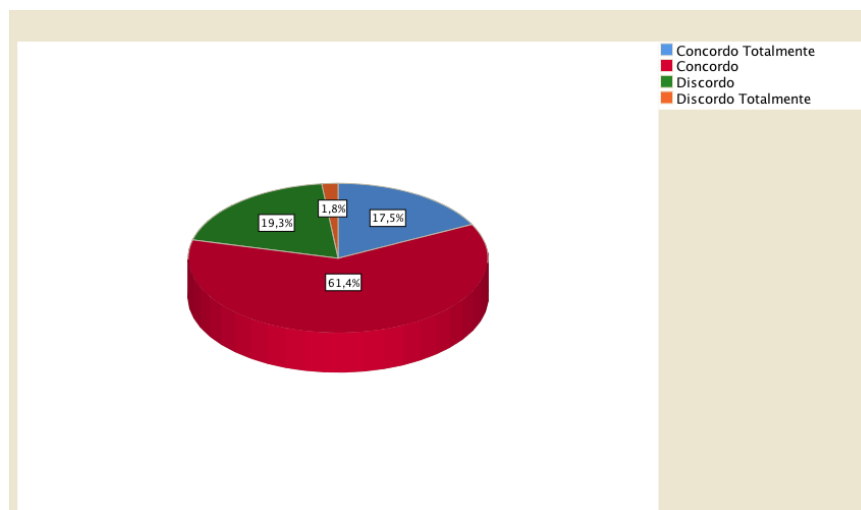
Na opinião dos inquiridos apenas 15,8% concorda totalmente que os alunos falam bem uns com os outros, a maioria (57,9%) concorda e 26,3% tem uma opinião discordante (figura 19).

Figura 19 – Os alunos falam bem uns com os outros



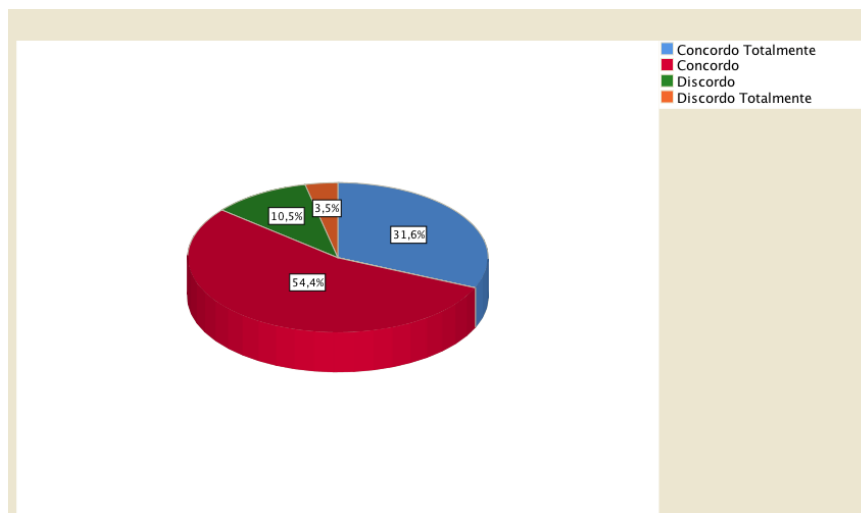
Conforme é apresentado na figura 20, é fácil fazer amigos, também aqui a maioria (61,4%) concorda que é fácil fazer amigos e 17,5% concorda totalmente, já 19,3% discorda e um dos inquiridos (1,8%) discorda totalmente.

Figura 20 – É fácil fazer amigos



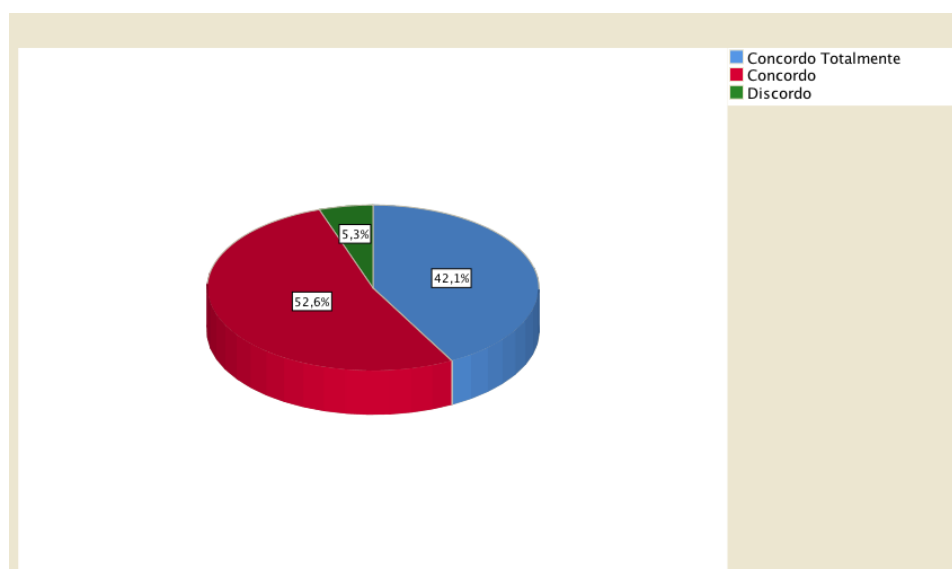
A figura 21 mostra-nos que 54,4% dos inquiridos concorda que têm muitos amigos, 31,6% concorda totalmente, 10,5% discorda e temos dois inquiridos, que representam 3,5%, que discordam totalmente.

Figura 21 – Os inquiridos têm muitos amigos



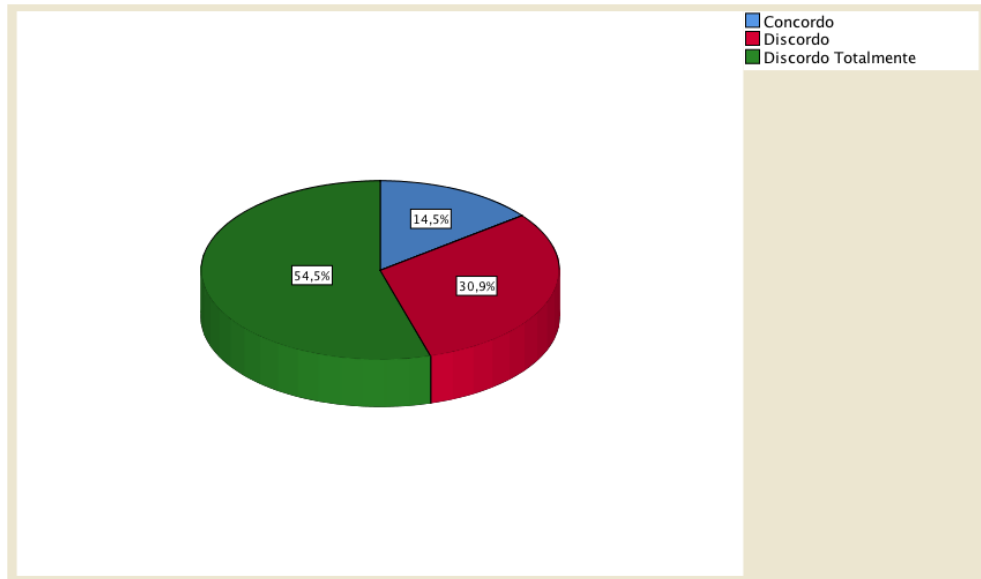
52,6% dos inquiridos (figura 22) concorda que os colegas os aceitam como são, 42,1% concorda totalmente e há 5,3% que discorda da opinião dos restantes inquiridos.

Figura 22 – Os colegas dos inquiridos aceitam-nos como são



Na figura seguinte é-nos apresentada a opinião de cinquenta e cinco inquiridos, uma vez que há dois omissos, relativamente à vontade de quererem mudar de colegas de turma. A maioria (54,5%) é perentória em dizer que discorda totalmente. 30,9% é mais comedida e diz que discorda e 14,5% diz que concordaria em mudar de colegas de turma.

Figura 23 – Os inquiridos gostariam de mudar de colegas



Nos dois gráficos seguintes (a figura 24 e 25), numa amostra de cinquenta e seis inquiridos, com um omissis em ambas as questões, mostram-nos que os inquiridos, se tiverem um problema, concordam que podem contar com o apoio dos colegas (57,1%) e dos professores (53,6%). Há 21,4% que concorda totalmente que pode contar com o apoio dos colegas e 25% com o apoio dos professores. 17,9% discorda de poder contar com o apoio dos colegas e dos professores, se tiverem um problema, e 3,6% discorda totalmente que possa contar com o apoio dos colegas ou dos professores.

Figura 24 – Se tiverem um problema os inquiridos podem contar com o apoio dos colegas

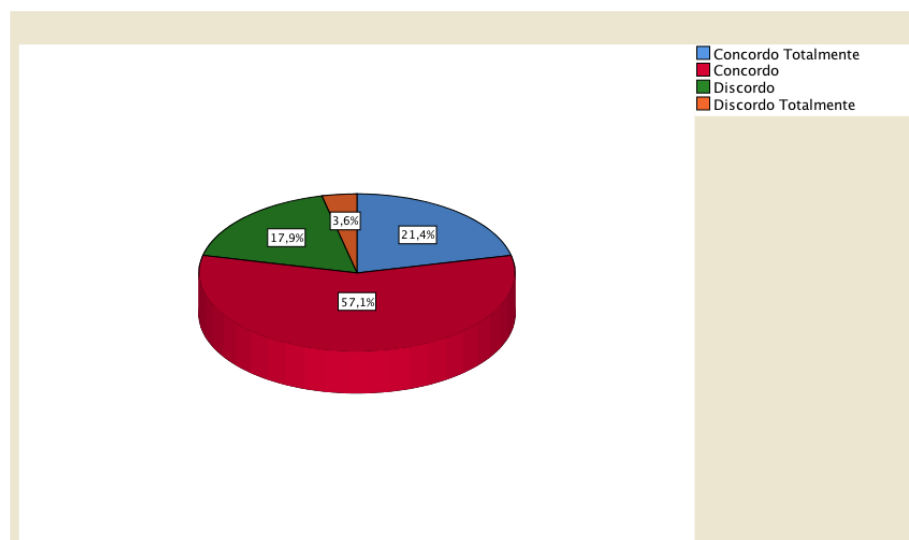
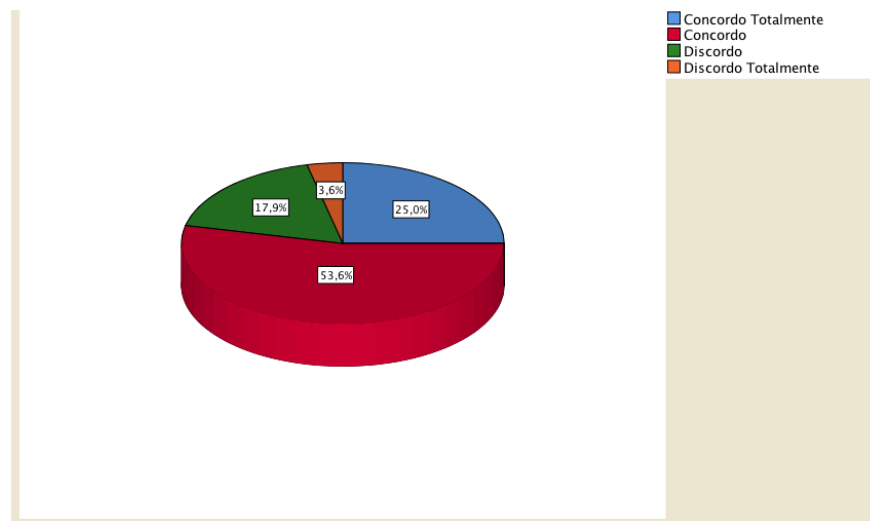
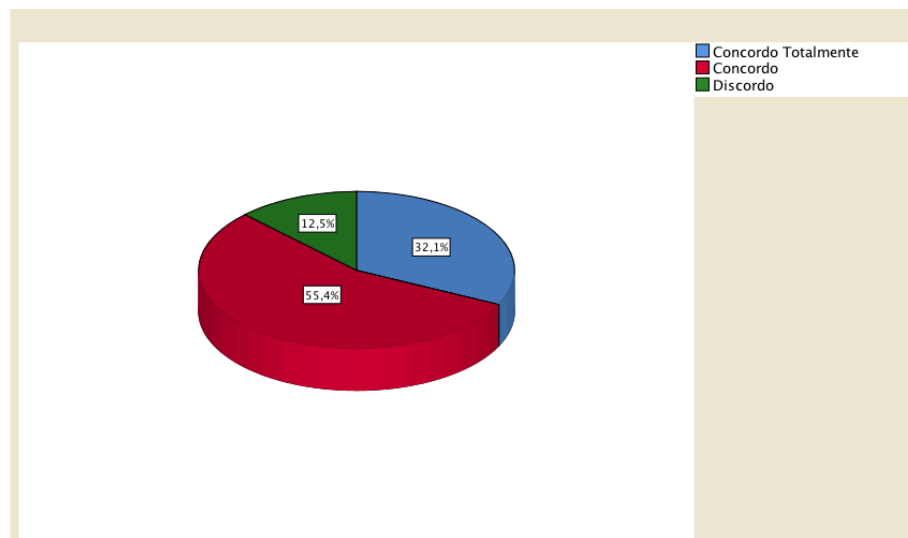


Figura 25 – Se tiverem um problema os inquiridos podem contar com o apoio dos professores



A figura 26 apresenta a opinião dos inquiridos, com um valor omissos, acerca do tratamento dos professores para com os alunos. 55,4% concorda que os professores tratam os alunos com respeito, 32,1% concorda totalmente e 12,5% discorda de que os professores tratem bem os alunos.

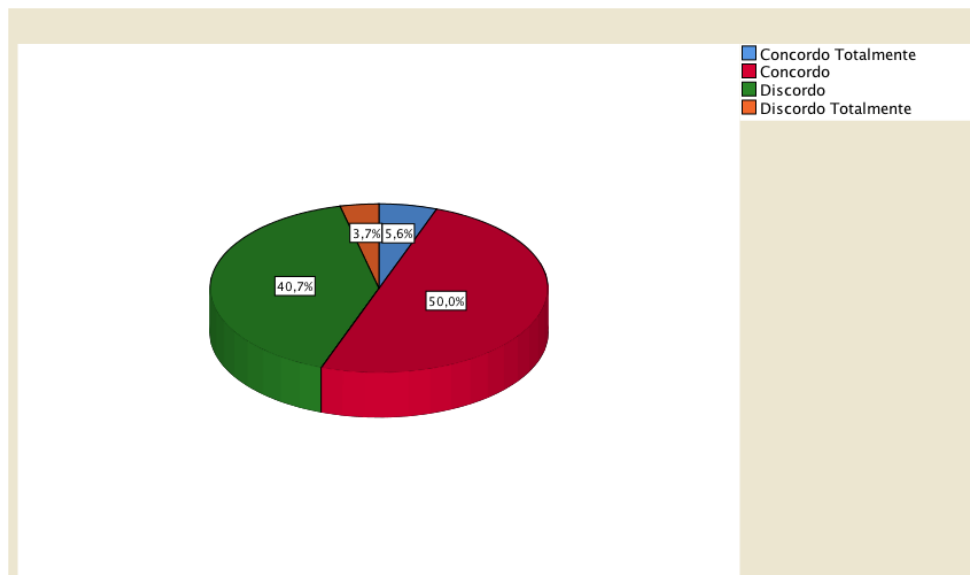
Figura 26 – Os professores tratam os alunos com respeito



Quanto à forma como os alunos tratam os professores, metade dos inquiridos (50%), com três omissos, concorda que os alunos tratam bem os professores e há 5,6% dos inquiridos

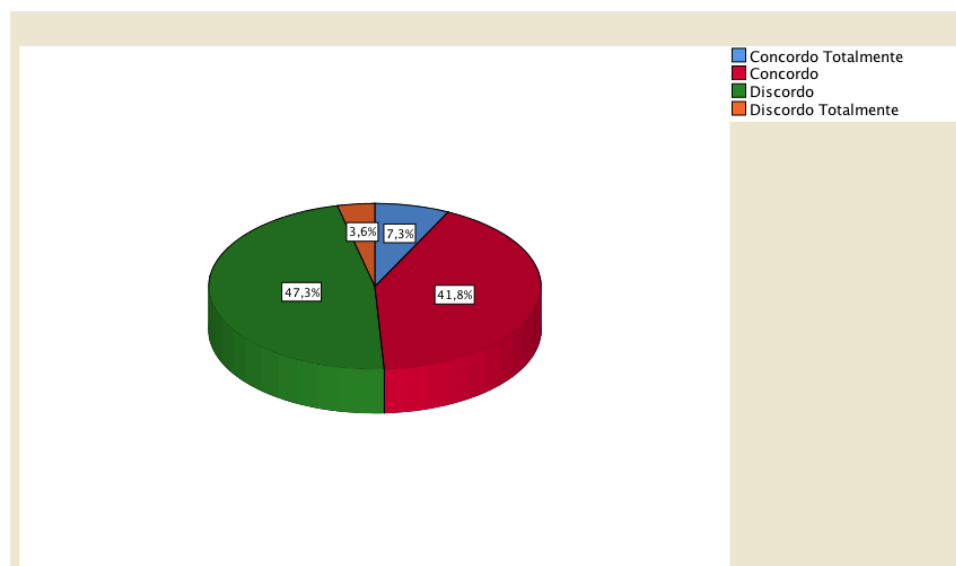
que concorda totalmente, já 40,7% discorda de que os alunos tratem bem os professores, havendo uma pequena percentagem (1,7%) que discorda totalmente (figura 27).

Figura 27 – Os alunos tratam os professores com respeito



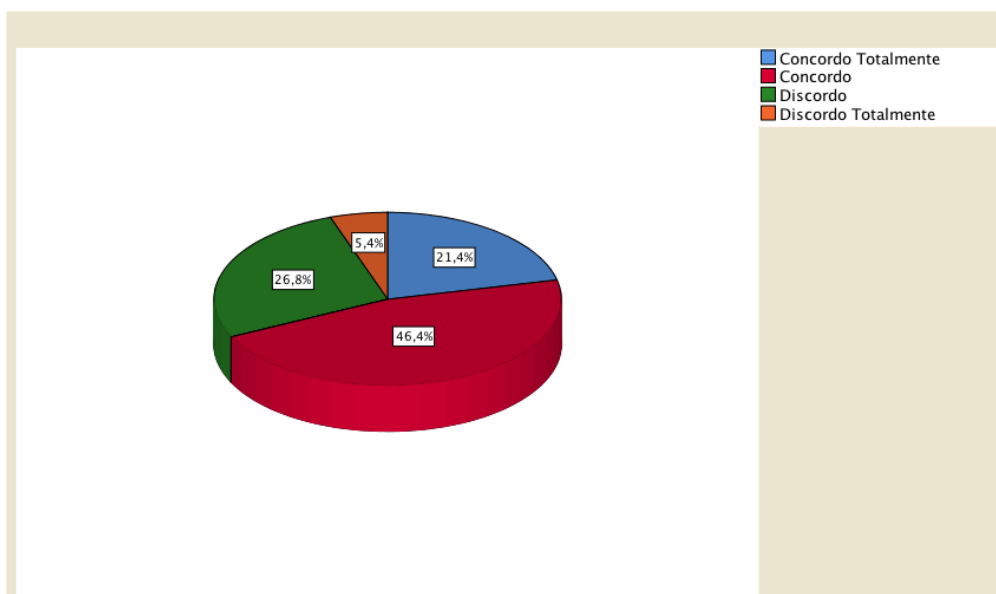
A figura 28, em que nos é apresentado o resultado sobre se os alunos tratam bem os funcionários, 47,3% dos inquiridos, com dois omissos, discorda e 3,6% discorda totalmente. Já 41,8% concorda que os funcionários são bem tratados, por parte dos alunos e 7,3% concorda totalmente.

Figura 28 – Os alunos tratam os funcionários com respeito



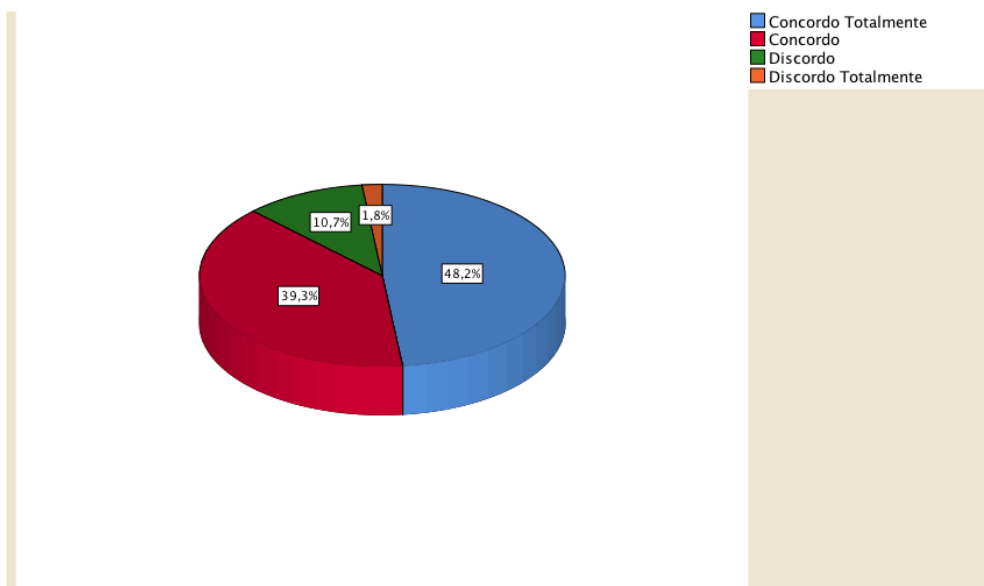
Já a figura 29, apresenta-nos a opinião dos inquiridos no sentido de saber se os funcionários tratam os alunos com respeito. Com um valor omissivo, 46,4% dos inquiridos concorda que os funcionários tratam os alunos com respeito e 21,4% concorda totalmente. 26,8% discorda e 5,4% discorda totalmente de que os funcionários tratem os alunos com respeito.

Figura 29 – Os funcionários tratam os alunos com respeito



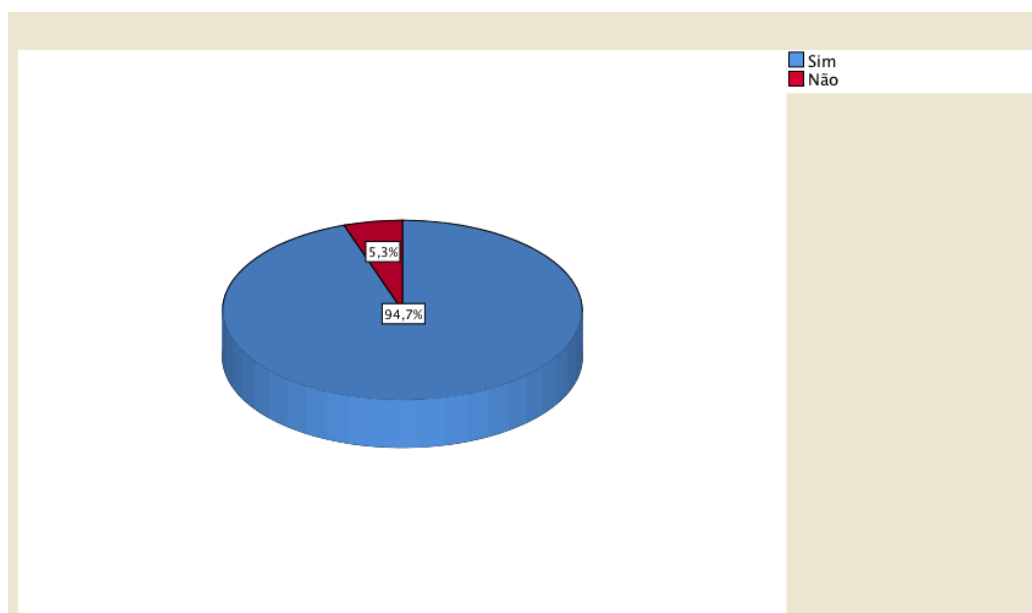
Por último, no que diz respeito ao relacionamento entre as pessoas da escola (figura 30), a maioria dos inquiridos, com um valor omissivo, concorda totalmente (48,2%) ou concorda (39,3%) que sentem pertencer à escola, há apenas uma pequena minoria que discorda (10,7%) ou discorda totalmente (1,8%).

Figura 30 – os inquiridos sentem que pertencem à escola



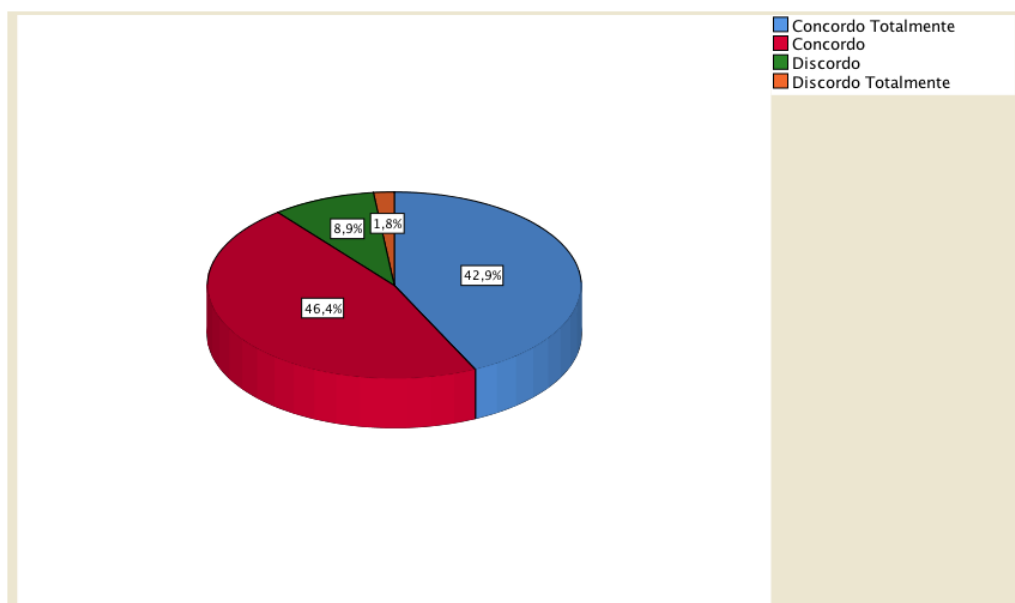
A figura 31, com todos os inquiridos da amostra a responder, apresenta-nos resultados que mostram que a maioria dos inquiridos (94,7%) considera que a escola deve valorizar a cultura de origem dos alunos e apenas 5,3% não concorda com esta valorização.

Figura 31 - A escola deve valorizar a cultura de origem dos inquiridos



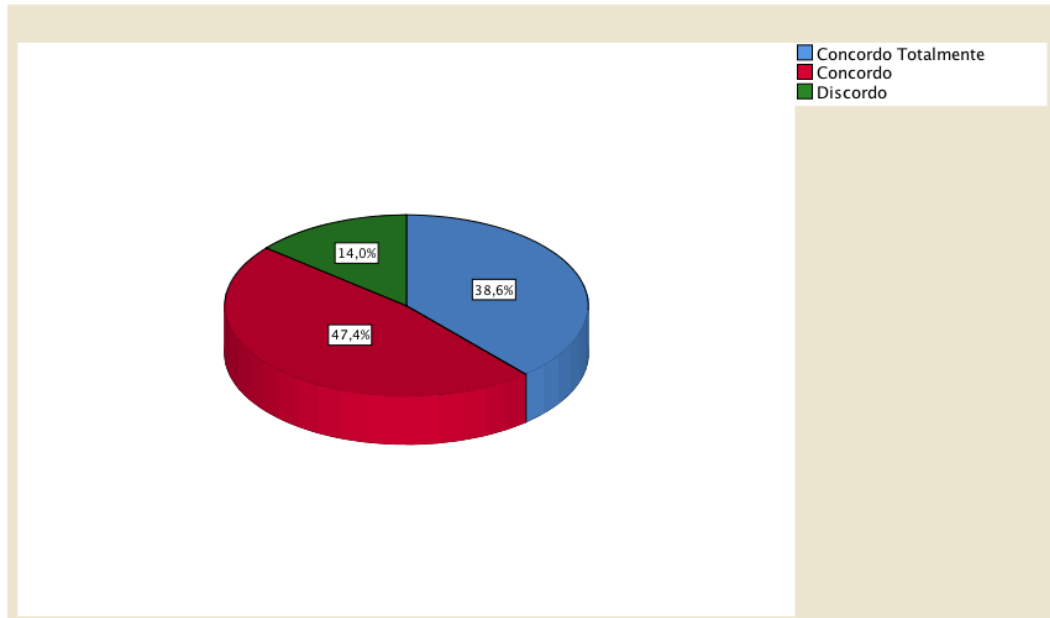
Quando questionados acerca dos fatores que podem facilitar a integração dos alunos estrangeiros, uma das perguntas era se ser bom aluno facilitava na integração (figura 32). Com um valor omissivo, 46,4% dos inquiridos concordou que ser bom aluno facilitava e 42,9% concordou totalmente, apenas uma pequena percentagem, 8,9% e 1,8%, discordou ou discordou totalmente, respetivamente.

Figura 32 - Ser um bom aluno facilita a integração dos alunos estrangeiros



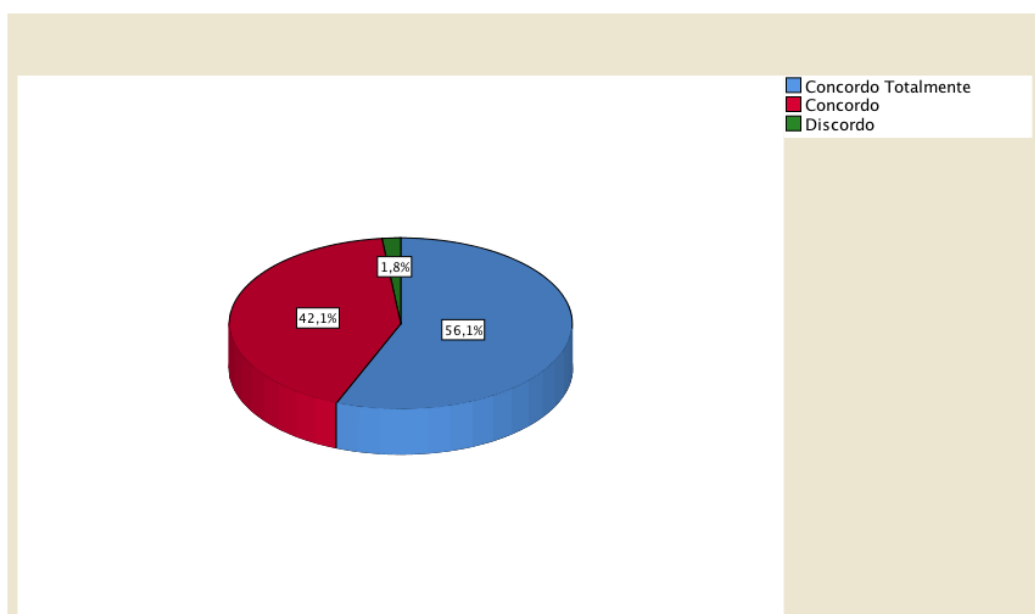
Relativamente ao domínio da língua portuguesa, 47,4% dos inquiridos concordou, 38,6% concordou totalmente e 14% discordou (figura 33) que é um elemento facilitador de integração na escola.

Figura 33 - Dominar a Língua Portuguesa facilita a integração dos alunos estrangeiros



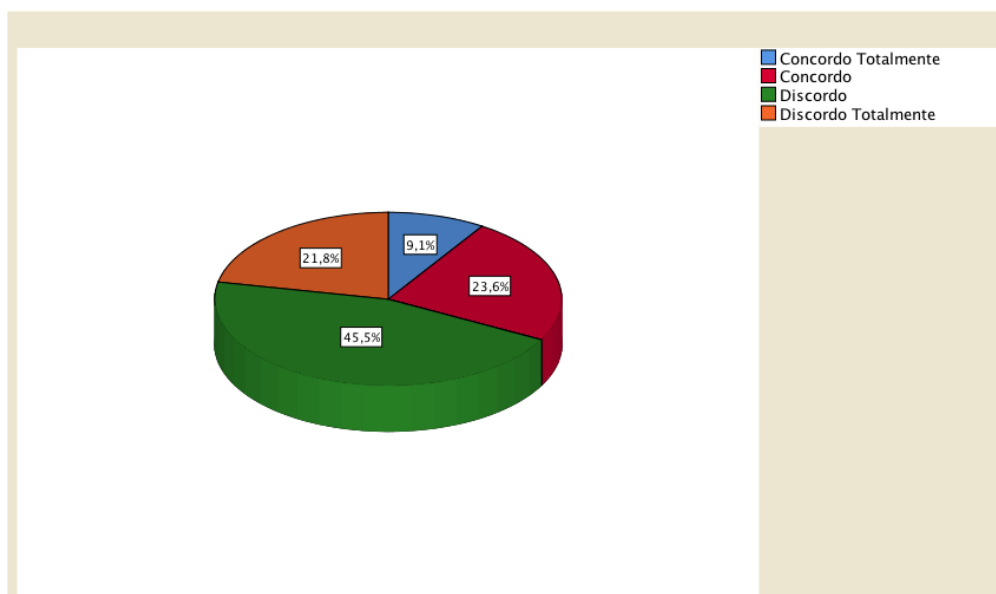
Apresentar um bom relacionamento com os colegas, professores e funcionários é, na maioria dos inquiridos, e conforme a figura 34, um fator que facilita a integração dos alunos estrangeiros, com 56,1% a dizer que concorda totalmente e 42,1% a dizer que concorda, com apenas um inquirido (1,8%) a dizer que discorda.

Figura 34 - Apresentar bom relacionamento com colegas, professores e funcionários, facilita a integração dos alunos estrangeiros



Outra questão que se colocou foi a de saber se o estatuto económico poderia facilitar a integração escolar destes alunos. 45,5% dos inquiridos, com dois valores omissos, discordou e 21,8% discordou totalmente, contudo, houve 23,6% a dizer que concordava e 9,1% a dizer que concordava totalmente, que o estatuto económico poderia ser facilitador na integração (figura 35).

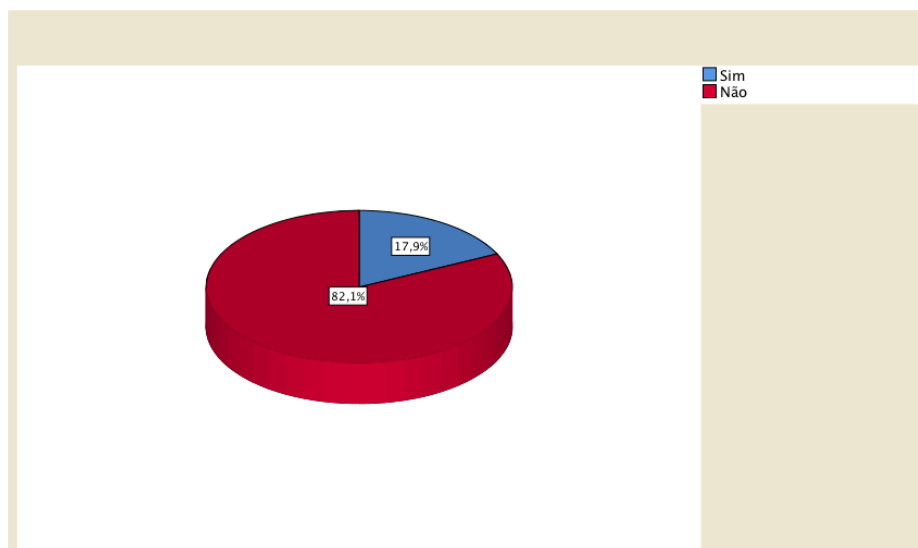
Figura 35 - O estatuto económico, facilita a integração dos alunos estrangeiros



Dos inquiridos, houve cinco que referiram haver outros fatores que poderiam facilitar a integração dos alunos estrangeiros na escola, como as amizades, a educação e o respeito, o “facilitar” a matéria, o não ser tímido e o ser comunicativo.

A figura 36 apresenta-nos um gráfico no qual se vê que a maioria dos inquiridos (82,1%), com um valor omissos, considera que a escola não realiza atividades para promover o relacionamento e a aceitação dos alunos estrangeiros, há, no entanto, 17,9% que diz que a escola realiza atividades.

Figura 36 - Os inquiridos consideram que a escola realiza atividades para promover o relacionamento e a aceitação dos alunos estrangeiros



Dos que responderam “sim” à pergunta anterior (17,9%, correspondente a dez inquiridos), foi-lhes solicitado que indicassem quais as atividades que, na sua opinião, a escola promovia para a integração dos alunos estrangeiros. O quadro seguinte (quadro 7) apresenta as atividades promovidas, em que cinco dos inquiridos respondem que a escola tem a disciplina de Português Língua Não Materna para os alunos estrangeiros, dois alunos mencionam palestras, as restantes atividades como tutoria, visitas de estudo, documentários e a criação de um grupo de alunos estrangeiros são mencionadas pelos restantes alunos. Dois alunos não respondem a esta questão.

Quadro 7 – Atividades que a escola promove para integrar os alunos estrangeiros

Atividades que a escola promove para a integração dos alunos estrangeiros	N.º de alunos que responderam
A disciplina de Português Língua Não Materna	5
Palestras	2
Tutoria	1
Visitas de estudo	1
Documentários	1
A criação de um grupo de alunos estrangeiros	1
Alunos que não responderam a esta questão	2

A pergunta, de resposta aberta, foi colocada a todos os inquiridos, de modo a que pudessem manifestar a sua opinião de forma livre, relativamente às atividades que a escola deveria promover para a integração destes alunos.

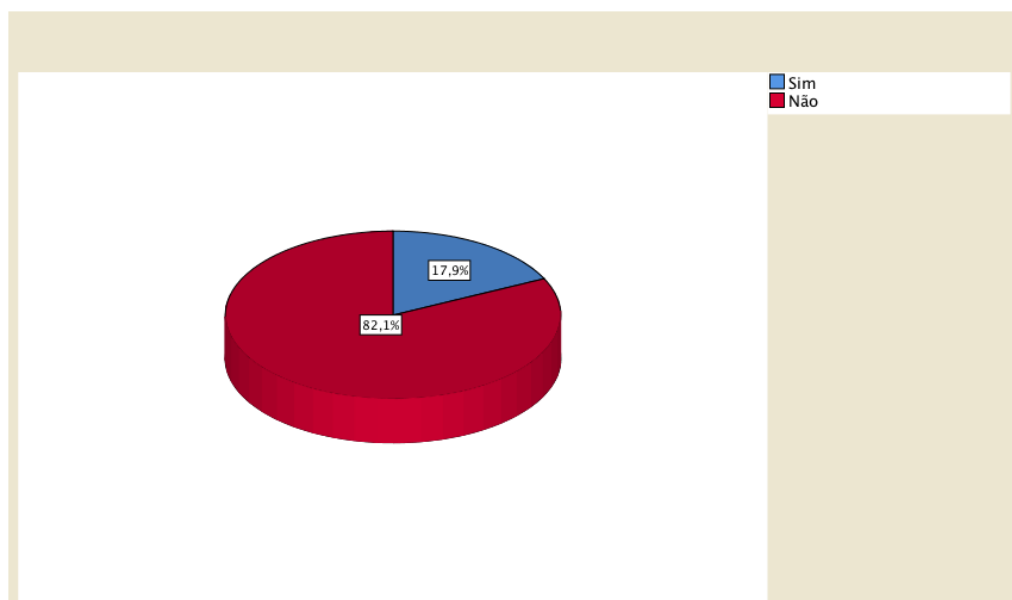
Assim, no quadro 8 são apresentadas, de uma maneira resumida, as atividades que, no entender dos inquiridos, a escola deveria promover. Do total da amostra, há dez inquiridos que não apresentam propostas e há um inquirido que não sabe que atividades propor, existe também um inquirido que diz não faltar nada. As dez primeiras propostas que aparecem no quadro são aquelas que apresentam o maior número de inquiridos a optar por ela, conforme é apresentado na tabela.

Quadro 8 – Atividades que a escola deveria promover para a integração dos alunos estrangeiros

Atividades que a escola deveria promover para a integração dos alunos estrangeiros	N.º de inquiridos a sugerir atividades
Comemoração do dia do aluno estrangeiro	17
Gabinete de apoio aos alunos estrangeiros	17
Tutoria para os novos alunos, por um colega da mesma nacionalidade, que frequenta a escola há mais anos	15
Apresentação e esclarecimentos sobre o funcionamento da escola	13
Existência, na escola, de um programa de integração nas primeiras semanas de aulas	11
Recepção de boas vindas aos alunos novos, no início do ano letivo	11
Informação disponível, para os encarregados de educação e alunos, sobre o sistema de ensino nacional	9
Falar mais sobre as outras culturas e fazer atividades sobre as mesmas	7
Português Língua Não Materna para todos os alunos estrangeiros	6
Tutoria para os novos alunos, por um colega português, que frequenta a escola há mais anos	3
Fazer uma feira sobre os países de nacionalidade ou naturalidade dos alunos, para aprender sobre as culturas dos alunos da escola	2
A biblioteca escolar ter dicionários de Português para outras línguas	1
Adicionar mais clubes	1
Alunos portugueses sentarem-se ao lado de alunos estrangeiros	1
Atividades dinâmicas	1
Aulas de apoio	1
Aulas extra de Português, para os alunos estrangeiros, caso os mesmos manifestassem interesse	1
"Ensinar de gírias ou convívio coletivo"	1
Estudar a língua de origem do aluno estrangeiro	1
Comemorar determinados feriados do país de origem do aluno estrangeiro	1
Promover dias culturais das nacionalidades, para apresentar as suas tradições	1
Fazer jogos de Karaoke com as nacionalidades dos alunos estrangeiros	1
Fazerem mais perguntas acerca dos outros países	1
Incentivarem os alunos a praticar atividades com os companheiros	1
Na cantina ter um prato típico do país de origem dos alunos estrangeiros	1
Partilha de experiências	1
Promover atividades específicas para as famílias dos alunos estrangeiros	1
Trabalho de casa, dos alunos estrangeiros, com alunos portugueses	1
Não falta nada	1
Não sabe	1

É ainda perguntado, se a escola promove atividades específicas para as famílias dos estrangeiros e a maioria (56,1%) responde que nunca, 29,8% responde que quase nunca e há 8,8% que diz que a escola promove, algumas vezes, atividades. Por último, existem (5,3%) aqueles que dizem que a escola quase sempre promove atividades (figura 37).

Figura 37 - Os inquiridos consideram que a escola promove atividades específicas para as famílias dos alunos estrangeiros



Por fim, foi pedido aos inquiridos, os alunos estrangeiros do 3.º ciclo, que apresentassem sugestões para dar a conhecer à direção do Agrupamento, algumas foram resumidas, uma vez que o conteúdo era similar e outras são citadas como foram escritas pelos alunos, conforme consta do quadro 9. Há ainda dezoito inquiridos que não propõem nada e cinco que dizem não ter sugestões a fazer. Há um inquirido que diz “não quero propor nada, apenas dizer que gosto muito da escola!”

Quadro 9 – Sugestões a propor à direção da escola

Sugestões a propor à direção do agrupamento
Ajudar os novos alunos estrangeiros no que diz respeito à integração e aprendizagem, por um colega do mesmo ano ou mais velho e da mesma nacionalidade
"Deviam fazer-se grupos para alunos estrangeiros e realizar algumas atividades"
"Tentar compreender que os alunos estrangeiros vêm de uma cultura diferente e por isso enfrentam dificuldades de adaptação. Não se trata de facilitar, mas de fornecer apoio e compreender a nossa dificuldade"
Tutoria por um colega estrangeiro e por um colega Português
"Autorizar os alunos a ir à casa de banho sempre que precisarem"
"Valorizar mais os alunos estrangeiros e de certa maneira aprender mais sobre a sua nacionalidade"
Apoio na Língua Portuguesa/aulas suplementares a Português
"Ajudar todos da mesma forma"
"Água potável gratuita durante o verão"
Tornar a sala do aluno mais confortável
Apresentação e esclarecimentos sobre o funcionamento da escola
"Aulas de teatro"
"Aulas mais dinâmicas"
"Melhorar o campo"
"Mostra de talentos"
"Devia ter mais cursos profissionais"
"Disponibilizar mais a biblioteca"
"Emprestar bolas boas"

Tabela 10 – Sugestões a propor à direção da escola (continuação)

Sugestões a propor à direção do agrupamento (continuação)
"Há países onde os alunos não chumbam, se tiverem 1 negativa têm acompanhamento no verão e nunca chegam a chumbar. Deveria fazer-se o mesmo cá"
"Interagir mais com os alunos novos, principalmente com os que têm mais dificuldade"
"Melhoramentos nas aulas de DPS, para aceitação, por parte dos colegas da turma, dos alunos estrangeiros"
"Um aluno com dificuldades, por ser estrangeiro, poderia apresentar um trabalho e ajudar na sua nota final"
"Alguns funcionários deveriam ter mais paciência ao explicar o que não entendemos"
"Os funcionários deveriam ter mais paciência com os alunos estrangeiros"
"Os funcionários do refeitório também deveriam ser mais compreensivos e ouvir o que os alunos têm a dizer, antes de começar a gritar com eles"
"Os funcionários dos blocos deveriam ser mais simpáticos e tentar compreender que os alunos podem estar certos"
"Alguns professores parecem ter preconceito com estrangeiros"
"Que todos os alunos, professores e funcionários se respeitem e respeitem os estrangeiros sem preconceito"
"Haver mais empenho da parte dos professores"
"Colocar, uma vez por semana, a presença dos pais na biblioteca para ler um livro"
"Convidar para a escola e fazerem atividades com os seus encarregado de educação"
"Um dia em que os alunos estrangeiros levam alguém da sua família para conhecer como funciona a escola"
"No refeitório as pessoas que não almoçam a comida da escola, mas sim outra coisa, também deveriam poder almoçar lá"
"Uma vez por ano fazer um banquete com comidas tradicionais dos outros países, para conhecer mais sobre as outras culturas e tradições"

Capítulo VI – Conclusões

“É inútil dizer *que estamos a fazer o possível*, precisamos de fazer o que é necessário.”
Winston Churchill

6.1. Conclusões do estudo

Com uma herança multicultural, como resultado de séculos de emigração e imigração, Portugal acolhe, nas suas escolas, em especial nas últimas décadas, alunos das mais variadas origens, em especial oriundos do Brasil. Devido à crescente multiculturalidade da sociedade atual tornou-se imprescindível incrementar na Escola a preocupação e o respeito pelo outro, a inclusão de todos, independentemente do credo, da cor, da língua e das suas capacidades cognitivas ou físicas.

O nosso estudo foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas situado na zona do Barlavento Algarvio, tendo como alvo os alunos estrangeiros do Agrupamento.

Os últimos dados, em 2017, continuam a colocar o Algarve como o segundo destino de residência da população estrangeira (16,4%), depois da zona da grande Lisboa, continuando a manter a tendência das últimas décadas (OM, 2018, p. 64).

Depois da crise económica e financeira que afetou o nosso país, em 2012, quatro anos depois, em 2016, os nossos índices de imigração voltaram a subir, com um aumento do pedido de vistos e de autorizações de residência, implicando, de novo, um crescimento da população estrangeira (OM, 2018, p. 45).

O Agrupamento em estudo acolhe trezentos e cinquenta alunos de nacionalidade estrangeira, ou seja, 13% da população escolar, sendo que entre estes a nacionalidade com maior representatividade é a Brasileira. Desde a década de 70 até 2011, que os brasileiros se têm vindo a instalar em Portugal de uma forma crescente, embora depois de 2012 se tenha observado um decréscimo da imigração Brasileira até 2016²⁰. Em 2017 começa a aumentar de novo a imigração brasileira e, no primeiro quadrimestre deste ano, 2019, houve um pedido de novas autorizações de residência na ordem dos 17.000, número de pedidos muito superior comparando com 2018, em que no total do ano houve 28.000 pedidos, significando isto que “Portugal é hoje um país novamente atrativo”²¹.

²⁰ Dados conforme a base de dados Pordata, disponível em <https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+estrangeira+com+estatuto+legal+de+residente+total+e+por+algumas+nacionalidades-24>

²¹ Dados fornecidos pelo Ministro da Administração Interna ao Observador, disponível em <https://observador.pt/2019/05/14/novos-imigrantes-estao-a-aumentar-significativamente-sobretudo-brasileiros-diz-o-ministro-da-administracao-interna/>

Os dados de imigração de 2018, de acordo com dados atualizados da base de dados Pordata²², também nos dão conta de que é o sexo feminino que se faz sentir com maior representatividade, na população estrangeira, dentro do nosso país.

A globalização veio permitir que o longe se tenha tornado cada vez mais perto, que a mobilidade entre países seja, cada vez mais, uma constante e que os meios de comunicação tenham encurtado distâncias, fazendo com que a informação, que entra pelas nossas casas adentro, pela “janela da televisão”, se tenha tornado numa “janela para o mundo” (Finuras, 2016, p. 15-19).

Assim, num mundo marcado por mudanças, complexidades e contradições, em que o desenvolvimento económico e a criação de riquezas contribuíram para o decréscimo da pobreza, a nível global, verificámos que também veio a aumentar “a vulnerabilidade, a desigualdade, a exclusão e a violência” em todas as sociedades do mundo, assim como aumentaram o aquecimento global, a degradação ambiental e os desastres naturais. Apesar de se terem estabelecido “marcos internacionais de direitos humanos” no decorrer de várias décadas, continua, no entanto, a ser difícil a implementação desses direitos. Com todas estas mudanças torna-se imperioso que se crie “um novo contexto para aprendizagem global”, com consequências fundamentais para a educação. É preciso pensar a educação de uma forma mais humanista, de maneira a que o “respeito pela vida e pela dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade partilhada por um futuro sustentável” (UNESCO, 2015, p. 92) seja possível.

Torna-se imperativo que todos tenham acesso à educação, independentemente da nacionalidade, da cor e do credo. É necessário “repensar a educação para a cidadania”, de forma a encontrar o bom senso “entre respeito pela pluralidade, valores universais e a preocupação com a humanidade comum” (UNESCO, 2016, p. 90).

É, pois, uma condição *sine qua non*, na nossa sociedade globalizante, dar resposta à diversidade cultural que se manifesta nas nossas escolas e que “obrigou” as organizações escolares a repensar a forma de acolher estes novos membros da comunidade educativa.

Cabe, assim, às lideranças terem um papel ativo na “construção de boas escolas” (...) de forma a que estejam empenhadas numa educação voltada para a diversidade cultural que se

²² Dados conforme a base de dados Pordata, disponível em <https://www.pordata.pt/Portugal/Imigrantes+permanentes+total+e+por+sexo-3254>

faz sentir nas sociedades atuais e onde prevalece, ainda, o conceito ténue “do *direito à educação para todos*, ser efetivamente levado à prática, numa escola que se quer *de todos, para todos e com todos*” (Lopes, 2015, p. 147). Compete, assim, “aos sistemas educativos e à escola assegurar o ensino universal, democrático e de qualidade para todos os alunos” (p. 148).

A globalização, de facto, produz “alterações económicas, sociais, culturais “numa manifestação crescente “da diversidade cultural, mas também lança novos desafios” (...) tornando-se perentório “um ensino de elevada qualidade e equitativo, em que *todos* tenham acesso” (Comissão das Comunidades Europeias, 2008 citado em Lopes, 2015, p. 150).

É, no entanto, importante perceber como é que a escola atua “para receber, acolher e integrar os novos alunos que chegam à escola,” bem como perceber como se dá a comunicação entre a escola e os alunos e também entre a escola e as famílias (Botas & Moreira, 2015, p. 53).

Foi pela diversidade cultural que se faz sentir no Agrupamento em estudo e pela necessidade de nos adaptarmos a esta *aldeia global* e de integrarmos em pleno os membros de uma comunidade estrangeira que, nas últimas décadas, tem sido uma constante e uma realidade do nosso sistema de educação que nos propusemos, com este trabalho, conforme mencionado no capítulo da *Introdução*, dar resposta ao problema inicial do nosso estudo: Como reconhecem os alunos estrangeiros as diligências tomadas, pelas lideranças do Agrupamento em estudo, para os apoiar e acompanhar e quais as propostas, dos alunos inquiridos, de mudanças a implementar, nas práticas organizacionais, para os apoiar na adaptação e acompanhamento de novos alunos estrangeiros?

Para tal foram definidos os seguintes objetivos:

- a) Identificar o nível de integração e de relacionamento, na perspetiva dos alunos inquiridos, dos alunos estrangeiros com os restantes membros da comunidade educativa;
- b) Conhecer quais as atividades, na perspetiva dos alunos inquiridos, que as lideranças do Agrupamento promovem para a integração dos alunos estrangeiros;
- c) Conhecer as propostas, dos alunos inquiridos, para as lideranças do Agrupamento, no sentido de se promover uma melhor integração e acompanhamento aos futuros colegas estrangeiros no Agrupamento.

No sentido de dar respostas ao nosso problema, foram colocadas as seguintes questões específicas para cada objetivo:

- a) Qual é o nível de integração e de relacionamento, na perspetiva dos alunos inquiridos, dos alunos estrangeiros com os restantes membros da comunidade educativa?
- b) Quais as atividades, na perspetiva dos alunos inquiridos, que as lideranças do Agrupamento promovem para a integração dos alunos estrangeiros?
- c) Quais as propostas, dos alunos inquiridos, para as lideranças do Agrupamento, no sentido de se promover uma melhor integração e acompanhamento aos futuros colegas estrangeiros no Agrupamento?

Assim, os dados recolhidos sobre a caracterização pessoal e sobre o percurso escolar da nossa amostra, apresentam-nos os inquiridos com uma média de idades de 14,6 anos de idade, com uma predominância no sexo feminino, de acordo com o padrão nacional da população estrangeira do nosso país e atrás mencionado.

Os inquiridos são principalmente de nacionalidade Brasileira (43,9%), resultado que se encontra alinhado com o padrão nacional da população estrangeira. Encontram-se em Portugal, há um ano ou menos de um ano, 33,3% dos inquiridos, num total de dezanove, verificando-se que 63% destes são de nacionalidade Brasileira. Também aqui os índices estão de acordo com os dados atualizados da imigração em Portugal, em que se dá conta de que os cidadãos oriundos do Brasil têm visto aumentar, em 2019, o seu número de uma forma exponencial.

Os dados relativos aos anos de permanência na nossa escola podem comparar-se com os anos de permanência em Portugal, situando-se, também aqui, a sua percentagem maior (43,9%) em um ano ou menos de um ano de permanência na escola.

O ano de escolaridade dos inquiridos situa-se maioritariamente (40,4%) no 8.º ano. Em relação ao futuro a percentagem com maior relevo (37%) dá conta de que os inquiridos pretendem tirar um curso superior.

Dando agora resposta à nossa primeira questão:

- a) Qual é o nível de integração e de relacionamento, na perspetiva dos alunos inquiridos, dos alunos estrangeiros com os restantes membros da comunidade educativa?

Os dados recolhidos mostram-nos que os alunos estrangeiros neste Agrupamento se sentem, atualmente, bem ou plenamente integrados na escola, embora, inicialmente, aquando da sua chegada a Portugal e ingresso na escola, a maior parte tenha referido ter sentido dificuldade ao nível da sua integração no estabelecimento de ensino.

Em relação a situações discriminatórias a maioria dos inquiridos diz que nunca se sentiu discriminada e os que se sentiram foi, principalmente, no período do intervalo e por colegas.

Salientam ainda o ótimo relacionamento mantido com os pares, embora com os professores e funcionários seja ligeiramente inferior, apesar do respeito e consideração manifestada pelo pessoal docente e não docente no trato com os alunos.

Foi pedida também a opinião dos inquiridos acerca do relacionamento entre os elementos da comunidade educativa e os resultados mostram que a maioria concorda com o facto de que os alunos falam bem uns com os outros, que é fácil fazer amigos, que têm muitos amigos e também concordam que os colegas os aceitam como são; já quando são inquiridos acerca da possibilidade de mudar de colegas de turma, a maioria é determinante em dizer que discorda totalmente e concordam que se tiverem um problema podem contar com o apoio dos colegas e dos professores.

No que diz respeito à forma como os elementos da comunidade educativa se tratam entre si, a maioria concorda que os professores tratam os alunos com respeito, embora apenas 50% destes considerem que tratam os professores com respeito; em relação à forma como os alunos tratam os funcionários, aqui a maior percentagem discorda de que os alunos tratem bem os funcionários. Relativamente à questão sobre se os funcionários tratam bem os alunos, a maior percentagem concorda que os funcionários tratam bem os alunos. Por último, dentro da temática do relacionamento entre os membros da comunidade educativa, é perguntado aos inquiridos se sentem que pertencem à escola e a maioria concorda ou concorda totalmente.

Ainda neste conjunto de perguntas os inquiridos são questionados sobre a importância da escola valorizar a cultura de origem dos alunos e quase todos eles são perentórios em dizer que sim.

No que diz respeito aos fatores que mais facilitam a integração, “ser bom aluno” é um dos fatores integradores mais importantes, já que grande parte diz concordar ou concordar totalmente; resultado similar relativamente ao domínio da Língua Portuguesa, também aqui

a maioria se pauta pelo concordo ou pelo concordo totalmente. Os alunos foram igualmente questionados sobre se apresentar um bom relacionamento com todos os elementos da comunidade educativa pode ser facilitador. Quase todos são unânimes em dizer que concordam ou concordam totalmente. Por último, são questionados sobre se o estatuto económico pode facilitar a integração, a maior percentagem discorda, no entanto, um número significativo discorda totalmente.

Podemos concluir, nesta primeira parte da recolha de dados, que pretendeu dar resposta à primeira questão do nosso estudo, que os inquiridos se sentem integrados na escola, uma vez que, maioritariamente, responderam concordar acerca de se sentirem integrados na escola e de manter um bom relacionamento com os elementos da comunidade educativa.

A segunda questão que colocámos para dar resposta ao nosso problema foi:

- b) Quais as atividades, na perspetiva dos alunos inquiridos, que as lideranças do Agrupamento promovem para a integração dos alunos estrangeiros?

Começámos por perguntar aos inquiridos, se a escola realiza atividades para fortalecer o relacionamento e a aceitação dos alunos de outras nacionalidades e a maioria é categórica em dizer que não.

Aos alunos que disseram que sim, quisemos saber quais são as atividades que a escola promove para integrar os alunos estrangeiros. As respostas dadas, de forma aberta, foram a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), seguida de palestras, de tutoria, de visitas de estudo, de documentários e a criação de um grupo de alunos estrangeiros.

Fazendo um balanço podemos afirmar que, na perspetiva dos alunos, a escola não promove atividades para integrar os alunos estrangeiros e aqueles que dizem que a escola promove atividades (dez inquiridos) apenas cinco falam da disciplina de PLNM, que, na verdade, existe para todos os alunos cujo nível de proficiência na Língua Portuguesa não seja suficiente para frequentar a disciplina de Português. De todos os inquiridos, num total de cinquenta e sete alunos estrangeiros do 3.º ciclo, cinquenta e dois inquiridos não se apercebem ou não reconhecem que a escola oferece a disciplina de PLNM para os alunos estrangeiros.

Por último, para dar resposta à nossa última questão:

- c) Quais as propostas, dos alunos inquiridos, para as lideranças do Agrupamento, no sentido de se promover uma melhor integração e acompanhamento aos futuros colegas estrangeiros no Agrupamento?

Os alunos responderam, também aqui, de forma livre e autónoma, respostas em aberto, deixando que os mesmos se expressassem livremente e opinassem acerca do que a escola poderia fazer para promover uma melhor integração de futuros alunos estrangeiros no Agrupamento.

As respostas foram surpreendentes! Apresentaremos, assim, de forma sucinta, as propostas com maior número de alunos a mencioná-las:

- Comemorar o dia do aluno estrangeiro;
- Um gabinete para apoiar os alunos estrangeiros;
- Tutoria para os novos alunos, por um colega da mesma nacionalidade;
- Apresentação e esclarecimentos, no início do ano, sobre o funcionamento da escola;
- Um programa de integração nas primeiras semanas de aulas, com receção de boas vindas aos alunos novos;
- Informação disponível, para os encarregados de educação e alunos, sobre o sistema de ensino nacional;
- Dinamização de atividades de forma a promover as outras culturas e de acolhimento dos novos alunos;
- Português Língua Não Materna para todos os alunos estrangeiros.

As propostas apresentadas, pelos inquiridos, à direção do Agrupamento, e que aqui foram resumidas, obrigaria à criação de um grupo de trabalho que se responsabilizasse pela dinamização de algumas/muitas destas atividades na promoção de uma melhor integração destes novos alunos estrangeiros, assim como, na promoção de atividades específicas para as famílias destes alunos, uma vez que a maioria dos discentes é determinante em dizer que a escola não promove quaisquer atividades para as famílias dos alunos estrangeiros, o que na realidade é verdade.

Por fim, há ainda dezoito inquiridos que fazem sugestões à direção, e que foram expostas na apresentação dos dados, que vêm acrescentar mais atividades para uma melhor integração. Nesta última questão, há uma inquirida, que está em Portugal e na escola há menos de um ano, que diz: “Não quero propor nada, apenas dizer que gosto muito da escola!”

Há um suporte legislativo, conforme apresentámos na revisão da bibliografia, que demonstra um grande empenho no estabelecimento de uma fundamentação teórica que sustente a integração dos alunos estrangeiras no ensino português, contudo, deve reforçar-

se e admitir-se “que existe um distanciamento fatal entre o que é proposto e o que é, na realidade, exequível” (Botas, 2017, p. 71). As escolas têm a liberdade de se organizar no que diz respeito à integração dos alunos estrangeiros, no entanto, nem sempre essa é a realidade que as escolas apresentam, uma vez que a falta de professores com prática em lecionar a alunos estrangeiros, a falta de horas para apoiar, assim como a falta de materiais adequados, são algumas das razões, entre outras, que mostram que nem sempre o que se pretende é o realizado (p. 71).

Portugal destaca-se pela facilidade com que os filhos dos imigrantes têm acesso ao nosso sistema de ensino, assim como é referido, como um dos poucos países que ajuda os alunos estrangeiros, não só a terem acesso à escola, como a impedir que os mesmos abandonem aquela (Botas, 2017, p. 35).

Sabemos, no entanto, que há ainda muito a fazer para acolher estes novos alunos estrangeiros, para que tenham uma integração plena.

Deixamos aqui as propostas e sugestões, que os nossos inquiridos propõem às lideranças do Agrupamento em estudo, e deixamos o desafio para que as mesmas façam a diferença, nesta *aldeia global*, junto de uma população com uma diversidade cultural cada vez mais acentuada. É necessário “gerir a mudança transformando a instituição escolar numa organização que aprende na e com a diversidade em que todos têm direito a aprender” (Lopes, 2016, p. 151).

Compete às escolas desenvolver um trabalho dirigido “para uma comunidade heterogénea sem que abra caminho a exclusões”, para que haja “o respeito pela diferença e pela diversidade” (Botas & Moreira, 2015, p. 54).

Cabe, pois, às lideranças fazer a diferença!

Bibliografia

- Anónimo (2005, 17 de julho). *A história dos emigrantes portugueses no século XX*. Diário de Notícias. Disponível em <https://www.dn.pt/arquivo/2005/interior/a-historia-dos-emigrantes-portugueses-no-seculo-xx-616640.html>
- Anónimo (2015, 19 de janeiro). *Relatório do Governo sobre a emigração: Portugal é o país da UE com mais emigrantes*. Contacto. Disponível em <https://www.wort.lu/pt/portugal/relat-rio-do-governo-sobre-a-emigrac-o-portugal-e-o-pa-s-da-ue-com-mais-emigrantes-53dcc6cdb9b398870804eb44>
- Anónimo (2018, 8 de janeiro). *Portugal é o país da União Europeia com mais emigrantes em proporção da população residente*. Mundo Português. Disponível em <https://www.mundoportugues.pt/80424-2/>
- AEPAA. (2018/2019). *Projeto Educativo de Escola do Agrupamento em estudo*.
- Alemida, J. & Pinto, J. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*. (4.^a ed.). Editorial Presença. Lisboa. ISBN: 972-23-1231-6.
- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2003). *Congresso Imigração em Portugal: Diversidade - Cidadania – Integração*. Actas do I Congresso Imigração em Portugal: Diversidade – Cidadania - Integração. Disponível em http://www.museu-emigrantes.org/docs/conhecimento/actas_Icongresso%20imigracao%20em%20portugal.pdf
- Alto Comissariado para as Migrações (2015). *Plano Estratégico para as Migrações*. Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, de 20 de março. Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em http://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf/3a515909-7e66-41e8-8179-e3aa5e0c7195
- Alto Comissariado para as Migrações (2016). *Interculturalidade e Educação em Portugal*. Observatório das Migrações. Disponível em <https://www.om.acm.gov.pt/-/interculturalidade-e-educacao-em-portugal>
- Alto Comissariado para as Migrações (n. d.). Presidência do Conselho de Ministros. Alto Comissariado para a Imigração e Dialogo Intercultural, I.P. Disponível em

<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/207609/Analise+comparada+2007-2008+e+2012-2013.pdf/a8845f1b-afc2-4cd7-a8c0-f7cf8ff62c5d>

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). *Princípios - Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva* – Recomendações para Decisores Políticos, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf
- Arroiteia, J. C. (2001). *Aspectos da Imigração Portuguesa*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, n.º 94 (30). Universidade de Barcelona. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-30.htm>
- Baganha, M., Marques, J.& Góis, P. (2006). *Bibliografia sobre a Imigração em Portugal*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Núcleo de Estudos das Migrações. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/259/259.pdf>
- Baganha, M., Marques, J.& Góis, P. (2009). *Imigrantes em Portugal: uma síntese histórica*, *Ler História*, 56, pp. 123-133. Disponível em <http://journals.openedition.org/lerhistoria/1979>
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (M. Cordeiro, Trans.). (5.ª ed.). Gradiva Publicações. Lisboa. ISBN: 978-972-662-524-7.
- Betoni, C. (n.d.). *Multiculturalismo*. Infoescola. Disponível em <https://www.infoescola.com/sociologia/multiculturalismo/>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (A. Costa & J. Pinto, Trans.). (2.ª ed). Disponível em http://redeinclusao.pt/media/fl_79.pdf
- Botas, D. & Moreira, D. (2015). *Integração de crianças recém-chegadas a Portugal numa escola do 1.º ciclo de escolaridade*. Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación. Vol. Extr., N.º 8, pp. 53-57. DOI: 10.17979/reipe.2015.08.311.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didácticos nas aulas de Matemática Um estudo no 1º ciclo* (Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências na

especialidade em Ensino da Matemática, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).

Disponível em

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Dissertaçãomateriaisdidáticos.pdf>

- Botas, D. (2017) *Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1º ciclo de escolaridade* (Tese de Doutoramento em Educação na especialidade de Educação e Interculturalidade, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/6594>
- Botelho, N. (2016, 3 de setembro). *Taxa de analfabetismo em Portugal ainda é das maiores na Europa*. in jornal expresso on-line. Disponível em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-09-03-Taxa-de-analfabetismo-em-Portugal-ainda-e-das-maiores-na-Europa>
- Cardozo, M. & Lima, F. (2018). *Diversidade e Gestão Democrática no Contexto Educacional*. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 1, pp. 87 - 111, JAN/ABR 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n1ID391.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. (3.ª ed.). Coleção Universitária n.º 9. Universidade Aberta. Lisboa.
- Carvalho, E. (2011). *Diversidade Cultural: Novos Desafios para a Gestão Escolar*. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0171.pdf>
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspetiva dos alunos* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2055>
- Comissão Europeia (2010). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Bruxelas. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=EN>
- Comissão Europeia (n. d.). *Espaço Schengen – Europa sem fronteiras*. Disponível em

https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/docs/schengen_brochure/schengen_brochure_dr3111126_pt.pdf

- Comissão Europeia (n. d.). *Síntese de: Conclusões do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação*. Cooperação da União Europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020).

Disponível em

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0016&from=PT>

- Comunidades Portuguesas (2016). *Relatório da Emigração 2016*. Disponível em https://www.portaldascomunidades.mne.pt/images/GADG/Relatorio_da_Emigracao_2016.pdf

- Costa, R. M. (2017, 18 de dezembro). *Emigração em 2016 atingiu o valor mais baixo em cinco anos*. Público. Disponível em

<https://www.publico.pt/2017/12/18/sociedade/noticia/emigracao-em-2016-atingiu-o-valor-mais-baixo-desde-2011-1796135>

- Decreto-Lei n.º 227/2005 (2005). *Define o regime de concessão de equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português ao nível dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.ª Série – A, n.º 248, 7255-7259.

- Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008). *Regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República, 1.ª série, n.º 79, 2341–2356.

- Decreto-Lei n.º 176/2012 (2012). *Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória*. Diário da República, Série I, n.º 149, 4068 – 4071.

- Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, 2918–2928.

- Delors, J. & al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora. São Paulo. UNESCO Brasil. ISBN: 85-249-0673-1.

- Despacho Normativo n.º 7/2006 (2006). *Ensino da língua portuguesa como língua não materna*. Diário da República, I Série B, 903-905.

- DGE . *Inquéritos em meio escolar*. Disponível em

<http://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

- DGEEC (2013). *Perfil do aluno 2010/2011*. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=perfil_do_aluno_1011.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=perfil_do_aluno_1011.pdf)
- DGEEC (2013). *Perfil do aluno 2011/2012*. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1112.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1112.pdf)
- DGEEC (2014). *Perfil do aluno 2012/2013*. ISBN: 978-972-614-584-4. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1213.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1213.pdf)
- DGEEC (2015). *Perfil do aluno 2013/2014*. ISBN: 978-972-614-610-0. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1314.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1314.pdf)
- DGEEC (2016). *Perfil do aluno 2014/2015*. ISBN: 978-972-614-622-3. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1415.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1415.pdf)
- DGEEC (2017). *Perfil do aluno 2015/2016*. ISBN: 978-972-614-649-0. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2017_PERFIL_DO_ALUNO_1516.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2017_PERFIL_DO_ALUNO_1516.pdf)
- DGEEC (2017). *Índice de indicadores relativos à educação pré-escolar e aos ensinos básico, secundário, pós-secundário não superior e superior, no século XXI*. Disponível em <http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/index1.asp>
- DGEEC (2018). *Perfil do aluno 2016/2017*. ISBN: 978-972-614-662-9. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_PERFIL_DO_ALUNO_1617.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_PERFIL_DO_ALUNO_1617.pdf)
- DGEEC, DSEE & DEEBS (2018). *Educação em números – Portugal 2018*. ISBN: 978-972-614-659-9. Disponível em

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_EducacaoEmNumeros21.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_EducacaoEmNumeros21.pdf)

- DGE (2016). *Agenda Europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Agenda_Europeia_Migracoes/Documentos/agendamigracoes_guiaacolhimento_dge.pdf
- Dias, C., Pinto, E., Pinto, M., Ferreira, P. & Silva, L. (2008). *Inquérito por questionário*, pp. 1-22. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Estrela, C. (2014). *Multiculturalidade na educação: a integração de alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa). Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/8423>
- EUR-Lex (n. d.). *Educação – Europa*. Glossário das sínteses. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/education.html?locale=pt>
- European Commission (n. d.). *De Erasmus para Erasmus +*. Disponível em https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary_pt
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em <https://publications.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2017/11/EURYDICE-CITIZEN-EDUCATION-AT-SCHOOL-IN-EUROPE-2017.pdf>
- European Commission (n.d.). *Em destaque: O Erasmus + abre os espíritos*. Disponível em https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/spotlight-erasmus-opens-your-mind_pt

- Eurydice (2018). *Organização do Sistema Educativo e da sua Estrutura*. Disponível em https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60_pt-pt
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Noesis (18), 64-66. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Ferreira, F. (n.d.). *Multiculturalismo e Educação*. Meu Artigo. Disponível em <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/multiculturalismo-educacao.htm>
- Fialho, I. (2009). *A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), pp. 99-116. Disponível em <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20IFialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Finuras, P. (2016). *Globalização e Gestão das Diferenças Culturais* (2.^a ed.). Edições Sílabo. Lisboa. ISBN: 978-972-618-965-7.
- Fontes, C. (n.d.). *Emigração Portuguesa no mundo*. Filorbis. Disponível em <http://www.filorbis.pt/migrantes/page6razoes.html>
- Francisco, W. (n.d.). *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE)*. Disponível em <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/ocde.htm>
- Frazão, J. (2017, 18 de maio). Portugal precisa de imigrantes para ser um país sustentável. Sapo. Disponível em <http://rr.sapo.pt/noticia/83912/portugal-precisa-de-imigrantes-para-ser-um-pais-sustentavel>
- Frias, A. (2016, 6 de dezembro). *E agora no PISA: alunos portugueses melhoram a ciências, leitura e matemática*. Expresso on-line. Disponível em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-12-06-E-agora-no-PISA-alunos-portugueses-melhoram-a-ciencias-leitura-e-matematica>
- GEPE (2011). *Perfil do aluno 2009/2010*. ISBN: 978-972-614-528-8. Disponível em

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_20092010.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_20092010.pdf)

- GEPE (n. d.). *Estatística da Educação*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação. Disponível em http://w3.gepe.min-edu.pt/EstatisticasAnuais/index.asp?auxID=undefined&treeID=00/02/06/00/00&newsID=794#_statsContent
- Hill, M. & Hill, A. (2016). *Investigação por Questionário*. (2.ª ed.). Edições Sílabo. Lisboa. ISBN: 978-972-618-273-3.
- Hortas, M. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Observatório da imigração. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). ISBN: 978-989-685-054-8. Disponível em <http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>
- IAVE (n. d.). *O que é?* Instituto de avaliação educativa, I. P. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.iave.pt/index.php/estudos-internacionais/pisa/apresentacao?showall=1&limitstart=>
- Kotowicz, A. (2019, 16 de janeiro). Escolas passam a ser avaliadas pelo nível de inclusão. “Rankings não dizem rigorosamente nada sobre a qualidade da escola”. Observador. Disponível em <https://observador.pt/2019/01/16/escolas-passam-a-ser-avaliadas-pelo-nivel-de-inclusao-rankings-nao-dizem-rigorosamente-nada-sobre-a-qualidade-da-escola/>
- Lei n.º 85/2009 (2009). *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 166, 5635-563.
- Lopes, M. (2016). *As lideranças na gestão de boas escolas: no contexto das políticas educativas europeias*. Revista Iberoamericana de Education, vol. 70 (2016), pp. 145-160.
- Lück, H. (2009). *Liderança em Gestão Escolar*, vol. IV, Série Cadernos de Gestão, Editora Vozes. ISBN 978-85-326-4248-6.

- LUSA (2017, 28 de dezembro). *Emigração portuguesa está em queda desde 2013*. Público. Disponível em <https://www.publico.pt/2017/12/28/sociedade/noticia/emigracao-portuguesa-esta-em-queda-desde-2013-1797437>
- LUSA (2017). *Número de estrangeiros a viver em Portugal inverte tendência e aumenta 2,3%*. Disponível em <https://www.dn.pt/lusa/interior/numero-de-estrangeiros-a-viver-em-portugal-inverte-tendencia-e-aumenta-23-8658418.html>
- Machado, N. (2017). *O multiculturalismo*. Opinião – Público on line. Disponível em <https://www.publico.pt/2017/10/03/sociedade/opiniao/o-multiculturalismo-1787402>
- Mandim, D. (2017, 28 de dezembro). *Há mais de 2,2 milhões emigrantes portugueses. Maioria está na Europa*. Diário de Notícias. Disponível em <https://www.dn.pt/portugal/interior/ha-mais-de-22-milhoes-emigrantes-portugueses-maioria-esta-na-europa-9011743.html>
- Mesquita, M. (2010). *A escola sob o olhar dos alunos dos Cursos de Educação e Formação: um estudo de caso num Agrupamento de Escolas do concelho de Oliveira do Hospital* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1707>
- Ministério da Educação de Portugal. *Sistema Educativo Nacional de Portugal – Breve evolução histórica do sistema educativo*.
- Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança.
- Moreira, D. (2003). *Portuguese Immigrant Children and Mathematics Education*. European Research in Mathematics Education III, pp. 1-8. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5730/1/Moreira%20%282003%29%20Portuguese%20immigrant%20children_cerme3.pdf
- Moreira, D. (2009). *Different perceptions of schooling and citizenship*. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5862>
- Moreira, D. (2009). *Etnomatemática e mediação de saberes matemáticos na sociedade global e multicultural*, pp. 60-68. ISBN: 978-85-228-0534-1. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5913>

- Nascimento, J. & Silva, E. (2012). *O olhar da gestão escolar sobre a diversidade: uma articulação entre estágio curricular e projeto político pedagógico*. VI Colóquio Internacional – *Educação e Contemporaneidade*. Disponível em http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/27.pdf
- Oliveira, C. & Gomes, N. (2014). *Monitorizar a integração de imigrantes em Portugal. Relatório Estatístico Decenal*. Coleção Imigração em Números. Observatório das Migrações. Alto Comissariado para as Migrações (ACM) ISBN: 978-989-685-060-9. Disponível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179573/RelatorioDecenalImigracaoNumeros2014web.pdf/d4aaef2b-2e21-4475-9202-70a25433a81b>
- Oliveira, C. & Gomes, N. (2016). *Estudantes estrangeiros nos diferentes níveis de ensino*, Boletim Estatístico OM N.º 2, Coleção Imigração em Números, Observatório das Migrações. ISBN: 978-989-685-072-2. Disponível em https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relatório+Estat%C3%ADstico+Anual+2016_.pdf/f276bae0-d128-43b5-8558-cdb410249fd2
- Oliveira, C. & Gomes, N. (2017). *Estudantes estrangeiros nos diferentes níveis de ensino*, Boletim Estatístico OM N.º 3, Coleção Imigração em Números, Observatório das Migrações. ISBN: 978-989-685-091-3. Disponível em <http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/418987/Boletim+Estat%C3%ADstico+OM+%233+Estudantes+Estrangeiros.pdf/5ca44d3c-60b9-48e7-84dd-b385af001922>
- Oliveira, C. & Gomes, N. (2017). *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual*. Coleção Imigração em Números Observatório das Migrações. Alto Comissariado para as Migrações (ACM) ISBN: 978-989-685-089-0. Disponível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relatório+Indicadores+de+Integração+de+Imigrantes+OM+2017.pdf/432839ce-f3c2-404f-9b98-39ab22b5edc5>
- Oliveira, C. & Gomes, N. (2018). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2018* (1.ª ed.). Imigração em Números – Relatórios Anuais 3. ISBN 978-989-685-096-8. Disponível em <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relatório+Estat%C3%ADstico+Anual+2018+-+Indicadores+de+Integração+de+Imigrantes.pdf/00de4541-b1ad-42ed-8ce9-33056321ecdb>

- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Panaças, M. (2012). *Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a Educação em Portugal: O papel dos diretores de Agrupamentos de escolas*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4159/1/M%20Lu%C3%ADsa%20Panaças.pdf>
- Peixoto, J., Craveiro, D., Malheiro, J. & Oliveira, I. (2017). *Migrações e sustentabilidade demográfica: Perspetivas de evolução da sociedade e economia portuguesas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978-989-8863-17-1.
- Pereira, A. & Patrício, T. (2016). *Guia prático de utilização do SPSS - Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. (8.ª ed.). Edições Sílabo. Lisboa. ISBN: 978-972-618-736-3.
- Pintassilgo, J. (2010). *O Ensino Primário*. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8353/1/O%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.pdf>
- Pires, R., Pereira, C., Azevedo, J., Vidigal, I., & Veiga, C. (2017). *Emigração Portuguesa - Relatório Estatístico 2017*. Observatório da Emigração e Rede Migra. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL) Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).
- Pordata (2018). Base de dados Portugal Contemporâneo. Disponível em <https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Migrações-34>
- Portaria n.º 224/2006 (2006). *Aprova as tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino, bem como as tabelas de conversão dos sistemas de classificação correspondentes*. Diário da República, Série I-B, n.º 48, 1719-1724.
- Portaria n.º 699/2006 (2006). *Aprova as tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino, bem como as tabelas de conversão dos sistemas de classificação correspondentes respeitantes a vários países*. Diário da República, Série I, n.º 133, 4864-4877.

- Quivy, R. & Champenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes e M. Carvalho, Trans.). (2.^a ed.). Gradiva – Publicações. Lisboa. ISBN 972 662 275 1.
- Ramos, R. (1988). *Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo*. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1988 (4.º, 5.º). Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032571Q0nUJ7ty8Sg03SR3.pdf>
- Rapazote, I. (2017, 24 de fevereiro). *Portugal, a perder gente há mais de 50 anos*. *Visão*. Disponível em <http://visao.sapo.pt/atualidade/2017-02-24-Portugal-a-perder-gente-ha-mais-de-50-anos>
- Rodrigues, D., Correia, T., Pinto, I., Pinto, R. & Cruz, C. (2013). *Um Portugal de Imigrantes: exercício de reflexão sobre a diversidade cultural e as políticas de integração*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Romero, P. (2017). *Multiculturalismo: Diversidade cultural na escola* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa). Brasil. Disponível em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6269/1/DM_Patricia%20Elizabeth%20Benitez%20Romero.pdf
- Sanches, A. (2013). *O que é o PISA? Quem o paga?* In Público on line. Disponível em <https://www.publico.pt/2013/12/04/sociedade/noticia/o-que-e-o-pisa-quem-o-paga-1614920>
- Santos, M. (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional – um estudo* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6373>
- School Education Gateway. Plataforma Digital Europeia (2016). *Reforçar a inclusão, a diversidade e a cidadania ativa através da educação*. Disponível em https://www.schooleducationgateway.eu/pt/pub/latest/practices/reinforcing_inclusion_diversi.htm
- Sefstat - Portal de Estatística. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em <https://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>

- Silva, E. & Reis, M. (2011). *A educação intercultural: um panorama teórico sobre a diversidade cultural e a escola*.
- Silva, J. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*. Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/164/1/Gestão%20e%20liderança%20nas%20escolas%20públicas.pdf>
- Trindade, M. (2001). *Portugal, uma sociedade multicultural*. Janus on line. Disponível em https://www.janusonline.pt/arquivo/2001/2001_3_3_18.html
- Torres, L. & Palhares, J. (2015). *Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário*. Revista Lusófona de Educação n.º 30, pp. 99-121.
- UNESCO (2001). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf
- UNESCO (2005). *Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais*. Disponível em <http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>
- UNESCO (2009). *Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural*. 2.º Relatório mundial da UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf>
- UNESCO (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília. Brasil. ISBN: 978-85-7652-090-0. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* Relatório da UNESCO. Brasília. UNESCO Brasil. ISBN: 978-85-7652-208-9.
- Ventura, M. & Marques, M. (1993). *Portimão*. (1.ª ed.). Editorial Presença. Lisboa. ISBN: 972-23-1710-5.

Anexos

Anexo 1 – Questionário

QUESTIONÁRIO

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional. Pretende-se fazer uma recolha de dados, no sentido de conhecer a vossa opinião sobre como são recebidos e acompanhados, na escola, os alunos estrangeiros, bem como conhecer as vossas propostas de atividades para melhorar o acolhimento e acompanhamento de novos alunos estrangeiros no Agrupamento.

As vossas respostas são anónimas, confidenciais, não serão usadas para outro fim e após o estudo serão destruídos.

Lê com atenção cada pergunta e responde com toda a sinceridade.

Obrigada pela tua colaboração!

1. Caracterização pessoal

1.1. Idade: _____

1.2. Sexo: Masculino Feminino

1.3. Nacionalidade: _____

1.4. Há quantos anos estás em Portugal? _____

2. Percurso escolar

2.1. Ano que frequentas: 7.º ano 8.º ano 9.º ano

2.2. Há quantos anos andas nesta escola? (inclui este ano letivo) _____

2.3. Em termos escolares, o que pretendes fazer no futuro?

(assinala com um X a resposta mais adequada)

1. Frequentar o ensino secundário	
2. Tirar um curso profissional	
3. Tirar um curso superior	
4. Outra: _____	

3. Integração na escola

3.1. Como consideras o teu nível de integração na escola?

(assinala com um X a resposta mais adequada)

1. Plenamente integrado	
2. Integrado	
3. Pouco integrado	
4. Nada integrado	

3.2. Achas que os alunos estrangeiros têm dificuldade em se integrar na escola?

Sim Não

3.3. Já alguma vez te sentiste discriminado na escola?

Sim Não (se responderdes **Não**, passa para a questão 3.6.)

3.4. Em que contextos?

Na sala de aula
No intervalo
No refeitório
Outros: Quais:

3.5. E por quem?

Professores
Colegas
Funcionários
Outros: Quais:

3.6. Como avalias o teu relacionamento com:

(para cada situação assinala o quadrado correspondente com um X)

	Muito Bom	Bom	Razoável	Mau
Professores				
Colegas				
Funcionários				

3.7. Qual a tua opinião sobre o relacionamento entre as pessoas nesta escola?

(assinala o quadrado correspondente com um X, para cada uma das afirmações)

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Os alunos falam bem uns com os outros				
2. É fácil fazer amigos				
3. Tenho muitos amigos				
4. Os meus colegas aceitam-me como eu sou				
5. Gostava de poder mudar de colegas de turma				
6. Se tiver um problema, sei que posso contar com o apoio dos meus colegas				
7. Se tiver um problema, sei que posso contar com o apoio dos meus professores				
8. Os professores tratam os alunos com respeito				
9. Os alunos tratam os professores com respeito				
10. Os alunos tratam os funcionários com respeito				
11. Os funcionários tratam os alunos com respeito				
12. Sinto que pertenço a esta escola				

3.8. Consideras que a escola deve valorizar a cultura de origem dos alunos?

Sim Não

3.9. Na tua opinião, que fatores podem facilitar a integração escolar dos alunos estrangeiros? (assinala o quadrado correspondente com um X, para cada uma das afirmações)

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Ser um bom aluno				
2. Dominar a Língua Portuguesa				
3. Apresentar bom relacionamento com os colegas, professores e funcionários				
4. O Estatuto económico				
5. Outro: _____ Outro: _____				

3.10. A escola realiza atividades para fortalecer o relacionamento e a aceitação dos alunos de outras nacionalidades?

Sim Não (se responderdes **Não**, passa para a questão **3.12.**)

3.11. Na tua opinião, quais as atividades que a escola promove para a integração dos alunos estrangeiros?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

3.12. Na tua opinião, quais as atividades que a escola deveria promover para a integração dos alunos estrangeiros?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

3.13. A escola promove atividades específicas para as famílias dos alunos estrangeiros?

(assinala com um X a resposta mais adequada)

Nunca	Quase Nunca	Algumas Vezes	Quase Sempre	Sempre

3.14. Quais as tuas sugestões para propor à Direção da Escola?

O questionário termina aqui.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2 – Declaração de Recolha de Dados Pessoais

Declaração de Recolha de Dados Pessoais

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Eu, Sara Maria Infante Rodrigues, professora neste estabelecimento de ensino, encontro-me a realizar uma Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional sob o tema: *Liderança escolar e diversidade cultural – Um estudo num Agrupamento de Escolas no Barlavento Algarvio*.

De forma agir de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados, a presente declaração destina-se a solicitar a V. Ex.^a autorização para que o seu educando responda a um questionário, anónimo, que se encontra em anexo, elaborado para este efeito.

O objetivo deste questionário é o de conhecer a opinião dos alunos estrangeiros sobre como são recebidos e acompanhados neste Agrupamento, bem como conhecer as suas propostas de atividades, para uma melhor integração de futuros colegas estrangeiros.

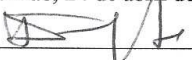
Declaro que, todos os dados recolhidos, são anónimos e serão apagados, após o tratamento dos mesmos, seis meses depois da recolha dos dados e que todos os envolvidos poderão ter acesso aos dados e ao estudo.

Serão recolhidos alguns dados de caracterização pessoal, sobre o percurso escolar e dados sobre a integração escolar, no entanto, em caso algum permitirão identificar o aluno. O nome dos participantes nunca será referido ou divulgado, sendo qualquer informação utilizada no trabalho feita sob regime de anonimato. Os dados serão usados, apenas, para este estudo.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Portimão, 24 de abril de 2019



(Sara Maria Infante Rodrigues)

✂-----

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, n.º _____, do _____ ano; da turma _____, autorizo o meu educando a responder, de forma anónima, ao questionário para efeitos da Dissertação de Mestrado: *Liderança escolar e diversidade cultural – Um estudo num Agrupamento de Escolas no Barlavento Algarvio*.

Declaro que tomei conhecimento de que o tratamento dos dados para este estudo, será feito de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Portimão, ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Anexo 3 – Pedido de Autorização ao Diretor do Agrupamento

Exmo. Sr. Diretor do

Portimão, 26 de março de 2019

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito da Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

Eu, Sara Maria Infante Rodrigues, professora neste estabelecimento de ensino e aluna do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, venho, por este meio, solicitar a V.ª Ex.ª autorização para a realização de um estudo na Escola Básica [REDACTED], no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema: *Liderança escolar e diversidade cultural – Um estudo num Agrupamento de Escolas no Barlavento Algarvio*, aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Aberta de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Darlinda Moreira.


No âmbito deste estudo, se este pedido for deferido, serão aplicados questionários aos alunos estrangeiros do 3.º ciclo, que frequentam esta escola, com a devida autorização dos encarregados de Educação (documento anexo).

O objetivo da aplicação deste inquérito, por questionário, é o de conhecer a opinião dos alunos estrangeiros sobre o seu próprio processo de adaptação e acompanhamento escolar, bem como conhecer as suas propostas de atividades para um melhor acolhimento de alunos estrangeiros.

Mais informo que, agindo de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados, o nome de todos os participantes nunca será referido ou divulgado, sendo qualquer informação utilizada no trabalho feita sob regime de anonimato, assim como a destruição dos dados seis meses após a recolha dos mesmos.

Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos.



(Sara Infante)



Anexo 4 – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Sara Maria Infante Rodrigues

Nome do Interlocutor:

Sara Maria Infante Rodrigues

E-mail do interlocutor:

[REDACTED]

Sara Maria Infante
Rodrigues

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0650600001

Designação:

Questionário

Descrição:

O questionário apresentado faz parte de um trabalho de investigação, no âmbito de uma dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, cujo tema é: Liderança escolar e diversidade cultural - um estudo num Agrupamento de Escolas no Barlavento Algarvio.

Este questionário está dividido em três partes:

1. Caracterização pessoal;
2. Percurso escolar;
3. Integração na escola.

Objectivos:

O objetivo da aplicação deste inquérito, por questionário, é o de conhecer a opinião dos alunos estrangeiros sobre o seu próprio processo de adaptação e acompanhamento escolar, no Agrupamento em causa, bem como conhecer as suas propostas de atividades para um melhor acolhimento de alunos estrangeiros.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

04-02-2019

Data do fim do período de recolha de dados:

01-03-2019

Universo:

Alunos do 3.º ciclo

Unidade de observação:

90 alunos

Método de recolha de dados:

Inquérito por questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

06506_201901022332_Documento1.pdf (PDF - 222,24 KB)

Nota metodológica:

06506_201901022332_Documento2.pdf (PDF - 60,14 KB)

Outros documentos:

06506_201901022332_Documento3.pdf (PDF - 85,89 KB)

02-01-2019

Versão:

3 (3)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Sara Maria Infante Rodrigues

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direções do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo (Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo). Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque especiais e sensíveis, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.

b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização dos inquéritos e suas inerentes ações em contexto de sala de aula.

c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e os dados pessoais especiais e sensíveis que serão recolhidos, para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos e em cumprimento da legislação em vigor, resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, devendo conter: objetivos e finalidades do estudo, tipologia dos dados do inquérito, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Mais deverão ser presentes com os inquéritos para recolha do prévio consentimento dos inquiridos ou de seus representantes legais (sua anuência/concordância com o que lhe é efetivamente proposto responder). As autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

d) Sugere-se a revisão dos dados de caracterização pessoal nomeadamente substituir-se a variável género por sexo.

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 | Versão 2 | Versão 3 |