

2025

RELATÓRIO QUALITATIVO



Irina Borges (relatora)

Ana Mouraz (Coordenadora do projeto)

15-08-2025

Ficha técnica

“Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do concurso Science4Policy 2023 (S4P-23): Concurso de Estudos de Ciência para as Políticas Públicas, uma iniciativa do PLANAPP -Centro de Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas em parceria com a Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P. (FCT), financiada pelo Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)” / “This work was developed under the Science4Policy 2023 (S4P-23): annual science for policy project calls, an initiative PLANAPP - Centre for Planning and Evaluation of Public Policies in partnership with the Foundation for Science and Technology (FCT), financed by Portugal´s Recovery and Resilience Plan (PRR)”.

1. | AUTORES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. | TÍTULO

Relatório qualitativo AquiMeEncontro – Aqui me Encontro e confundo com gente de todo o Mundo

3. | RESUMO

O relatório dá conta da análise qualitativa de um estudo que versou as práticas de integração de estudantes imigrantes que as Escolas públicas portuguesas foram capazes de pôr em prática. Pretende ainda contribuir para o conhecimento e o reforço dos instrumentos orientados para o acolhimento e a integração de migrantes e refugiados, operacionalizados através de iniciativas no âmbito da formação e educação.

4. | PALAVRAS-CHAVE

Práticas de integração; Alunos internacionais; Práticas pedagógicas; Escolas públicas portuguesas

Conteúdo

1. Introdução.....	4
2. Metodologia.....	5
2. 1 Procedimento metodológico da análise qualitativa	6
2.1.1 Estrutura da árvore de códigos	7
2.1.2 Codificação dos dados	10
3. Resultados	11
3.1 Caracterização da amostra – análise descritiva e exploratória dos dados ..	11
3.1.1 Distribuição geográfica da amostra (por DSR)	11
3.1.2 Análise regional da distribuição de alunos internacionais	12
3.1.3 Envolvimento dos agrupamentos na promoção de atividades escolares	13
3.2 Análise da distribuição das atividades desenvolvidas	15
3.2.1 Objetivos das atividades	15
3.2.2 Natureza das intervenções	17
3.2.3 Intervenientes promotores	21
3.2.4 Perceções de eficácia	22
3.3 Análise temática cruzada	24
3.4 Análise das respostas educativas em contextos de maior e menor diversidade cultural.....	26
4. Discussão	27
4.1 Pluralidade de estratégias e fundamentos conceptuais	28
4.2 Governança colaborativa e participação dos atores	29
4.3 Efeitos percebidos e impactos educativos	31
4.4 Relação entre contexto demográfico e estratégias adotadas	32
4.5 Limitações e caminhos de aprofundamento.....	33
4.6 Implicações e recomendações	35
5. Conclusão.....	36
6. Referências bibliográficas.....	38
7. Anexo - memos analíticos	40

Análise qualitativa das práticas de integração de estudantes internacionais nas escolas

1. Introdução

A crescente diversidade cultural e linguística nas escolas portuguesas, resultante dos fluxos migratórios contemporâneos, tem colocado novos desafios ao sistema educativo no que respeita à integração plena de crianças e jovens de nacionalidade estrangeira. A escola assume, neste contexto, um papel crucial como espaço de acolhimento, de reconhecimento da diferença e de promoção da equidade (Raimundo, 2024). A literatura enfatiza que a integração escolar de estudantes internacionais deve ser entendida como um processo multidimensional, que ultrapassa a mera inserção administrativa e curricular, exigindo estratégias pedagógicas sensíveis, inclusivas e ajustadas às necessidades individuais e culturais dos alunos (Duarte, 2019; Pinto, 2024).

Estudos realizados em contexto nacional, com enfoque qualitativo e metodologias mistas, revelam que as práticas pedagógicas mais eficazes na integração destes alunos assentam em quatro dimensões fundamentais: curricular, socioeconómica, intercultural e socioemocional (Silva, 2022; Anes, 2024). A promoção da aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM), a valorização da diversidade cultural, o envolvimento das famílias internacionais e o apoio psicossocial emergem como pilares estruturantes de uma escola inclusiva, comprometida com a justiça social e o sucesso educativo de todos (Ginicolo, 2021; Lamy, 2024). Contudo, não obstante a existência de práticas promissoras, persistem obstáculos significativos que condicionam a eficácia dos processos de integração: as barreiras linguísticas, a escassez de recursos humanos especializados, a rigidez da legislação aplicável ao ensino de PLNM e as dificuldades de comunicação e envolvimento parental são fatores amplamente identificados como desafios a superar (Pinto, 2024; Ginicolo, 2021).

Neste enquadramento, torna-se imperativo identificar, analisar e divulgar práticas educativas felizes que, no seio das escolas portuguesas, têm revelado capacidade de resposta inovadora e eficaz face à diversidade crescente do alunado. A presente investigação insere-se neste esforço de sistematização e disseminação do conhecimento prático e experiencial, recolhido junto das direções escolares, visando compreender de que modo estas instituições têm vindo a operacionalizar estratégias de integração de estudantes internacionais, e quais os elementos que, na sua perceção, contribuem para o sucesso dessas iniciativas.

2. Metodologia

A presente análise qualitativa incide sobre os dados recolhidos na secção Bloco 2 do questionário aplicado no âmbito do projeto *aquimeencontro*, o qual visa caracterizar o papel das escolas na integração de estudantes internacionais e identificar práticas educativas inovadoras e eficazes nesse domínio. O referido questionário foi dirigido às direções das escolas e agrupamentos escolares, no intuito de recolher informação institucional sobre estratégias, experiências e iniciativas que promovem a inclusão de crianças e jovens de nacionalidade estrangeira no sistema educativo português.

A participação no estudo foi voluntária, tendo o inquérito sido acompanhado de uma nota prévia explicativa. Esta nota informava os respondentes de que o projeto está sediado no LE@D – Laboratório de Educação a Distância da Universidade Aberta, conta com a Direção-Geral da Educação como entidade parceira e é financiado no âmbito do concurso Science4Policy 2023 (S4P-23). Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do concurso Science4Policy 2023 (S4P-23): Concurso de Estudos de Ciência para as Políticas Públicas, uma iniciativa do PlanAPP Centro de Competências de Planeamento, de Políticas e de Prospetiva da Administração Pública em parceria com a Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P. financiada pelo Plano de Recuperação e Resiliência. A coordenação científica do projeto está a cargo da Professora Doutora Ana Mouraz.

O questionário, aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE) nos termos do despacho n.º 15847/2007 e da autorização n.º 0813400002, datada de 16 de outubro de 2024, foi estruturado com o propósito de assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Os dados pessoais eventualmente incluídos foram protegidos por um processo de anonimização, e a utilização da informação obtida está limitada ao âmbito académico e científico do estudo, nomeadamente à análise estatística e de conteúdo, com vista à disseminação dos resultados no contexto do projeto.

A secção Bloco 2 do questionário, objeto desta análise, foi especificamente concebida para recolher descrições detalhadas de duas atividades desenvolvidas pelas escolas nos anos letivos de 2022/2023 e/ou 2023/2024, que fossem percecionadas pelas respetivas direções como inovadoras e eficazes na integração de crianças e estudantes internacionais. As direções escolares foram convidadas a identificar os objetivos específicos de cada atividade, a descrever em que consistia cada prática, a indicar os intervenientes e as suas respetivas funções (por exemplo, promotor, dinamizador, participante, colaborador, financiador, entre outras) e a reportar a perceção da eficácia da atividade.

A análise que se segue foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa de análise de conteúdo, tendo por base as respostas abertas fornecidas pelas direções escolares. A informação recolhida foi sistematicamente codificada e categorizada segundo cinco eixos principais: (i) o tipo de atividade desenvolvida; (ii) os objetivos específicos visados; (iii) a descrição concreta da prática; (iv) os intervenientes envolvidos e suas funções; e (v) a perceção do carácter inovador e da eficácia da atividade no processo de integração de estudantes internacionais. Esta estrutura de análise permitiu captar a riqueza das práticas descritas, contextualizando-as nos respetivos ambientes educativos e sociais.

2. 1 Procedimento metodológico da análise qualitativa

A análise qualitativa dos dados referentes ao Bloco 2 do questionário decorreu de um processo estruturado em múltiplas etapas sequenciais, articulando procedimentos de tratamento de dados, categorização temática e análise assistida por software especializado. Inicialmente, procedeu-se à integração de duas bases de dados em formato Excel, provenientes de fontes distintas, contendo as respostas ao questionário aplicadas no âmbito do projeto *aquimeencontro*. Esta fusão visou consolidar o corpus de análise, garantindo a abrangência e a representatividade das respostas recolhidas.

Uma vez reunidas as bases de dados, efetuou-se a eliminação de duplicados, sendo removidas todas as entradas correspondentes a instituições que, por lapso ou repetição de submissão, haviam respondido mais do que uma vez ao inquérito. Este procedimento visou assegurar a unicidade das observações por escola ou agrupamento, condição essencial para a fiabilidade da análise subsequente.

A terceira etapa consistiu no cálculo de indicadores quantitativos auxiliares, com base na informação facultada pelas direções escolares acerca do número total de alunos matriculados e do número de estudantes de nacionalidade estrangeira em cada instituição. Com esses dados, foi apurada a percentagem de alunos internacionais por escola, permitindo uma leitura proporcional e comparativa entre contextos distintos.

Com vista à operacionalização analítica deste indicador, as percentagens obtidas foram subsequentemente organizadas em quatro categorias intervalares: a primeira correspondeu a instituições com uma proporção de estudantes internacionais igual ou inferior a 7%; a segunda incluiu percentagens superiores a 7% e inferiores a 14%; a terceira abrangeu o intervalo entre 14% e 28%; e, por fim, a quarta categoria incluiu escolas com 28% ou mais de alunos internacionais. Esta categorização permitiu relacionar as práticas reportadas com diferentes níveis de diversidade cultural e linguística nos contextos escolares.

De modo a garantir uma leitura contextualizada dos dados, foi adicionada uma nova variável à base: a localização geográfica das escolas, com base nas Direções de Serviços Regionais (DSR) a que pertencem. Esta variável permitiu uma análise territorial, evidenciando possíveis dinâmicas regionais na integração de estudantes internacionais.

Concluído o tratamento preliminar, os dados foram importados para o software MAXQDA, ferramenta especializada na análise qualitativa de dados textuais. Neste ambiente digital, iniciou-se a construção de uma árvore de códigos baseada na análise preliminar das respostas e ancorada em pressupostos teóricos sobre inclusão, multiculturalismo e inovação pedagógica. Esta árvore organizou-se em torno de eixos temáticos emergentes (tais como objetivos da prática, natureza das atividades, perfil dos intervenientes e perceções de eficácia), integrando também subcategorias resultantes da leitura empírica do corpus.

2.1.1 Estrutura da árvore de códigos

A análise qualitativa dos dados correspondentes ao Bloco 2 foi desenvolvida com recurso ao software MAXQDA, mediante a elaboração de uma árvore de códigos que conjuga categorias teóricas pré-estabelecidas com dimensões empíricas emergentes das respostas recolhidas. A estrutura de codificação foi concebida com o propósito de captar, de forma sistemática e aprofundada, a diversidade de práticas implementadas pelas instituições escolares no domínio da integração de alunos de nacionalidade estrangeira. A árvore organiza-se em cinco níveis estruturantes: (i) área geográfica, (ii) objetivos da atividade, (iii) intervenientes promotores, (iv) níveis de eficácia e (v) descrição da atividade. Esta última dimensão desdobra-se, por sua vez, em três eixos analíticos distintos: a) tipo ou dimensão da atividade, b) natureza do currículo e c) tipologia específica da intervenção.

2.1.1.1 Área geográfica

A variável relativa à localização geográfica das escolas permitiu a categorização das práticas reportadas segundo a respetiva região administrativa, tomando como referência a distribuição territorial das Direções de Serviços Regionais (DSR) do Ministério da Educação. Foram, assim, consideradas cinco áreas geográficas: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. Esta classificação teve como finalidade possibilitar uma análise comparativa de natureza inter-regional, permitindo identificar eventuais padrões territoriais nas estratégias de integração adotadas pelas diferentes unidades orgânicas.

2.1.1.2 Objetivos da atividade

A análise das respostas relativas aos objetivos das atividades desenvolvidas foi realizada com base numa grelha de codificação composta por

onze categorias funcionais, representativas de finalidades pedagógicas, sociais, culturais e organizacionais associadas à integração de estudantes de nacionalidade estrangeira. Estas categorias englobam: o acolhimento inicial e a integração; a promoção da diversidade cultural; o desenvolvimento linguístico no âmbito do Português Língua Não Materna (PLNM); a integração social e emocional; a orientação escolar e académica; a valorização da identidade cultural; o envolvimento parental e comunitário; a criação de redes de apoio e mentoria; o apoio logístico e administrativo; a preparação para a cidadania e a convivência democrática; e, por fim, a capacitação docente. A referida tipologia permitiu identificar com precisão as intenções estratégicas que sustentam as práticas descritas, bem como a sua articulação com diretrizes e políticas públicas orientadas para a promoção da inclusão e da equidade no contexto escolar.

2.1.1.3 Intervenientes promotores

A análise das práticas descritas pelas escolas contemplou igualmente a identificação dos seus principais intervenientes, ou seja, os agentes diretamente envolvidos na conceção, implementação e monitorização das atividades. Esta dimensão analítica teve como finalidade mapear a diversidade de atores mobilizados, evidenciando a natureza colaborativa e interinstitucional dos processos de integração. A codificação foi estruturada em onze categorias distintas: professores, alunos, técnicos especializados, direção e coordenação escolar, famílias e encarregados de educação, comunidade local e voluntários, serviços administrativos, entidades externas, parceiros institucionais, equipas multidisciplinares e outros profissionais escolares. Esta tipologia permitiu destacar a articulação entre diferentes níveis e esferas de intervenção educativa e comunitária, sublinhando a relevância de abordagens integradas e participativas no sucesso das iniciativas de inclusão. A centralidade atribuída aos docentes e técnicos especializados, aliada ao envolvimento de estruturas de apoio e redes colaborativas, constitui um traço diferenciador das práticas mais consistentes e sustentáveis.

2.1.1.4 Níveis de eficácia

A última dimensão contemplada na estrutura da árvore de códigos centrou-se na aferição dos efeitos percebidos das atividades desenvolvidas, tomando como base as perceções expressas nas respostas recolhidas. Procurou-se, deste modo, captar não apenas os resultados diretamente observáveis, mas também indicadores mais amplos de impacto ao nível educativo, social e institucional. A codificação foi organizada em doze categorias analíticas: integração escolar bem-sucedida; desenvolvimento da proficiência linguística; aumento do envolvimento escolar por parte dos alunos; inclusão social e aceitação pelos pares; valorização da identidade e reforço da autoestima; satisfação manifestada pelas famílias; participação ativa na vida da comunidade escolar; criação de sentimento de

pertença; melhoria dos resultados académicos; reconhecimento institucional e valorização de boas práticas; alusão à existência de dispositivos sistemáticos de avaliação da escola; e, por fim, outras referências, incluindo dificuldades ou constrangimentos identificados. Esta categorização possibilitou uma avaliação multifacetada da eficácia das práticas, abrangendo desde indicadores objetivos, como o desempenho académico, até dimensões mais subjetivas, como o sentimento de inclusão ou o reconhecimento por parte da comunidade. A presença de menções a práticas institucionalmente valorizadas revela uma progressiva consolidação e legitimação das estratégias adotadas, enquanto a identificação de dificuldades ou limitações contribui para uma leitura crítica e contextualizada dos processos de integração em curso.

2.1.1.5 Descrição da atividade

A descrição das atividades reportadas foi objeto de análise segundo três dimensões principais, cada uma delas subdividida em categorias específicas que possibilitaram uma leitura aprofundada e multifacetada das práticas implementadas pelas escolas.

A primeira dimensão – relativa ao tipo ou à natureza funcional das atividades – permitiu classificá-las em quatro grandes categorias: (i) curricular, que inclui atividades curriculares e não curriculares; (ii) socioemocional; (iii) socioeconómica; e (iv) reconhecimento intercultural. Este eixo de análise visou compreender até que ponto as práticas se articulam com o currículo, formal ou informal, e de que forma envolvem componentes de apoio emocional, económico ou de valorização da diversidade cultural.

A segunda dimensão centrou-se na natureza do currículo, distinguindo entre práticas inseridas no currículo formal e práticas de carácter informal, estas últimas subdivididas em sistémicas (com carácter estruturado e recorrente) e ocasionais (de ocorrência pontual). Esta distinção revelou-se fundamental para avaliar o grau de institucionalização, continuidade e transversalidade das práticas no contexto educativo.

Por fim, a terceira dimensão sistematizou o tipo específico de atividade desenvolvida, resultando numa tipologia composta por doze categorias: sessões informativas e/ou de orientação; atividades lúdicas e culturais; aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) e apoio linguístico; programas de mentoria, apadrinhamento ou tutoria; projetos interdisciplinares ou interativos; produção de materiais pedagógicos ou comunicacionais (portfólios, manuais, jornais); eventos comunitários (como almoços ou celebrações festivas); acompanhamento individualizado; visitas culturais e saídas de campo; ações de formação de professores e atividades de sensibilização; apoio social; e, finalmente, iniciativas de promoção da saúde.

A utilização desta grelha analítica permitiu identificar e interpretar, de forma contextualizada, a diversidade, a complexidade e a criatividade das estratégias educativas mobilizadas pelas escolas ao serviço da inclusão, oferecendo uma visão abrangente das práticas concretas orientadas para a integração dos estudantes de nacionalidade estrangeira.

Ao longo do processo de leitura e codificação dos dados, foram elaborados memos analíticos com a finalidade de acompanhar o raciocínio do investigador, funcionando como suporte à formulação de observações interpretativas, hipóteses provisórias e à identificação de relações entre categorias emergentes. Estes registos desempenharam um papel central na construção do sentido interpretativo das respostas, permitindo sustentar e consolidar inferências ao longo da análise qualitativa. Todos os memos produzidos durante este processo encontram-se reunidos em anexo.

2.1.2 Codificação dos dados

A codificação sistemática dos dados foi conduzida com base na estrutura previamente definida na árvore de códigos, permitindo a organização temática e a classificação dos segmentos textuais mais relevantes. Esta etapa revelou-se fundamental para a identificação de padrões de resposta, práticas recorrentes e especificidades contextuais que, de outro modo, poderiam não ser detetadas numa leitura sequencial e não estruturada dos dados.

A fase subsequente da análise qualitativa foi aprofundada mediante a utilização das ferramentas analíticas disponibilizadas pelo software MAXQDA, destacando-se, entre outras, a análise de frequência de códigos, a coocorrência entre categorias e a comparação entre grupos (por exemplo, com base na percentagem de alunos internacionais ou na localização geográfica das escolas). Estes procedimentos analíticos permitiram não apenas descrever as práticas educativas, mas também explorar relações significativas entre essas práticas e os contextos institucionais em que se desenvolvem. Em resultado, foi possível construir uma visão compreensiva, sistematizada e empiricamente fundamentada das estratégias inovadoras adotadas pelas escolas no âmbito da integração de crianças e estudantes de nacionalidade estrangeira.

3. Resultados

3.1 Caracterização da amostra – análise descritiva e exploratória dos dados

3.1.1 Distribuição geográfica da amostra (por DSR)

A caracterização da amostra revela a distribuição geográfica das respostas obtidas no âmbito do estudo, contabilizando um total de 126 escolas ou agrupamentos escolares (AE), num universo de 811 instituições de ensino contactadas. Esta taxa de resposta representa aproximadamente 15,5% do total, permitindo, ainda assim, uma análise representativa dos territórios abrangidos.

No que respeita à frequência de respostas por região, constata-se que a maior proporção de respostas provém da Região Norte, com um total de 46 agrupamentos escolares participantes. Segue-se a Área Metropolitana de Lisboa (LVT), com 42 respostas, evidenciando um envolvimento expressivo por parte dos estabelecimentos desta região. A Região Centro surge em terceiro lugar, com 23 respostas, o que representa uma adesão moderada à iniciativa.

Já o Alentejo contribui com 12 respostas, um valor inferior aos anteriores, mas que ainda permite uma leitura mínima das dinâmicas locais. Por fim, o Algarve apresenta apenas três respostas, correspondendo a uma participação significativamente reduzida no conjunto da amostra, o que poderá limitar a generalização dos resultados para esta região específica.

Em termos globais, observa-se uma maior concentração de respostas nas regiões Norte e LVT, o que poderá estar relacionado com a maior densidade populacional e institucional dessas zonas. A disparidade na distribuição regional da amostra deverá, portanto, ser tida em consideração na interpretação dos resultados subsequentes, reconhecendo-se eventuais assimetrias no grau de representatividade territorial.

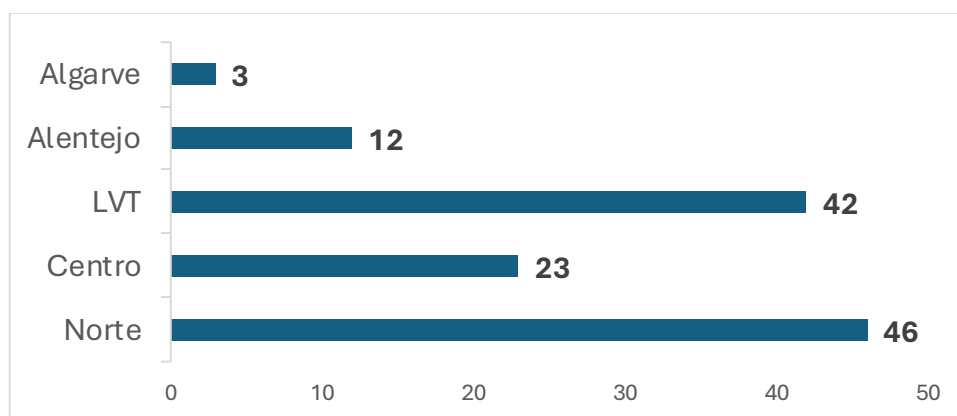


Figura 1: Distribuição geográfica das respostas por região (n = 126)

3.1.2 Análise regional da distribuição de alunos internacionais

A presente secção tem como objetivo a análise das percentagens médias de alunos internacionais por região, com base em dados recolhidos de 126 agrupamentos escolares, dos quais 93 reportam a existência de estudantes de nacionalidade estrangeira (note-se que nem todas as escolas partilharam dados alusivos ao número de estudantes internacionais). A informação é segmentada por quatro intervalos percentuais de presença de alunos internacionais: até 7% (≤ 7), entre 7% e 14% ($]7 \text{ a } 14[$), entre 14% e 28% ($[14 \text{ a } 28[$), e igual ou superior a 28% (≥ 28), considerando as regiões do Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo (LVT), Alentejo e Algarve.

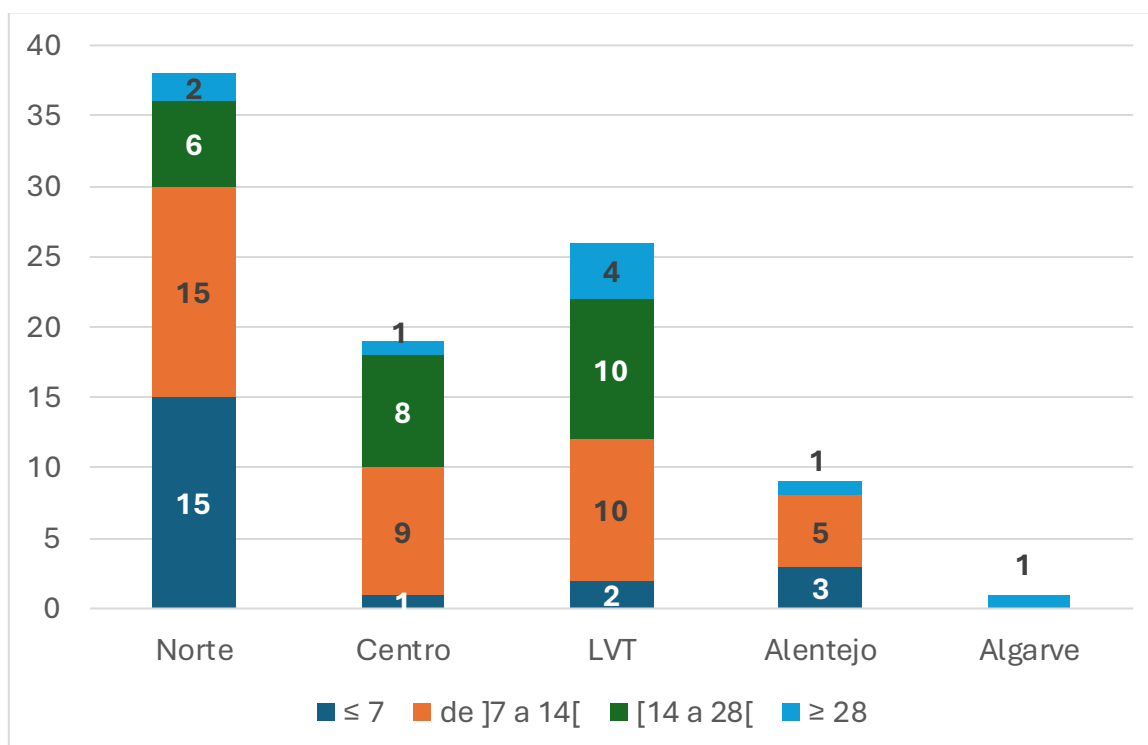


Figura 2: Distribuição regional dos agrupamentos escolares segundo a percentagem de alunos internacionais ($n = 93$)

Na Região Norte observa-se uma prevalência acentuada de agrupamentos escolares com baixas percentagens de alunos internacionais, com 15 agrupamentos registados tanto no intervalo $\leq 7\%$ como em $]7 \text{ a } 14[$. Em contraste, apenas seis agrupamentos se situam no intervalo $[14 \text{ a } 28[$, e dois no intervalo mais elevado ($\geq 28\%$). Estes dados sugerem uma distribuição migratória menos expressiva nesta região, predominando contextos escolares com reduzida diversidade cultural.

A Região Centro, embora apresente valores absolutos inferiores, revela uma distribuição mais equilibrada ao longo dos intervalos percentuais. Apenas um agrupamento se insere no intervalo mais baixo ($\leq 7\%$), sendo que nove agrupamentos se situam em $]7 \text{ a } 14[$, oito em $[14 \text{ a } 28[$, e um atinge percentagens

iguais ou superiores a 28%. Este padrão poderá refletir uma maior dispersão territorial da população migrante, ainda que em número mais reduzido.

A Área Metropolitana de Lisboa (LVT) evidencia-se como a região com maior heterogeneidade na distribuição de percentagens. Verifica-se a existência de dois agrupamentos com $\leq 7\%$ de alunos internacionais, dez em]7 a 14[, outros dez em [14 a 28[, e quatro agrupamentos com percentagens superiores ou iguais a 28%. Esta região destaca-se, assim, como o principal polo de atração de população migrante, revelando níveis elevados de diversidade nas suas comunidades escolares.

No Alentejo constata-se uma tendência crescente nos intervalos superiores. Três agrupamentos encontram-se no intervalo $\leq 7\%$, cinco em]7 a 14[, e nove em [14 a 28[, enquanto um agrupamento ultrapassa os 28%. Apesar de representar um número menor de agrupamentos escolares em comparação com outras regiões, a proporção de escolas com percentagens mais elevadas de alunos internacionais é considerável, sugerindo uma progressiva diversificação social no contexto escolar alentejano.

O Algarve apresenta uma situação distinta, na medida em que não se registam agrupamentos nos três primeiros intervalos percentuais. Apenas um agrupamento surge com uma percentagem $\geq 28\%$ de alunos internacionais. Este dado, embora isolado, é coerente com o perfil internacionalizado da região, fortemente marcada pelo sector turístico e pela fixação de comunidades estrangeiras, nomeadamente em zonas litorais.

Em termos globais, os dados analisados refletem disparidades regionais significativas na presença de alunos internacionais no sistema educativo português. A Região Norte apresenta uma clara predominância de agrupamentos com baixos níveis de diversidade cultural, ao passo que a Área Metropolitana de Lisboa e o Alentejo demonstram maior variabilidade e concentração de alunos internacionais em percentagens médias e elevadas. O Algarve, embora com menor expressão quantitativa, evidencia um padrão de forte presença estrangeira nos agrupamentos analisados. Estes resultados são relevantes para a formulação de políticas públicas em matéria de inclusão escolar, reforço de respostas educativas diferenciadas e alocação de recursos pedagógicos, promovendo uma educação equitativa num contexto de crescente diversidade.

3.1.3 Envolvimento dos agrupamentos na promoção de atividades escolares

No que respeita à promoção de atividades dirigidas à comunidade escolar, os dados recolhidos permitem aferir o grau de mobilização dos agrupamentos escolares (AE) relativamente à dinamização de iniciativas. A análise revela uma tendência expressiva para a realização regular de ações, sendo que a grande

maioria dos AE participantes (n = 93) promoveu duas atividades ao longo do período de referência.

Por sua vez, 30 agrupamentos escolares reportaram ter promovido uma única atividade, o que demonstra ainda assim um compromisso com a promoção da participação escolar, embora com menor intensidade. Apenas três agrupamentos escolares indicaram não ter desenvolvido nenhuma atividade, o que representa uma exceção no panorama geral.

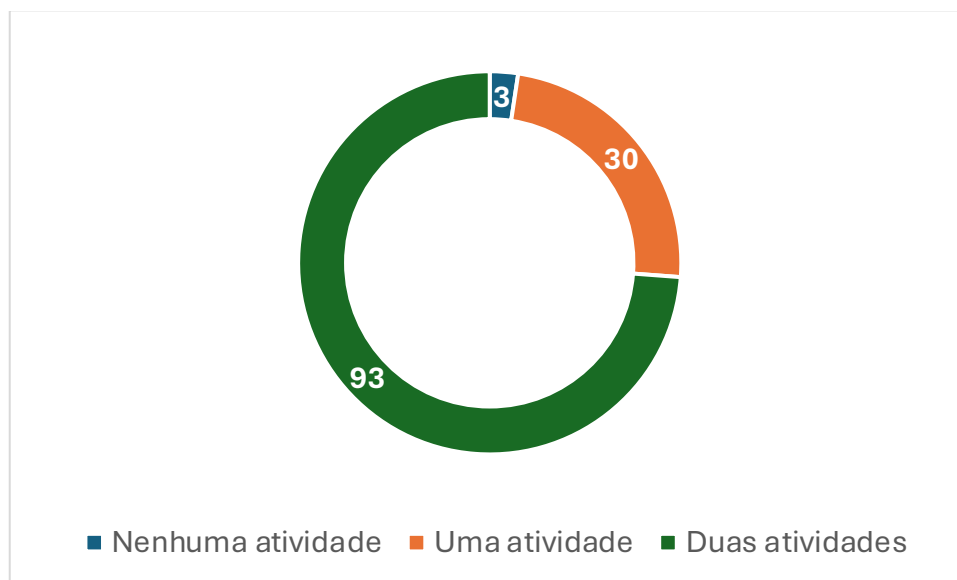


Figura 3: Número de agrupamentos escolares segundo o nível de participação em atividades

No total, foram promovidas 216 atividades, o que corresponde a uma média de aproximadamente 1,71 atividades por escola. Este valor médio é significativo e permite inferir um elevado grau de empenho institucional na promoção de iniciativas educativas e socioculturais, possivelmente associadas à inclusão, diversidade, interculturalidade ou outras dimensões pedagógicas relevantes.

Estes dados evidenciam um cenário globalmente positivo quanto ao envolvimento das escolas na dinamização de práticas educativas e culturais, apontando para uma tendência consolidada de promoção da participação ativa da comunidade escolar. A predominância de agrupamentos com duas atividades realizadas sugere um investimento consistente em ações estruturadas e possivelmente regulares, podendo incluir iniciativas como projetos de interculturalidade, celebrações de diversidade ou atividades de integração de alunos internacionais.

Esta dimensão do estudo revela-se particularmente relevante no atual contexto de crescente diversidade nas escolas portuguesas, sublinhando o papel das instituições educativas enquanto espaços privilegiados de acolhimento, inclusão e promoção de competências sociais e culturais.

3.2 Análise da distribuição das atividades desenvolvidas

Com base na estrutura de codificação previamente apresentada, procede-se, nesta secção, à análise da distribuição das atividades desenvolvidas pelas escolas no âmbito da integração de estudantes de nacionalidade estrangeira. Esta análise incide sobre quatro dimensões fundamentais que permitem uma leitura aprofundada da natureza, intencionalidade, agentes implicados e impacto das práticas descritas. Assim, os dados serão organizados e interpretados segundo os seguintes eixos analíticos: (i) objetivos das atividades, enquanto expressão das finalidades pedagógicas, sociais e culturais subjacentes; (ii) natureza das intervenções, com especial enfoque na sua integração curricular e nas dimensões funcional e contextual que as enquadram; (iii) intervenientes promotores, identificando os principais agentes envolvidos na conceção, implementação e acompanhamento das ações; e (iv) perceções de eficácia, que procuram captar os efeitos observados e sentidos pelas comunidades educativas, com destaque para indicadores de inclusão, pertença e sucesso escolar.

Cada um destes eixos será explorado de forma individualizada nas secções subsequentes, com o apoio de dados quantitativos e qualitativos que ilustram a diversidade e a complexidade das estratégias mobilizadas pelas escolas.

3.2.1 Objetivos das atividades

A análise da distribuição dos objetivos das atividades desenvolvidas pelas escolas permitiu identificar as finalidades prioritárias que orientam a intervenção no domínio da integração de estudantes de nacionalidade estrangeira. Esta dimensão evidencia as intenções pedagógicas, sociais e culturais subjacentes às práticas, revelando áreas de maior investimento e aspetos que permanecem menos explorados.

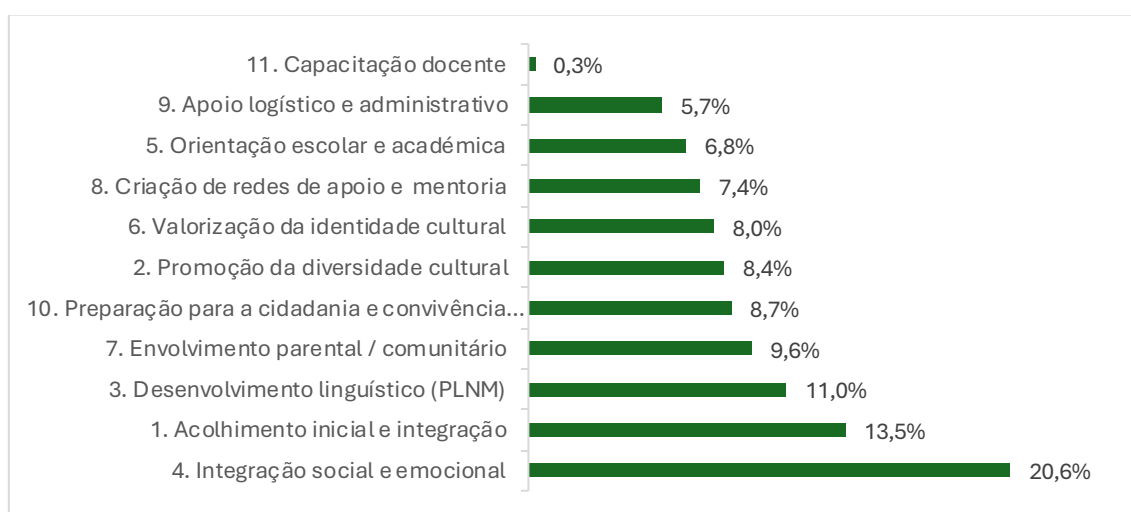


Figura 4: Distribuição das referências aos objetivos das atividades promovidas pelas escolas

Os dados demonstram que a integração social e emocional surge como o objetivo mais frequentemente mencionado, representando 21% das referências codificadas (n=140). Esta predominância sugere uma forte preocupação das escolas com a criação de ambientes seguros, afetivos e promotores de bem-estar para os alunos, reconhecendo a importância das dimensões relacionais e emocionais como condição de base para uma integração escolar bem-sucedida.

Em segundo lugar, com 14% das menções (n=92), surge o acolhimento inicial e integração, o que reforça a atenção dada às primeiras etapas do processo de inserção dos alunos no sistema educativo, nomeadamente através de estratégias de receção, orientação e ambientação. Segue-se o desenvolvimento linguístico em contexto de Português Língua Não Materna (PLNM), com 11% (n=75), revelando o reconhecimento da competência linguística como fator estruturante para o sucesso escolar e a participação plena na vida académica e social da escola.

Outros objetivos com expressão significativa incluem o envolvimento parental e comunitário (10%, n=65), a preparação para a cidadania e a convivência democrática (9%, n=59) e a promoção da diversidade cultural (8%, n=57), denotando uma valorização crescente da colaboração entre escola, famílias e comunidade, bem como do papel da educação intercultural na formação de cidadãos participativos e conscientes da diversidade.

Em patamares mais baixos, encontram-se a valorização da identidade cultural (8%, n=54), a criação de redes de apoio e mentoria (7%, n=50), a orientação escolar e académica (7%, n=46) e o apoio logístico e administrativo (6%, n=39). Estes dados sugerem que, embora presentes, estas dimensões tendem a assumir um papel complementar em relação aos objetivos mais diretamente associados ao bem-estar e à inclusão social.

Por fim, a capacitação docente é o objetivo menos referido, com apenas 2 registos (0%), o que pode indicar uma menor incidência de iniciativas diretamente orientadas para a formação contínua dos profissionais no âmbito da interculturalidade, ou, em alternativa, uma possível invisibilidade desta componente no discurso institucional recolhido.

No seu conjunto, os resultados evidenciam uma forte centralidade nas dimensões emocionais, relacionais e linguísticas da integração, apontando para uma abordagem predominantemente humanista e relacional por parte das escolas. Contudo, a menor expressão de objetivos relacionados com a capacitação profissional e o apoio institucional poderá sugerir a necessidade de reforçar as condições estruturais e formativas que sustentam a eficácia destas práticas.

3.2.2 Natureza das intervenções

A caracterização da natureza das intervenções permitiu compreender, de forma mais aprofundada, os enquadramentos funcionais, curriculares e contextuais das atividades desenvolvidas pelas escolas no âmbito da integração de estudantes de nacionalidade estrangeira. A análise desta dimensão assentou em três níveis complementares: (i) o domínio funcional das práticas, categorizado em quatro grandes dimensões; (ii) a distinção entre intervenções curriculares e não curriculares; e (iii) a tipologia do currículo subjacente às atividades curriculares.

No que respeita ao domínio funcional, as práticas identificadas foram agrupadas em quatro dimensões analíticas, a saber: curricular, socioemocional, reconhecimento intercultural e socioeconómica. A dimensão curricular foi a mais frequentemente mencionada (37%), evidenciando a centralidade da inclusão através da adaptação e flexibilização do currículo, da diferenciação pedagógica e da integração de conteúdos que valorizam a diversidade (Mouraz & Cosme, 2021; Inês et al., 2022; Miranda-Pinto et al., 2022). Seguiram-se as práticas de carácter socioemocional (34%), com enfoque na promoção do bem-estar, sentido de pertença e relações positivas entre pares e com adultos significativos (Santos et al., 2023). A dimensão do reconhecimento intercultural (26%) destacou ações orientadas para a valorização das identidades culturais e para o diálogo intercultural (Magalhães & Aires, 2017). Finalmente, a dimensão socioeconómica apresentou uma expressão mais reduzida (4%), referindo-se a medidas de apoio que visam mitigar desigualdades estruturais no acesso a recursos e serviços básicos (Seabra et al., 2014).

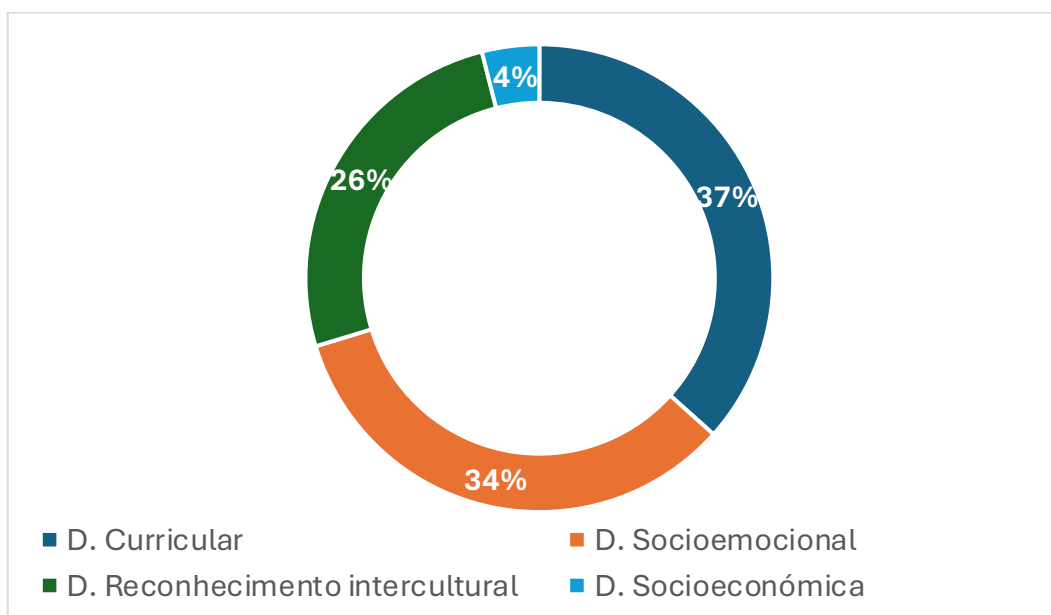


Figura 5: Distribuição das práticas segundo o domínio funcional das intervenções

Paralelamente, foi estabelecida uma distinção entre atividades de natureza curricular e não curricular. Os dados demonstram que a maioria das atividades corresponde a práticas não curriculares (63%), enquanto as curriculares representam 37% do total. Esta diferença sugere que a maior parte das iniciativas se desenvolve fora do âmbito formal das disciplinas e programas escolares, embora possa coexistir com os objetivos educativos estabelecidos.

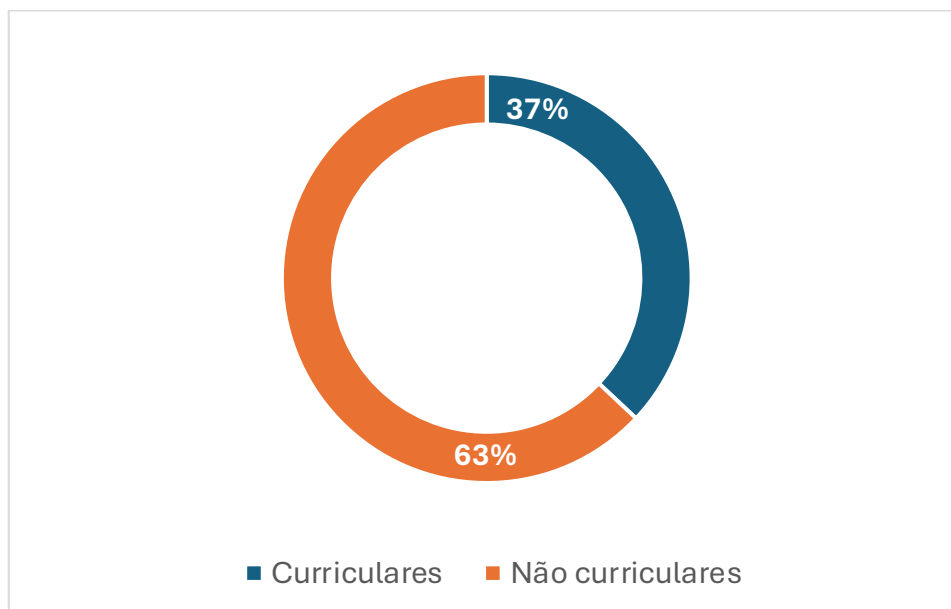


Figura 6: Distribuição das práticas segundo a natureza curricular ou não curricular

As práticas curriculares incluem, por exemplo: aulas de PLNM e apoio linguístico, projetos interdisciplinares, produção de materiais pedagógicos (como portfólios ou jornais), visitas culturais integradas no plano curricular e ações de formação de professores. Por seu lado, as práticas não curriculares abrangem uma variedade de atividades distribuídas pelas quatro dimensões funcionais acima referidas. Na dimensão socioemocional, destacam-se sessões informativas, mentorias, acompanhamento individualizado, promoção da saúde e atividades lúdicas com função relacional. Na dimensão de reconhecimento intercultural, incluem-se atividades culturais, projetos temáticos, produção de materiais com enfoque identitário e eventos festivos. Na dimensão socioeconómica, incluem-se ações de apoio logístico, acompanhamento social e integração comunitária.

Importa ainda salientar que, no conjunto das práticas curriculares, a sua concretização ocorre em diferentes planos de integração curricular. Os dados revelam que 86% das atividades se inserem no currículo informal, enquanto apenas 14% fazem parte do currículo formal.

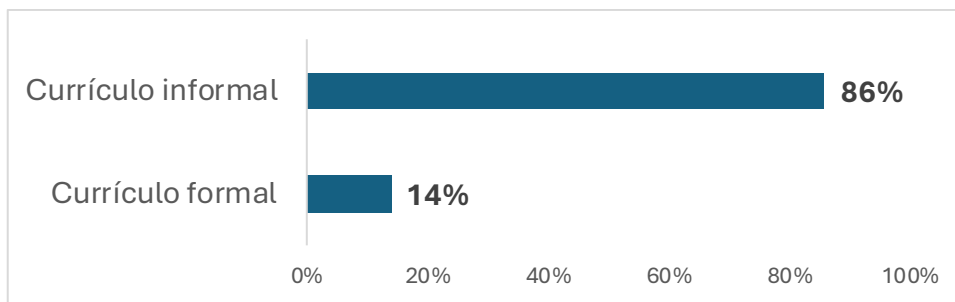


Figura 7: Distribuição das atividades curriculares segundo o seu enquadramento formal ou informal

Dentro do universo do currículo informal, a grande maioria (72%) corresponde a práticas de caráter sistémico, ou seja, ações integradas e recorrentes que, ainda que não formalizadas em documentos oficiais, fazem parte das rotinas institucionais. Apenas 28% das atividades do currículo informal são classificadas como ocasionais, caracterizando-se por ações pontuais ou esporádicas, sem continuidade estruturada.

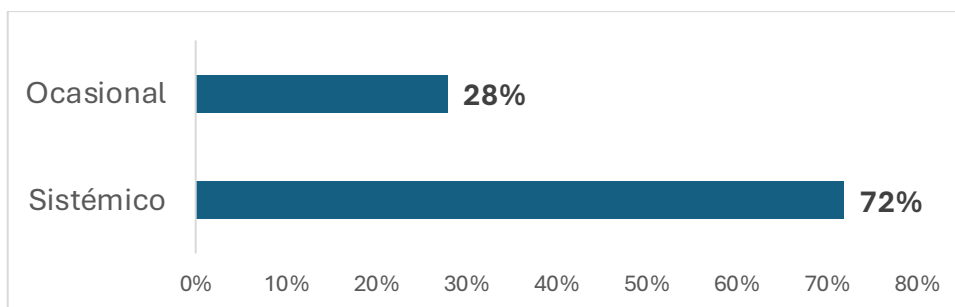


Figura 8: Distribuição das atividades do currículo informal segundo o tipo de implementação

Esta distribuição evidencia uma tendência clara para a implementação de práticas informais, embora muitas delas apresentem já um elevado grau de sistematização e consolidação no quotidiano escolar. A relativa escassez de práticas curriculares formais poderá sinalizar desafios relacionados com a institucionalização plena destas abordagens, mas também reflete a flexibilidade e a adaptabilidade das escolas na criação de respostas ajustadas às necessidades dos seus públicos.

3.2.2.1 Atividades mais frequentemente realizadas

No seguimento da análise da natureza das intervenções, tornou-se pertinente identificar quais as atividades concretas mais frequentemente mencionadas pelas escolas, permitindo assim uma aproximação mais detalhada às formas efetivas de operacionalização das estratégias de integração. Esta leitura empírica reforça e densifica os resultados anteriores, ao traduzir os domínios funcionais e curriculares em práticas pedagógicas, sociais e culturais concretas.

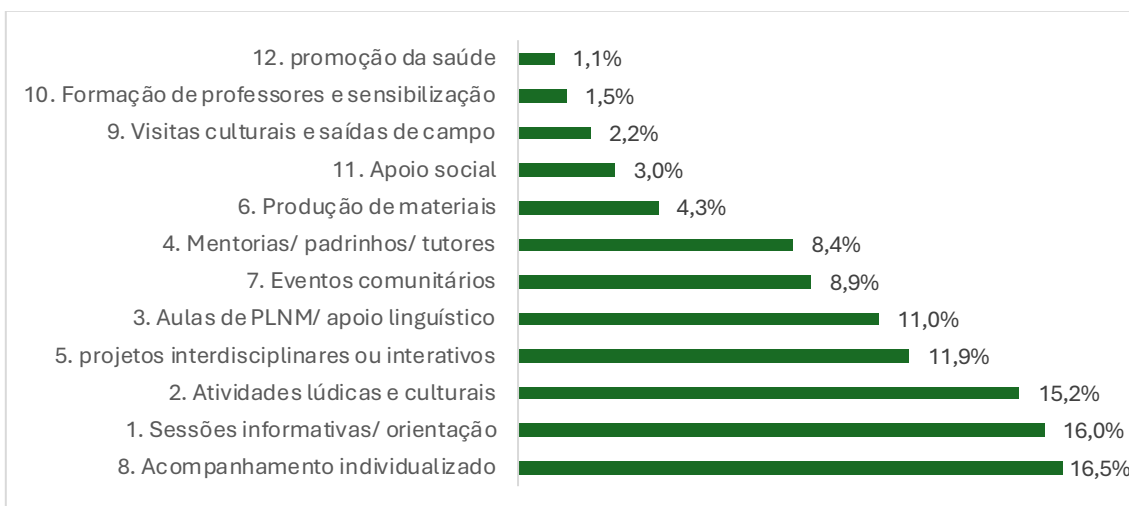


Figura 9: Atividades de integração mais frequentemente realizadas pelas escolas

Os dados revelam uma ampla diversidade de ações, destacando-se, em primeiro lugar, o acompanhamento individualizado, com 17% das menções (n=89), o que sublinha a importância atribuída à personalização do apoio, à proximidade relacional e à resposta ajustada às necessidades específicas de cada aluno. Seguem-se as sessões informativas e de orientação (16%, n=86), frequentemente associadas ao acolhimento inicial, à clarificação de procedimentos escolares e à criação de condições para uma transição mais fluida para o novo contexto educativo.

As atividades lúdicas e culturais aparecem em terceiro lugar (15%, n=82), refletindo a valorização de dinâmicas participativas que potenciem o envolvimento dos alunos através de experiências significativas e culturalmente relevantes. Os projetos interdisciplinares ou interativos (12%, n=64) e as aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) ou de apoio linguístico (11%, n=59) assumem igualmente um papel estruturante, na medida em que integram dimensões curriculares e interculturais, promovendo simultaneamente a aprendizagem e a inclusão.

Outras atividades de relevo incluem os eventos comunitários como almoços ou festas (9%, n=48), que fomentam a participação e o convívio entre diferentes membros da comunidade educativa, e os programas de mentoria, apadrinhamento ou tutoria entre pares (8%, n=45), indicativos de práticas de mediação e apoio horizontal.

Com menor expressão, mas ainda significativas, surgem a produção de materiais (portfólios, manuais, jornais – 4%, n=23), o apoio social (3%, n=16), as visitas culturais e saídas de campo (2%, n=12), bem como ações de formação de professores e sensibilização (1%, n=8) e iniciativas de promoção da saúde (1%, n=6).

A diversidade de atividades referidas confirma a existência de abordagens integradas e multiformes, que combinam componentes pedagógicas, emocionais, culturais e sociais. A preponderância de ações centradas no apoio individual, na orientação, na mediação linguística e na valorização cultural aponta para uma conceção da integração escolar que ultrapassa os limites do ensino formal, envolvendo toda a comunidade educativa num esforço articulado de acolhimento e inclusão.

3.2.3 Intervenientes promotores

A identificação dos intervenientes promotores das atividades constitui uma dimensão essencial para a compreensão da natureza colaborativa dos processos de integração de crianças e estudantes de nacionalidade estrangeira. A análise dos dados evidencia uma ampla diversidade de agentes implicados na conceção, implementação e acompanhamento das ações, refletindo a mobilização de diferentes níveis de responsabilidade dentro e fora do contexto escolar.

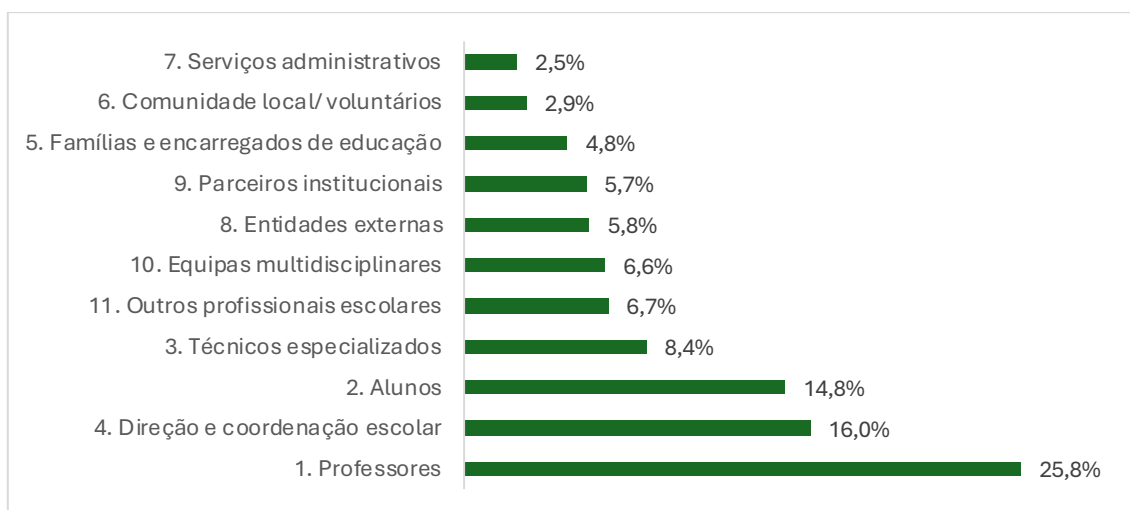


Figura 10: Principais intervenientes promotores das atividades de integração

Os professores assumem um papel central neste processo, sendo referidos em 26% das ocorrências codificadas (n=177). Este dado confirma a sua posição como principais dinamizadores das iniciativas, responsáveis tanto pelo planeamento pedagógico como pela mediação quotidiana das relações educativas. A direção e coordenação escolar surge em segundo lugar, com 16% das menções (n=110), o que denota o envolvimento ativo das lideranças escolares na promoção de ambientes inclusivos e no apoio estratégico às equipas educativas.

Com uma expressão igualmente significativa, os alunos foram referidos em 15% das codificações (n=102), o que indica a valorização da sua participação ativa em dinâmicas de tutoria entre pares, acolhimento ou outras formas de envolvimento

direto nas atividades. Seguem-se os técnicos especializados (psicólogos, mediadores interculturais, terapeutas, entre outros), com 8% das menções (n=58), confirmando o contributo especializado para uma abordagem integrada às necessidades dos estudantes.

Os outros profissionais escolares e as equipas multidisciplinares representam, respetivamente, 7% (n=46) e 7% (n=45) das referências, traduzindo a importância de estruturas colaborativas e interprofissionais na resposta educativa. As entidades externas e os parceiros institucionais (tais como autarquias, associações locais ou ONGs) obtiveram 6% das menções cada (n=40 e n=39), refletindo o papel crescente da articulação interinstitucional na criação de redes de apoio territorializadas.

Em percentagens inferiores, surgem as famílias e encarregados de educação (5%, n=33), a comunidade local e voluntários (3%, n=20) e os serviços administrativos (2%, n=17), o que pode sugerir uma participação mais indireta ou limitada destes atores nos processos relatados.

Em síntese, os dados evidenciam uma forte mobilização do corpo docente e das lideranças escolares, acompanhada de uma participação significativa dos alunos e de profissionais especializados. A diversidade de intervenientes identificados revela o reconhecimento da complexidade dos processos de integração e a adoção de abordagens intersetoriais e colaborativas. Contudo, a menor expressão de famílias, comunidade local e serviços de apoio administrativo pode constituir um indicador de áreas onde o reforço da articulação e do envolvimento poderá contribuir para práticas mais sustentadas e eficazes.

3.2.4 Perceções de eficácia

A análise das perceções de eficácia teve como objetivo captar os efeitos observados e sentidos pelas comunidades educativas relativamente às atividades desenvolvidas para a integração de crianças e estudantes de nacionalidade estrangeira. Esta dimensão procura evidenciar não apenas os resultados mensuráveis, mas também indicadores subjetivos de inclusão, pertença e bem-estar, tal como emergem do discurso institucional.

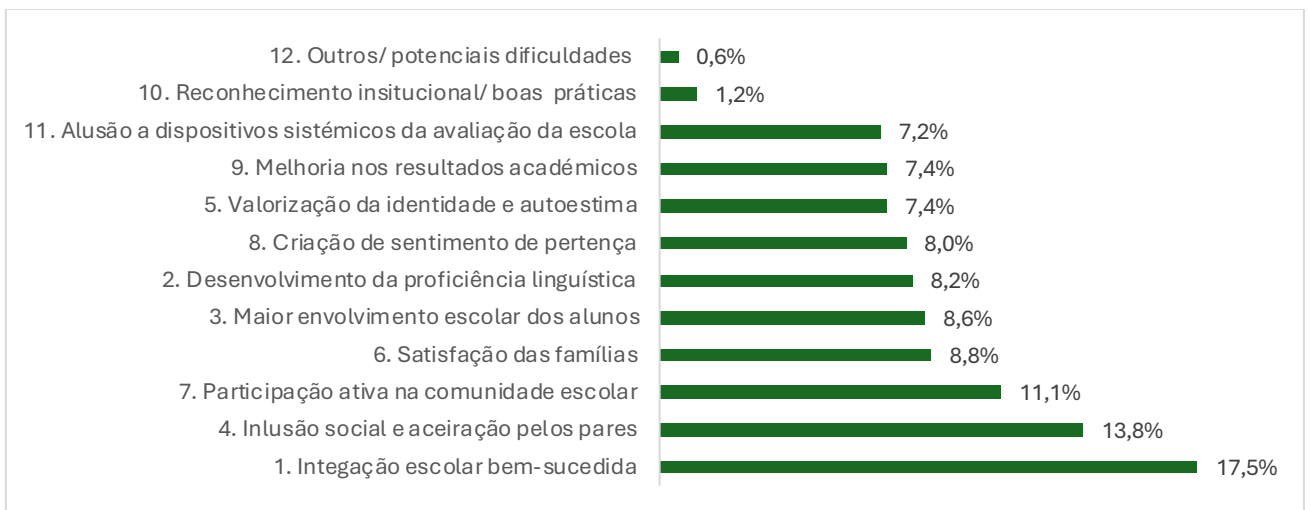


Figura 11: Indicadores de eficácia mais referidos pelas comunidades educativas

A integração escolar bem-sucedida destaca-se como o principal indicador de eficácia, concentrando 17% das referências codificadas (n=85). Este dado sugere que, para as escolas, o critério primordial de sucesso reside na capacidade de garantir que os alunos internacionais se sintam plenamente integrados no cotidiano escolar, tanto a nível acadêmico como social. Em segundo lugar, com 14% das menções (n=67), surge a inclusão social e aceitação pelos pares, o que reforça a importância atribuída à dimensão relacional da integração e ao desenvolvimento de vínculos positivos entre os alunos.

A participação ativa na comunidade escolar ocupa a terceira posição, com 11% das ocorrências (n=54), indicando o reconhecimento do envolvimento dos alunos em iniciativas escolares e comunitárias como sinal de apropriação do espaço educativo e de construção de sentido de pertença. Também a satisfação das famílias (9%, n=43) e o maior envolvimento escolar dos alunos (9%, n=42) são percebidos como indicadores relevantes, revelando o impacto positivo das atividades na relação entre escola, estudantes e respectivos agregados familiares.

Outros indicadores de eficácia incluem o desenvolvimento da proficiência linguística (8%, n=40), a criação de sentimento de pertença (8%, n=39), a valorização da identidade e autoestima (7%, n=36), a melhoria dos resultados acadêmicos (7%, n=36) e a alusão à existência de dispositivos sistemáticos de avaliação interna (7%, n=35). Estes dados apontam para uma visão abrangente da eficácia, que vai além dos resultados acadêmicos, incluindo fatores afetivos, identitários e estruturais.

Embora com menor frequência, importa destacar o reconhecimento institucional sob a forma de selos de qualidade e distinções atribuídas por entidades externas — como os selos "Escola Amiga da Criança" ou "Escolas Sensíveis ao Trauma" —, que surgem em algumas respostas como validação formal da relevância e

inovação das práticas descritas. Este tipo de certificação, ainda que represente apenas 1% das referências (n=6), desempenha um papel simbólico e estratégico no reforço da legitimidade das iniciativas, funcionando como mecanismo de validação externa, valorização pública e potencial replicação. Ao traduzirem a adesão a critérios rigorosos de avaliação por parte de organismos especializados, estes selos constituem indicadores complementares de eficácia institucional e de alinhamento com políticas educativas de inclusão e bem-estar.

Além disso, a distinção pública das escolas por via destes reconhecimentos pode potenciar um efeito multiplicador, inspirando a adoção de práticas semelhantes noutros contextos educativos e reforçando uma cultura organizacional orientada para a inovação pedagógica e para a promoção da diversidade cultural.

Em contraste, a categoria de outros/potenciais dificuldades é também pouco mencionada (1%, n=3), o que poderá indicar uma tendência para enfatizar os resultados positivos, com menor expressão das críticas ou limitações sentidas.

No seu conjunto, os dados revelam que as perceções de eficácia se centram predominantemente em indicadores de integração sociocultural e participação ativa, refletindo uma valorização de processos inclusivos, de vinculação à escola e de bem-estar emocional. Esta perspetiva, ancorada na experiência direta das comunidades educativas, oferece um contributo valioso para compreender o impacto das práticas no quotidiano escolar e para orientar a sua continuidade e replicação.

3.3 Análise temática cruzada

A análise temática cruzada constituiu uma etapa crucial na compreensão aprofundada das inter-relações entre as categorias principais identificadas no corpus de respostas. O objetivo desta abordagem foi explorar, de forma sistemática, a forma como os objetivos das atividades se relacionam com a sua tipologia, eficácia percebida, distribuição geográfica e intervenientes promotores, permitindo construir uma leitura densa e interdependente das práticas educativas adotadas pelas escolas no âmbito da inclusão de alunos de nacionalidade estrangeira.

No cruzamento entre os objetivos enunciados e a tipologia das atividades (Objetivos × Tipologia), verificou-se que a integração social e emocional emergiu como o objetivo mais transversal, presente em múltiplos tipos de intervenção, nomeadamente sessões informativas, projetos interdisciplinares, mentorias e acompanhamento personalizado. Já o desenvolvimento linguístico evidenciou uma forte associação com a realização de aulas de PLN e apoio linguístico estruturado, confirmando a centralidade da linguagem no processo de inclusão. A promoção da diversidade cultural foi maioritariamente operacionalizada através de atividades lúdicas e eventos comunitários, que evidenciam uma abordagem de

valorização da cultura em contexto informal. A integração inicial dos alunos mostrou-se fortemente dependente de sessões informativas e acompanhamento individualizado, sublinhando a importância de ações de acolhimento e orientação. Por sua vez, a capacitação docente, embora identificada como um objetivo relevante, registou uma fraca expressão prática no conjunto das atividades analisadas, surgindo como um domínio ainda periférico na ação educativa codificada.

A matriz que relaciona os objetivos com a perceção de eficácia (Objetivos × Eficácia percebida) permitiu identificar que a integração social e emocional não só se assume como objetivo prioritário, como também está fortemente associada a indicadores de eficácia social percebida, reconhecimento institucional e valorização identitária, o que revela o seu impacto transversal. Já a eficácia linguística foi reconhecida não apenas na sua dimensão instrumental, mas também como promotora de inclusão social, reforçando a função integradora da aprendizagem da língua. A diversidade cultural surge relacionada com ganhos ao nível da autoestima e sentido de pertença, ainda que com menor intensidade. Por outro lado, o acolhimento inicial revelou um impacto multivariado, associado a várias dimensões de eficácia, enquanto a preparação para a cidadania esteve mais ligada a indicadores de inclusão e participação ativa. A capacitação docente, por seu turno, voltou a destacar-se pela escassa associação com perceções de eficácia, apontando para uma área de intervenção com espaço para desenvolvimento.

A análise das tipologias de atividades em função da região (Tipologia × Região) evidenciou dinâmicas geográficas distintas. A região Norte apresentou maior frequência e diversidade de atividades, com especial destaque para sessões informativas, acompanhamento individualizado e ações culturais. Em Lisboa e Vale do Tejo, verificou-se também uma forte aposta nestas dimensões, com incidência em projetos interdisciplinares. As regiões do Centro e Alentejo revelaram padrões mais moderados, centrando-se na orientação e no apoio linguístico. Já o Algarve apresentou uma expressão significativamente mais reduzida, com valores residuais. De forma global, destacou-se a preponderância nacional do acompanhamento individualizado e das sessões informativas, enquanto formas de intervenção amplamente disseminadas.

Por fim, a análise da relação entre a tipologia das atividades e os intervenientes promotores (Tipologia × Intervenientes promotores) revelou que as ações mais frequentes e transversais foram maioritariamente dinamizadas por professores, direções escolares e alunos, particularmente no que respeita a sessões informativas e acompanhamento individualizado. As atividades lúdicas e culturais envolveram de forma expressiva famílias e comunidade local, denotando

um caráter inclusivo e integrador. Os projetos interdisciplinares mobilizaram sobretudo entidades externas e parceiros institucionais, ilustrando a abertura das escolas ao exterior. As intervenções de apoio linguístico e acompanhamento especializado estiveram, por sua vez, associadas à intervenção de técnicos especializados, confirmando a sua especificidade técnica. A formação de professores, embora referida como área prioritária, manteve-se como um domínio de ação limitado, maioritariamente restrito a profissionais escolares.

3.4 Análise das respostas educativas em contextos de maior e menor diversidade cultural

A análise por percentagem de alunos internacionais constituiu uma vertente essencial do estudo, permitindo identificar padrões diferenciados de intervenção educativa em função do grau de diversidade cultural presente nos agrupamentos escolares. Esta abordagem procurou, especificamente, contrastar as práticas adotadas por escolas com comunidades escolares altamente plurais ($\geq 28\%$ de alunos internacionais) e aquelas com percentagens significativamente inferiores ($\leq 7\%$), de forma a compreender de que modo a composição do corpo discente influencia a tipologia das atividades implementadas, os intervenientes mobilizados e as perceções de eficácia associadas.

Nas escolas com maior representatividade de alunos internacionais, observou-se uma aposta expressiva em ações de acolhimento direto, destacando-se, em particular, as sessões informativas e as aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), ambas com uma incidência de 20%, situando-se claramente acima da média geral. Estas medidas revelam uma resposta educativa predominantemente instrumental, centrada na facilitação do acesso à informação, na orientação inicial e na superação de barreiras linguísticas, refletindo um esforço sistemático de integração imediata. Além disso, o acompanhamento individualizado surge com elevada frequência (17,1%), reforçando a aposta em estratégias personalizadas de suporte ao percurso escolar dos alunos internacionais.

Por contraste, as escolas com menos diversidade cultural tendem a privilegiar atividades de natureza mais relacional e comunitária, com destaque para as ações lúdico-culturais (16,1%) e comunitárias, como eventos festivos. Este padrão indica que, em contextos mais homogêneos, a ênfase recai sobre a convivência e o reforço da identidade coletiva da escola, em detrimento de respostas mais específicas às necessidades linguísticas e de integração imediata.

No que respeita aos intervenientes envolvidos, em ambos os contextos, os professores e a direção escolar assumem um papel de liderança pedagógica e

institucional. Contudo, nas escolas com mais alunos internacionais, regista-se uma presença reforçada de técnicos especializados e equipas multidisciplinares, sinalizando uma abordagem mais articulada e especializada. Ainda assim, a colaboração com entidades externas permanece pouco expressiva, sugerindo uma margem significativa de desenvolvimento neste domínio. A participação das famílias e da comunidade local revela-se reduzida em ambos os contextos, o que representa uma dimensão estratégica a reforçar para uma integração mais holística e partilhada.

Relativamente à perceção da eficácia das atividades, a integração escolar bem-sucedida é transversalmente valorizada como principal impacto desejado. No entanto, nas escolas com maior percentagem de alunos internacionais, esta eficácia é frequentemente associada à melhoria dos resultados académicos e à alusão a dispositivos formais de avaliação, o que revela uma cultura de maior responsabilização e monitorização institucional. Por sua vez, nas escolas com menor diversidade, sobressai o envolvimento dos alunos e a sua participação ativa na vida da comunidade educativa, traduzindo uma perceção de eficácia mais relacional e participativa.

Importa ainda salientar que, em ambos os contextos, dimensões afetivas e identitárias como a autoestima, o reconhecimento institucional ou a valorização da identidade cultural permanecem com níveis de valorização relativamente baixos. Tal constatação poderá indicar uma fragilidade nas abordagens de inclusão mais profunda, devendo estas dimensões ser estrategicamente integradas nas práticas escolares para uma resposta verdadeiramente inclusiva e transformadora.

4. Discussão

Nesta secção, procede-se a uma reflexão aprofundada sobre os dados recolhidos, os quais são integrados com contributos da literatura científica na área, visando sustentar uma análise crítica e fundamentada das práticas educativas implementadas no contexto da integração de estudantes internacionais nas escolas portuguesas. O propósito não é apenas descrever o que foi feito, mas compreender em que medida essas práticas respondem a exigências estruturais de justiça social, equidade educativa e inclusão sustentável, conforme preconizado por autores como Berry (2005), Ajzen (1991) e Smith e Khawaja (2011).

A análise dos dados evidencia um panorama complexo e multifacetado, no qual os agrupamentos escolares revelam um esforço significativo na conceção, implementação e avaliação de estratégias dirigidas à integração de alunos de nacionalidade estrangeira. Estas estratégias, muitas vezes inovadoras, articulam

dimensões pedagógicas, culturais, linguísticas e socioemocionais, refletindo uma compreensão alargada do conceito de inclusão e um compromisso com a construção de comunidades escolares plurais e dialogantes (Biasutti, Concina & Frate, 2020; Sacramento, Challinor & Silva, 2023).

As evidências empíricas recolhidas sugerem que a resposta educativa à diversidade migratória se manifesta não apenas na diversidade das ações relatadas, mas também na sua intencionalidade e grau de formalização curricular. Tal constatação corrobora os pressupostos de Leithwood, Harris e Hopkins (2008), que apontam para a importância de lideranças distributivas e práticas colaborativas como catalisadoras da mudança organizacional em contextos multiculturais.

4.1 Pluralidade de estratégias e fundamentos conceptuais

A análise qualitativa das práticas descritas pelos agrupamentos de escolas revela uma pluralidade de estratégias educativas implementadas com vista à integração de estudantes de nacionalidade estrangeira. Estas estratégias variam desde o acolhimento inicial e o apoio linguístico (nomeadamente no domínio do Português Língua Não Materna – PLNM), até iniciativas lúdico-culturais, projetos interdisciplinares, ações de mentoria e formas de acompanhamento individualizado. Esta diversidade de respostas é indicativa de um esforço sistemático por parte das escolas para responder, de forma contextualizada, às necessidades complexas destes estudantes, alinhando-se com as orientações de Berry (2005) sobre a aculturação como processo dinâmico e multifatorial.

Com efeito, de acordo com Berry (2005), a integração bem-sucedida de estudantes internacionais requer a conciliação entre a preservação da identidade cultural de origem e a aquisição de competências necessárias para a participação ativa na sociedade de acolhimento. Tal pressupõe, como defendem Smith e Khawaja (2011), o desenvolvimento de políticas e práticas educativas que promovam simultaneamente a estabilidade emocional, a proficiência linguística e o sentimento de pertença. As práticas identificadas neste estudo confirmam este pressuposto, ao evidenciarem uma articulação entre objetivos pedagógicos, sociais e culturais — os quais incluem não só o domínio da língua portuguesa, mas também a promoção da autoestima, da cidadania democrática e da convivência intercultural.

A título ilustrativo, um dos agrupamentos descreve o projeto “*Acolher e Integrar*” como uma iniciativa que visa “*fazer com que os alunos se sintam seguros, integrados e com apoio afetivo*”, refletindo uma abordagem holística e humanizadora da inclusão escolar. Esta orientação revela-se também coerente com o modelo da educação intercultural, que defende a valorização das

diferenças culturais como elemento estruturante das práticas pedagógicas (Kaur, Awang-Hashim, & Noman, 2017; Günay, 2016).

Do ponto de vista organizacional, as práticas analisadas distribuem-se por múltiplos domínios de ação, abrangendo intervenções de natureza curricular e extracurricular. Contudo, destaca-se a prevalência significativa de atividades inscritas no currículo informal (86%), das quais 72% apresentam carácter sistémico — isto é, sustentado e transversal — e 28% possuem natureza ocasional. Esta tendência revela uma lógica de atuação flexível e adaptativa, frequentemente impulsionada por projetos específicos ou dinâmicas contextuais, o que denota tanto o potencial de inovação como a vulnerabilidade à descontinuidade.

Apesar disso, observa-se uma crescente institucionalização de certas práticas, sobretudo quando integradas em programas de médio e longo prazo. Um exemplo paradigmático é o projeto “GIVE”, referido como uma iniciativa estruturada, que “*diversifica as estratégias de ensino, com tutorias entre pares e momentos de reflexão partilhada*”, e cuja continuidade parece evidenciar uma efetiva integração nos processos pedagógicos da escola. Este tipo de prática aproxima-se dos princípios do “*currículo intercultural sistemático*” (Biasutti, Concina & Frate, 2020), no qual a diversidade cultural é entendida não como exceção, mas como dimensão estruturante da escola inclusiva.

Neste quadro, a coexistência de práticas curriculares e extracurriculares, aliada à centralidade do currículo informal, espelha uma resposta educativa multiescalar, ancorada na tentativa de equilibrar inovação com sustentabilidade institucional. As escolas parecem, assim, estar a construir ecossistemas educativos mais permeáveis à diversidade, o que, segundo Sacramento, Challinor e Silva (2023), é essencial para que os contextos escolares consigam transformar a heterogeneidade linguístico-cultural num recurso pedagógico, em vez de a entenderem como obstáculo.

4.2 Governança colaborativa e participação dos atores

A análise das práticas descritas pelas escolas revela uma arquitetura de governança predominantemente centrada nas lideranças pedagógicas internas, com os professores (26%) e as direções escolares (16%) a assumirem um papel proeminente na conceção, coordenação e implementação das iniciativas de integração de estudantes internacionais. Esta configuração institucional reforça os argumentos de Leithwood, Harris e Hopkins (2008), que advogam por modelos de liderança distribuída, onde a eficácia das escolas, sobretudo em contextos multiculturais, resulta da articulação horizontal entre diversos atores do universo escolar. A este respeito, Arastaman e Fidan (2022) destacam o papel crucial das

lideranças escolares na promoção de culturas organizacionais inclusivas, assentes na participação partilhada, no diálogo intercultural e na capacitação contínua dos profissionais.

Complementarmente, a presença de técnicos especializados (8%) e equipas multidisciplinares (percentagem não negligenciável) evidencia um alinhamento com os princípios estruturantes da escola inclusiva, que preconizam a articulação interprofissional como meio de responder à complexidade das trajetórias internacionais. Tal como enfatizam Benediktsson e Tavares (2024), a cooperação entre docentes, psicólogos, mediadores interculturais, terapeutas e outros profissionais é um pilar indispensável para garantir práticas integradoras que transcendam a lógica exclusivamente pedagógica e abranjam as dimensões sociais, emocionais e culturais do processo de escolarização.

Contudo, a participação das famílias (5%) e da comunidade local (3%) apresenta-se como residual, o que aponta para uma fragilidade significativa nos mecanismos de mediação comunitária. Esta constatação vai ao encontro das críticas avançadas por Sacramento, Challinor e Silva (2023), bem como por Doherty (2018), os quais sublinham a importância de reforçar os dispositivos de envolvimento parental — particularmente em contextos de diversidade cultural — como forma de legitimar a escola enquanto espaço relacional, aberto à pluralidade e à co-construção de pertenças. A ausência ou a escassa representação das famílias de origem migrante no desenho das estratégias educativas compromete não só a eficácia das mesmas, mas também a criação de condições de confiança, diálogo e reconhecimento mútuo (Biasutti, Concina & Frate, 2020).

Não obstante, foram também identificados exemplos de boas práticas que contrariam esta tendência e apontam para esforços de mobilização mais amplos. Um dos agrupamentos, por exemplo, destaca que “*se realizaram vários momentos de partilha cultural com professores, alunos, direção da escola e encarregados de educação*”, o que evidencia uma tentativa deliberada de envolver, ainda que pontualmente, os diferentes segmentos da comunidade educativa. Estas iniciativas, ainda que esparsas, são promissoras na medida em que demonstram potencial para consolidar redes colaborativas e reforçar o sentido de pertença dos estudantes e respetivas famílias ao tecido escolar.

Assim sendo evidencia-se uma governação predominantemente centrada na escola, com algum grau de abertura à articulação com outros profissionais, mas ainda com claros défices ao nível da participação comunitária e parental. Esta configuração sublinha a necessidade de políticas escolares mais ambiciosas e sistemáticas de envolvimento dos diversos atores, em linha com as recomendações internacionais para a construção de ecossistemas educativos inclusivos, culturalmente responsivos e socialmente comprometidos.

4.3 Efeitos percebidos e impactos educativos

As percepções de eficácia relatadas pelas escolas no âmbito das práticas de integração de estudantes de nacionalidade estrangeira evidenciam impactos positivos em várias dimensões interdependentes do processo educativo. Em termos quantitativos, os indicadores mais frequentemente mencionados foram a integração escolar bem-sucedida (17%), a inclusão social e aceitação pelos pares (14%) e a participação ativa na comunidade escolar (11%). Estes dados reforçam uma visão relacional da inclusão, sustentada não apenas pela presença física dos alunos na escola, mas sobretudo pela sua inserção efetiva nas dinâmicas sociais, afetivas e culturais da comunidade educativa. Esta perspetiva encontra suporte na literatura internacional, nomeadamente nos contributos de Sancho et al. (2024) e Heidrich et al. (2021), que sublinham a importância da construção de ambientes escolares que favoreçam o sentimento de pertença, o reconhecimento identitário e a participação cívica como alicerces da inclusão sustentável.

Paralelamente, a valorização da proficiência linguística (8%) e a percepção de melhoria nos resultados académicos (7%) refletem uma crescente consciência, por parte das escolas, da importância instrumental da aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM). Esta dimensão não é apenas funcional, mas simbólica, pois representa um fator de legitimação dos percursos escolares dos alunos internacionais e um meio de acesso à cidadania escolar e social. Cordeiro et al. (2021) e Hai, Zhang e Heydon (2024) sublinham, neste sentido, que a aquisição da língua de escolarização é simultaneamente um instrumento de equidade educativa e uma condição estrutural para o sucesso académico e a inclusão plena.

As práticas descritas revelam também impactos ao nível do reforço da autoestima (6%) e da valorização da identidade cultural, ainda que menos expressivamente mencionados. Uma das respostas exemplifica de forma eloquente este efeito transformador: “Os alunos internacionais referiram ‘sentir-se aceites’, o que os motivou para uma participação mais ativa” (AE 145014). Esta valorização da experiência subjetiva dos estudantes alinha-se com os estudos de Sánchez (2007) e Kaur, Awang-Hashim e Noman (2017), que enfatizam a centralidade do reconhecimento simbólico e da legitimação das identidades culturais na promoção do bem-estar escolar, da resiliência e do compromisso académico.

Para além da descrição dos impactos, a análise pode ser aprofundada à luz da Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991), a qual sugere que mudanças sustentadas nos contextos escolares dependem da interação entre atitudes favoráveis, normas sociais partilhadas e percepções de controlo sobre o

comportamento. Neste enquadramento, os efeitos positivos observados não devem ser entendidos como resultado exclusivo de ações pontuais ou programações ad hoc, mas como expressão de um processo contínuo de construção de culturas inclusivas, nas quais os agentes educativos internalizam valores, expectativas e práticas que favorecem a integração dos alunos internacionais. A eficácia percebida das intervenções pode, assim, ser interpretada como reflexo de um ecossistema escolar mais maduro e preparado para lidar com a complexidade da diversidade.

Posto isto, os dados analisados evidenciam uma valorização crescente de indicadores relacionais e emocionais de inclusão, articulados com dimensões linguísticas e académicas mais estruturais. Esta constatação reforça a necessidade de compreender a eficácia das práticas não apenas em função dos seus resultados tangíveis, mas enquanto manifestação de dinâmicas organizacionais e culturais que contribuem para a construção de comunidades educativas mais equitativas, participativas e culturalmente responsivas.

4.4 Relação entre contexto demográfico e estratégias adotadas

A análise comparativa das práticas educativas em função da percentagem de alunos internacionais matriculados nas escolas permite aferir uma relação significativa entre a composição demográfica das comunidades educativas e a natureza das estratégias de integração desenvolvidas. Este cruzamento evidencia que os contextos escolares com maior diversidade cultural — nomeadamente, agrupamentos com uma representatividade igual ou superior a 28% de estudantes de nacionalidade estrangeira — tendem a adotar abordagens mais estruturadas, sistemáticas e com impacto direto nos processos de ensino-aprendizagem. Entre estas, destacam-se a implementação de programas de Português Língua Não Materna (PLNM), ações de tutoria entre pares e atividades pedagógicas formalizadas. Tais práticas revelam um compromisso institucional robusto com a integração, concebida enquanto responsabilidade partilhada e prolongada no tempo.

Em contraste, os agrupamentos com uma composição cultural mais homogénea — isto é, com percentagens iguais ou inferiores a 7% de alunos internacionais — privilegiam, maioritariamente, ações de sensibilização simbólica, como atividades de convívio cultural, eventos comemorativos ou dinâmicas pontuais de promoção da empatia. Estas iniciativas, embora relevantes, tendem a inscrever-se numa lógica mais reativa e episódica, refletindo provavelmente a menor pressão demográfica e a reduzida urgência percecionada na institucionalização de práticas de inclusão.

Esta diferenciação contextual encontra suporte teórico nos contributos de Berry (2005), cuja teoria da aculturação defende que o grau de transição cultural experienciado pelas comunidades escolares influencia diretamente as estratégias adotadas. Em contextos de elevada heterogeneidade, impõem-se abordagens integrativas e funcionalmente orientadas; já em cenários menos marcados pela diversidade, prevalecem respostas de natureza simbólica e relacional. Do mesmo modo, os dados corroboram as análises de Chou-Lee (2020), que sublinham a importância de calibrar as intervenções em função das experiências transnacionais e do grau de ajustamento cultural esperado por parte dos estudantes internacionais.

A influência do território e da composição étnico-cultural sobre as respostas educativas é também enfatizada por Sacramento, Challinor e Silva (2023), que argumentam que o contexto local — em termos demográficos, sociais e institucionais — molda significativamente a natureza, escala e profundidade das práticas de integração. A título ilustrativo, uma das escolas participantes sintetiza esta sensibilidade contextual com a seguinte expressão: “*Durante a primeira semana de aulas ‘é proibido não acolher bem’ – promovemos empatia com dinâmicas interativas entre todos*”. Esta declaração, para além de ilustrar uma prática concreta, traduz um ethos institucional voltado para a inclusão relacional e afetiva, mesmo em contextos de menor diversidade.

Os resultados evidenciam assim uma relação direta entre a densidade da população escolar migrante e o tipo de resposta mobilizada pelas escolas. Esta constatação reforça a importância de políticas educativas sensíveis ao contexto e diferenciadas, que considerem tanto as necessidades objetivas das comunidades escolares como as suas dinâmicas culturais e sociológicas. A pluralização das respostas — longe de ser um indicador de fragmentação — deve ser lida como sinal de adaptação estratégica e de compromisso com uma educação equitativa e culturalmente responsiva.

4.5 Limitações e caminhos de aprofundamento

Apesar do conjunto alargado de práticas promissoras identificadas ao longo da análise — muitas das quais convergem com referenciais teóricos sólidos no domínio da inclusão e interculturalidade —, persistem limitações estruturais que carecem de atenção crítica e de propostas de aprofundamento. A primeira diz respeito à ainda incipiente valorização da formação docente no domínio da educação intercultural. A escassa presença de ações sistemáticas orientadas para a capacitação dos profissionais de educação constitui um ponto vulnerável, sobretudo se considerado o crescente grau de diversidade cultural que caracteriza as escolas portuguesas contemporâneas. Tal constatação contrasta com os

contributos de autores como Akar e Şen (2017), Günay (2016) e Biasutti, Concina e Frate (2020), os quais sustentam que a formação contínua e específica dos docentes para lidar com contextos multiculturais é um requisito fundamental para garantir abordagens pedagógicas responsivas, culturalmente sensíveis e eficazes.

Esta lacuna torna-se ainda mais relevante quando analisada à luz das exigências do trabalho educativo em ambientes multiculturais, onde os profissionais são frequentemente confrontados com desafios associados à gestão da diversidade linguística, à construção de ambientes emocionalmente seguros e à mediação intercultural. A ausência de programas estruturados de desenvolvimento profissional contínuo compromete, assim, não só a eficácia das intervenções já em curso, como também a capacidade das escolas para consolidar práticas sustentáveis e transferíveis.

Uma segunda limitação prende-se com a fragilidade dos mecanismos formais de monitorização e avaliação das práticas. A análise qualitativa das respostas evidencia que, na maioria dos casos, a avaliação das atividades desenvolvidas é esporádica, intuitiva ou baseada em perceções subjetivas dos atores envolvidos. Esta limitação compromete a possibilidade de aferir, com rigor, os efeitos reais das estratégias implementadas e de estabelecer um ciclo sistemático de melhoria contínua. Patton (2002), no âmbito da avaliação qualitativa, sublinha precisamente a importância de dispositivos de feedback contínuo e estruturado como condição necessária para sustentar a aprendizagem organizacional e a replicação de boas práticas. Neste sentido, a ausência de instrumentos avaliativos robustos constitui um constrangimento à consolidação de uma cultura de evidência nas escolas.

Adicionalmente, o envolvimento das famílias e da comunidade local continua a surgir de forma periférica nas estratégias de integração, o que limita a construção de ecossistemas educativos inclusivos e dialógicos. Tal como defendem Banda (2016) e Benediktsson e Tavares (2024), a coprodução de ambientes educativos interculturais exige a valorização do saber experiencial das famílias internacionais, bem como a criação de espaços efetivos de participação e corresponsabilização. A escassa presença de dinâmicas colaborativas com os encarregados de educação internacionais revela, assim, uma tensão entre o discurso inclusivo e as práticas institucionais, apontando para a necessidade de políticas mais robustas de mediação sociocultural.

Todavia as fragilidades identificadas — ausência de uma política estruturada de formação contínua, escassez de dispositivos avaliativos formais e limitado envolvimento parental — não anulam os avanços observados, mas evidenciam a urgência de uma segunda geração de políticas e práticas, centradas na consolidação institucional, na monitorização sistemática e na coprodução de soluções integradas. O caminho para uma escola verdadeiramente inclusiva,

como propõem Sacramento, Challinor e Silva (2023), não passa apenas pela multiplicação de iniciativas, mas pela construção de culturas profissionais e organizacionais sustentáveis, críticas e dialógicas.

4.6 Implicações e recomendações

As evidências recolhidas ao longo do presente estudo apontam para um percurso promissor trilhado pelas escolas portuguesas no sentido da construção de ambientes educativos multiculturalmente inclusivos, orientados pela valorização da diversidade, pela promoção da equidade e pela recusa de práticas assimilacionistas. As estratégias analisadas revelam esforços consistentes para integrar os alunos de nacionalidade estrangeira sem os submeter a processos de silenciamento cultural, e para os acompanhar sem incorrer em práticas de estigmatização ou segmentação.

Todavia, para que esta transição de paradigma se consolide e se traduza em políticas públicas sustentáveis, é imperativo reforçar determinados vetores estruturais que permanecem deficitários. As recomendações aqui apresentadas resultam de uma análise crítica dos dados empíricos e do seu cruzamento com a literatura científica especializada no domínio da educação intercultural e da inclusão escolar.

Em primeiro lugar, sublinha-se a necessidade de uma aposta clara e contínua na formação de docentes em competências interculturais, linguísticas e de mediação cultural. A investigação tem demonstrado que a qualificação dos profissionais é um fator determinante para a eficácia das práticas de inclusão (Biasutti, Concina & Frate, 2020; Sancho et al., 2024). A ausência de formação especializada compromete a capacidade de resposta das escolas face à crescente complexidade cultural das salas de aula, limitando a adoção de pedagogias culturalmente responsivas e a construção de ambientes de aprendizagem equitativos.

Em segundo lugar, urge instituir modelos formais e sistemáticos de monitorização e avaliação das práticas inclusivas. Atualmente, a maioria das escolas reporta apenas formas informais de acompanhamento, baseadas em perceções ou resultados episódicos. Conforme defendem Doherty (2018) e Heidrich et al. (2021), a ausência de avaliação estruturada inviabiliza a consolidação de um ciclo de melhoria contínua e dificulta a identificação de boas práticas replicáveis. Neste sentido, recomenda-se o desenvolvimento de indicadores de eficácia que articulem dimensões qualitativas (ex. sentimento de pertença, inclusão social) e quantitativas (ex. sucesso académico, participação familiar).

Por fim, é essencial aprofundar os mecanismos de cooperação entre escola, famílias e comunidade local. A investigação recente sublinha que a coprodução de ambientes educativos inclusivos depende da valorização das famílias como agentes educativos ativos (Benediktsson & Tavares, 2024; Sacramento, Challinor & Silva, 2023). O envolvimento parental, quando estruturado com base em princípios de corresponsabilidade, constitui um fator decisivo para a construção de relações de confiança, para o reforço do sentimento de pertença e para a legitimação social das práticas escolares.

Assim, propõe-se a adoção de três eixos estratégicos de intervenção:

1. *Reforço da formação contínua dos docentes*, com foco nas literacias culturais, linguísticas e interculturais, promovendo uma docência consciente, crítica e responsiva às diversidades.
2. *Implementação de modelos sistemáticos de avaliação*, com base em indicadores rigorosos e articulados com os objetivos das políticas de inclusão, assegurando a monitorização da eficácia e a retroalimentação das práticas.
3. *Estabelecimento de alianças estruturadas com famílias e comunidades*, promovendo espaços dialógicos, redes de apoio mútuo e estratégias de mediação cultural ancoradas na realidade local.

Trata-se, em última instância, de transformar práticas localizadas e, por vezes, fragmentadas em modelos sistémicos, sustentados por lideranças comprometidas, pedagogias sensíveis à diferença e culturas escolares que reconheçam e valorizem o pluralismo. Esta transição exige uma visão integrada da escola enquanto espaço de justiça social, onde a diversidade não é um desafio a mitigar, mas uma riqueza a mobilizar para a construção de comunidades educativas mais coesas, justas e democraticamente robustas.

5. Conclusão

Este relatório procurou aprofundar a compreensão das práticas educativas desenvolvidas pelas escolas portuguesas no âmbito da integração de estudantes de nacionalidade estrangeira, num contexto de crescente pluralidade cultural e complexidade social. Os dados analisados, na secção qualitativa do questionário, permitiram evidenciar um conjunto significativo de estratégias pedagógicas, organizacionais e comunitárias que, na sua diversidade, convergem para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, dialogantes e culturalmente responsivos.

Entre os contributos mais relevantes identificam-se a adoção de práticas sistemáticas de acolhimento inicial, a promoção do desenvolvimento linguístico através do ensino do Português Língua Não Materna (PLNM), a valorização da identidade cultural dos alunos, bem como a criação de espaços de participação ativa e afetiva no quotidiano escolar. Estas práticas, alicerçadas em finalidades pedagógicas, sociais e emocionais, refletem uma conceção de inclusão como processo multiescalar e relacional, em sintonia com os modelos teóricos de Berry (2005), Biasutti et al. (2020) e Smith & Khawaja (2011).

A análise permitiu igualmente identificar um conjunto de fatores críticos de sucesso, que potenciam a eficácia das estratégias adotadas:

- *Lideranças pedagógicas mobilizadoras*, exercidas por professores e equipas diretivas, com capacidade para articular recursos, promover a colaboração e sustentar ações no tempo (Leithwood et al., 2008; Arastaman & Fidan, 2022);
- *Integração curricular flexível*, com destaque para a utilização estruturada do currículo informal e a incorporação transversal de dimensões culturais e socioemocionais no quotidiano letivo (Günay, 2016; Kaur et al., 2017);
- *Participação dos alunos e envolvimento horizontal dos pares*, através de tutorias, mentorias e partilhas interculturais, que favorecem o desenvolvimento de sentimentos de pertença e reconhecimento (Sánchez, 2007; Kaur et al., 2017);
- Criação de redes interprofissionais de apoio, incluindo técnicos especializados e equipas multidisciplinares, que alicerçam intervenções integradas nos domínios linguístico, psicológico e social (Benediktsson & Tavares, 2024; Sancho et al., 2024).

Contudo, o estudo também evidenciou limitações estruturais que carecem de atenção: a escassa oferta de formação contínua para docentes em educação intercultural, a ausência de dispositivos robustos de monitorização e avaliação, e a ainda débil participação das famílias e comunidades internacionais nos processos educativos. Estes aspetos, largamente identificados na literatura (Patton, 2002; Doherty, 2018; Sacramento et al., 2023), comprometem a sustentabilidade das iniciativas e a sua replicabilidade em larga escala.

À luz dos resultados obtidos, recomenda-se a replicação e adaptação das práticas mais robustas, com especial atenção aos seguintes princípios orientadores:

1. *Contextualização territorial e cultural das estratégias*, de modo a responder às especificidades demográficas e identitárias de cada comunidade escolar;

2. *Institucionalização de modelos participativos de liderança e governação*, que envolvam professores, alunos, técnicos, famílias e entidades externas;
3. *Sistematização de processos avaliativos*, com base em indicadores qualitativos e quantitativos, para aferir impactos e ajustar intervenções;
4. *Promoção de alianças duradouras entre escola, família e comunidade*, sustentadas em dinâmicas de corresponsabilidade e mediação intercultural.

Os dados demonstram que as escolas portuguesas estão a debulhar um caminho de inovação e compromisso com a inclusão dos estudantes de nacionalidade estrangeira. A diversidade de práticas observadas, aliada à sua intencionalidade pedagógica, revela um ecossistema educativo em transformação, onde a interculturalidade não é apenas um desafio a gerir, mas uma oportunidade para reconfigurar a escola como espaço de justiça, equidade e cidadania global.

6. Referências bibliográficas

- Anes, M. F. M. (2024). *Acolhimento aos internacionais - Integração das crianças internacionais em contexto escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Serviço Social da Universidade Lusófona]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/15123>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Arastaman, G., & Fidan, T. (2022). Leadership Challenges with Multicultural Schools. In *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 1469–1490). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99097-8_126
- Benediktsson, A. I., & Tavares, V. (2024). Family-school cooperation in multicultural schools: A missing piece in teacher education in Norway. *Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2356595>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>

- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture and Society*, 28(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Doherty, C. (2018). Keeping doors open: Transnational families and curricular nationalism. *International Studies in Sociology of Education*, 27(2–3), 200–216. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1415162>
- Duarte, U. J. C. (2019). *Integração e inclusão escolar de alunos cabo-verdianos no 1ºCEB: Estudo de Caso num Agrupamento de escolas da Amadora* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto de Politécnico Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/7137>
- Ginicolo, M. F. (2021). *Um lugar para chamar de seu: Integração, participação cívica e política e cidadania ativa de alunos internacionais numa escola de Educação Básica em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/137663>
- Kaur, A., Awang-Hashim, R., & Noman, M. (2017). Defining intercultural education for social cohesion in Malaysian context. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 44–60. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1337>
- Lamy, R. R. (2024). *Relatório de estágio pedagógico de Educação Física realizado na Escola Básica (EB) Marinhas Do Sal* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/14745>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Pinto, M. J. S. R. (2024). *UMA ESCOLA PARA TOD@S: Diversidades Culturais e Identidades no Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/6517>
- Raimundo, G. P. V. (2024). *(In) Sucesso Escolar de Crianças Internacionais nos Açores: uma Análise Jurídica* [Dissertação de Mestrado, Instituto Jurídico Portucalense da Universidade Lusófona]. Repositório Institucional da Universidade Portucalense. <https://hdl.handle.net/11328/336>

- Sacramento, O., Challinor, E., & Silva, P. G. (2023). The challenges of education in contexts of increasing migratory diversity. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 31(69), 73–89. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006906>
- Sancho, L., Brown, M., Gardezi, S., O’Hara, J., & Rodríguez-Conde, M. J. (2024). Developing culturally responsive school leaders in Ireland and Spain. *Irish Educational Studies*, 43(4), 1501–1522. <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2334710>
- Sánchez, P. (2007). Urban immigrant students: How transnationalism shapes their world learning. *Urban Review*, 39(5), 489–517. <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0064-8>
- Silva, Q. S. P. L. (2022). *Os Percursos Escolares dos alunos filhos e descendentes de iinternacionais e a sua adaptação/integração num Agrupamento de Escolas em Castelo Branco (AENACB)* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/8000>
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699–713. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>

7. Anexo - memos analíticos

A) PRINCIPAIS OBJETIVOS DAS ATIVIDADES PROMOVIDAS

1. Acolhimento inicial e integração	Garantir uma recepção calorosa e organizada aos alunos internacionais recém-chegados, ajudando-os a familiarizar-se com o espaço escolar, os seus colegas, professores e o funcionamento da escola. Inclui também ações de orientação inicial.
2. Promoção da diversidade cultural	Ações educativas e formativas que valorizem a multiculturalidade presente na escola, promover o respeito pelas diferentes culturas e fomentar a convivência intercultural como parte do currículo oculto e explícito.
3. Desenvolvimento linguístico (PLNM)	Atividades centradas no ensino e reforço da língua portuguesa como Língua Não Materna (PLNM), com o intuito de facilitar a comunicação, o acesso ao currículo e a integração plena dos alunos não lusófonos.
4. Integração social e emocional	Iniciativas que visam promover o bem-estar emocional, a construção de relações positivas e o sentimento de pertença dos alunos internacionais, através de atividades de convívio, tutoria, mediação ou apoio psicossocial.
5. Orientação escolar e académica	Ações que visam informar e orientar os alunos internacionais sobre o sistema educativo português, o percurso escolar, as opções curriculares, regras e direitos, facilitando uma integração académica eficaz.
6. Valorização da identidade cultural	Práticas educativas que reconhecem, promovem e integram as culturas de origem dos alunos internacionais, valorizando os seus conhecimentos prévios, línguas maternas, tradições e histórias de vida. Visam fomentar a autoestima, o respeito pela diversidade e a inclusão através da valorização do património cultural individual e coletivo.
7. Envolvimento parental/comunitário	Estratégias orientadas para o envolvimento ativo dos encarregados de educação e membros da comunidade nas dinâmicas escolares, com o intuito de criar redes de confiança, reforçar a coesão social e contribuir para uma inclusão mais ampla e sustentável dos alunos internacionais.
8. Criação de redes de apoio e mentoria	Constituição de estruturas de apoio interpessoal, formais ou informais, como mentorias entre alunos, padrinhos/madrinhas, tutores ou equipas de acolhimento, que acompanham e facilitam o processo de integração escolar e social dos alunos recém-chegados.
9. Apoio logístico e administrativo	Ações destinadas a assegurar que os alunos internacionais e as suas famílias compreendem e acedem aos procedimentos administrativos escolares (matrícula, transportes, manuais, apoios sociais), reduzindo barreiras burocráticas e promovendo uma integração funcional e célere.
10. Preparação para cidadania e convivência democrática	Atividades que visam promover a educação para os direitos humanos, para a cidadania ativa e para a convivência democrática, através do reconhecimento da diversidade, da promoção de valores como a empatia, a solidariedade e o respeito mútuo e do combate à discriminação.
11. Capacitação docente	Iniciativas orientadas para o desenvolvimento profissional de docentes e outros profissionais da educação no âmbito da inclusão de alunos internacionais. Inclui ações de formação contínua, sensibilização intercultural, desenvolvimento de competências pedagógicas diferenciadas, e criação de estratégias para uma escola mais inclusiva e equitativa.

B) INTERVENIENTES PROMOTORES DAS ATIVIDADES

1. Professores	docentes envolvidos na conceção, dinamização ou acompanhamento das atividades de acolhimento e integração. Inclui professores titulares, de apoio, de PLNM e outros, cuja intervenção pedagógica é central no processo de inclusão.
2. Alunos	alunos da escola que, formal ou informalmente, acolhem, orientam e apoiam os colegas internacionais recém-chegados. Este apoio pode assumir a forma de mentoria, acompanhamento inicial, tradução entre pares ou ajuda na socialização.
3. Técnicos especializados	profissionais não docentes especializados no apoio socio emocional, educativo e intercultural dos alunos e famílias. Inclui psicólogos escolares, mediadores linguísticos e culturais, educadores sociais, animadores e assistentes sociais.
4. Direção e coordenação escolar	direção do agrupamento e coordenadores de estruturas intermédias (como diretores de turma, coordenadores de PLNM, responsáveis por projetos) na articulação e promoção de políticas de acolhimento e inclusão a nível institucional.
5. Famílias e encarregados de educação	pais e encarregados de educação dos alunos internacionais, tanto como destinatários de ações de orientação, como agentes de partilha cultural ou colaboradores em atividades escolares, promovendo uma relação de proximidade com a escola.
6. Comunidade local/voluntários	membros da comunidade externa, incluindo cidadãos voluntários, associações locais ou antigos alunos, que contribuem para o acolhimento e integração, seja com aulas, atividades culturais, tradução ou apoio logístico.
7. Serviços administrativos	funcionários administrativos da escola, especialmente no processo inicial de matrícula e esclarecimento de procedimentos burocráticos, assegurando que as famílias internacionais compreendem e acedem aos direitos e apoios disponíveis
8. Entidades externas	Parcerias com entidades da sociedade civil e programas comunitários que prestam apoio direto à integração, através de ações sociocomunitárias, culturais ou de mediação. Inclui Centros Locais de Apoio à Integração de Internacionais (CLAIM), Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Organizações Não Governamentais (ONGs), associações locais e programas como Escolhas/E9G.
9. Parceiros institucionais	Colaborações formais com instituições públicas ou académicas que oferecem apoio técnico, científico, formativo ou logístico às ações de integração (ex.: universidades, autarquias, centros de investigação).
10. Equipas multidisciplinares	Abrange grupos internos à escola compostos por profissionais de diferentes áreas (ensino, psicologia, ação social, saúde), organizados em estruturas como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) ou Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), responsáveis pela coordenação e resposta integrada às necessidades dos alunos internacionais.

11. Outros profissionais intervenientes que, não pertencendo a nenhuma das outras categorias, participam ativamente em atividades de integração de alunos internacionais. Inclui artistas residentes, assistentes operacionais, técnicos especializados, educadores especiais entre outros.

C) EFICÁCIA DAS ATIVIDADES PROMOVIDAS

1. Integração escolar bem-sucedida	perceção de que os alunos internacionais se adaptaram de forma eficaz ao contexto escolar, participam ativamente na vida da escola, compreendem as rotinas escolares e estabelecem relações positivas com colegas e professores. Indica um processo de inclusão bem-sucedido no ambiente escolar.
2. Desenvolvimento da proficiência linguística	melhoria significativa nas competências linguísticas em português por parte dos alunos internacionais, tanto na oralidade como na leitura e escrita. Este desenvolvimento é frequentemente associado à frequência de aulas de PLNM ou à participação em atividades com forte componente comunicativa.
3. Participação e motivação dos alunos	alunos internacionais se mostram mais motivados, empenhados e participativos nas atividades escolares e extracurriculares após a implementação das medidas de acolhimento. Pode incluir melhoria do comportamento, assiduidade e envolvimento com os pares
4. Inclusão social e aceitação pelos pares	a integração dos alunos internacionais nos grupos de pares, o estabelecimento de amizades, o respeito mútuo e a aceitação pela comunidade escolar. Esta dimensão da eficácia relaciona-se com o bem-estar emocional e com a construção de relações sociais positivas.
5. Valorização da identidade e autoestima	perceção de que os alunos internacionais se sentem valorizados na sua identidade cultural, reconhecidos pelas suas origens e capacidades, o que resulta numa maior autoestima, autoconfiança e sentido de pertença à escola.
6. Satisfação das famílias	resposta positiva por parte dos encarregados de educação internacionais relativamente às medidas de acolhimento implementadas. Inclui sentimentos de confiança na escola, gratidão pela forma como os seus filhos foram recebidos e maior participação nas atividades escolares.
7. Participação ativa na comunidade escolar 6. Satisfação das famílias	envolvimento de alunos e/ou famílias internacionais em iniciativas escolares, conselhos, clubes, eventos e outras formas de participação cívica e institucional, demonstrando um compromisso com a vida escolar para além do desempenho académico.
8. Criação de sentimento de pertença	os alunos internacionais passaram a sentir-se parte integrante da comunidade escolar, identificando-se com os valores e dinâmicas da escola, o que contribui para o seu bem-estar, permanência e sucesso educativo.

9. Melhoria nos resultados acadêmicos	Aplica-se a situações em que as intervenções realizadas se refletem num progresso efetivo ao nível do aproveitamento escolar dos alunos internacionais, através de melhores classificações, maior acompanhamento das matérias ou superação de dificuldades anteriores.
10. Reconhecimento institucional / boas práticas	reconhecimento, por entidades externas (como Ministério da Educação, autarquias, ONGs ou meios de comunicação), da qualidade e impacto das práticas de acolhimento desenvolvidas pela escola. Pode incluir distinções formais, prémios ou disseminação como modelo.
11. Alusão a dispositivo sistemático da avaliação da escola	menções, diretas ou indiretas, à presença, influência ou impacto de instrumentos formais, rotinas institucionais e mecanismos estruturados de avaliação no contexto escolar. Abrange avaliações internas e externas, protocolos de monitorização, auditorias educativas, rankings, autoavaliações estruturadas, planos de melhoria, entre outros dispositivos que integram o sistema de regulação e controlo da qualidade educativa.
12. Outros/ Potenciais dificuldades	menções a desafios, obstáculos ou limitações identificadas pelos participantes no âmbito das atividades de integração de alunos internacionais, que não se enquadram diretamente nas categorias anteriores. Inclui dificuldades estruturais, institucionais, pedagógicas ou relacionais que afetam a eficácia das ações implementadas.

D) ATIVIDADES EFETIVAMENTE PROMOVIDAS

1. Acompanhamento individualizado	Apoio em sala de aula individualizado para alunos com maiores dificuldades linguísticas ou de adaptação.
2. Sessões informativas/orientação	Sessões de esclarecimento sobre o funcionamento da escola e regras de convivência, dirigidas a alunos e famílias no início do ano letivo.
3. Atividades lúdicas e culturais	Realização de jogos tradicionais e oficinas criativas no âmbito da Semana da Interculturalidade.
4. Projetos interdisciplinares ou interativos	Participação em clubes escolares com projetos integradores que envolvem diferentes disciplinas, como ciência, arte e cidadania.
5. Aulas de PLNM / apoio linguístico	Constituição de grupos de nível de proficiência para aulas específicas de Português Língua Não Materna.
6. Eventos comunitários (almoços, festas)	Organização de festas multiculturais com gastronomia, danças e músicas dos países de origem dos alunos internacionais.
7. Mentorias/padrinhos/tutores	Alunos mais velhos integraram equipas de tutoria para orientar e acompanhar os recém-chegados no espaço escolar.
8. Produção de materiais (portefólios, manuais, jornais)	Elaboração de portefólios culturais onde os alunos partilharam as suas origens, tradições e vivências.
9. Apoio social	Recolha e distribuição de cabazes alimentares a famílias internacionais em situação de vulnerabilidade e outras ações de apoio direto.
10. Visitas culturais e saídas de campo	Visita a museus locais e autarquias como forma de promover o conhecimento da cultura e história local.
11. Formação de professores e sensibilização	Ações de sensibilização junto do corpo docente sobre práticas inclusivas e educação intercultural.
12. Promoção da saúde	Dinâmicas integradas com o desporto escolar para promoção do bem-estar físico e emocional dos alunos internacionais.

