

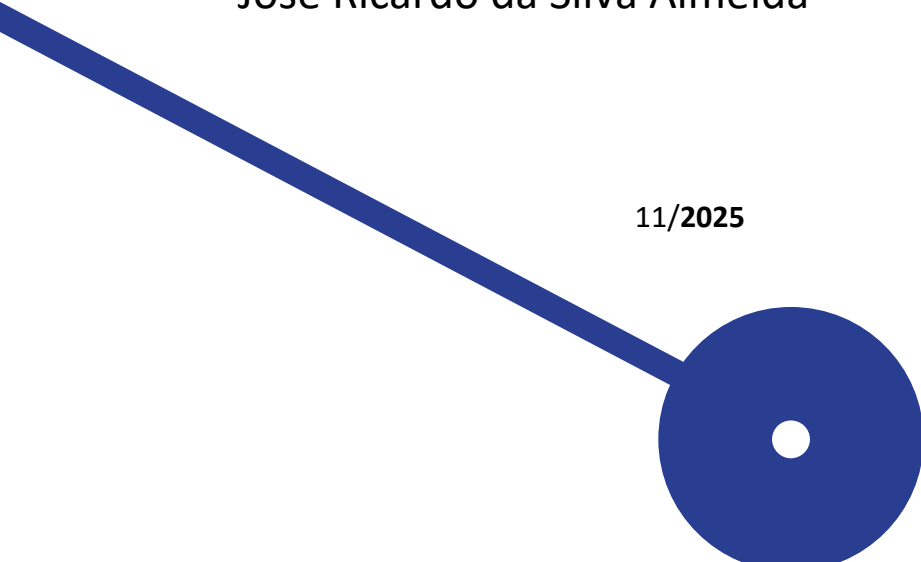
M

MESTRADO
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Práticas de Gestão Escolar para a Inserção de Alunos Imigrantes: Uma perspetiva local a partir de uma escola pública e de uma escola privada

José Ricardo da Silva Almeida

11/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

José Ricardo da Silva Almeida

Práticas de Gestão Escolar para a Inserção de Alunos Imigrantes: Uma perspetiva local a partir de uma escola pública e de uma escola privada

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Inês da Silva Teixeira

Porto, novembro de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

José Ricardo da Silva Almeida

Práticas de Gestão Escolar para a Inserção de Alunos Imigrantes: Uma perspetiva local a partir de uma escola pública e de uma escola privada

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação, no âmbito do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, para a obtenção do grau de Mestre.

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Inês da Silva Teixeira

Porto, novembro de 2025

DEDICATÓRIA

À minha esposa, **Ana Rita de Oliveira Bastos**, o alicerce sobre o qual construí este trabalho. Dizer “obrigado” é pouco perante o teu apoio. A tua persistência em dar sentido a cada desafio, transformando-o numa oportunidade, foi, sem dúvida, a força inspiradora que me impulsionou ao longo deste caminho. Em cada momento de dúvida ou cansaço, foste quem orientou os meus passos e me ajudou a superar as maiores dificuldades que encontrei. A tua compreensão face às exigências deste percurso, aliada à tua dedicação à nossa família, permitiu-me entregar-me com a serenidade e o empenho necessários à realização deste trabalho. Obrigado pela bênção que és na minha vida.

Ao meu filho, **Afonso José de Bastos Almeida**, cuja pureza e alegria são um lembrete do que realmente importa na vida: sermos felizes com o que somos. A tua curiosidade, o teu olhar perante o mundo e o teu sorriso — que resplandecem e renovam as minhas energias — dão sentido a cada esforço, a cada etapa vivida, e mostram-me que tudo é possível, mesmo quando eu próprio duvidei. És a minha maior inspiração para construir um futuro melhor e para continuar a aprender, crescer e partilhar.

“A família é o tesouro da humanidade. É nela que encontramos a força para enfrentar as dificuldades e o amor que dá sentido à vida.” — Papa Francisco

...Cada gesto vosso dá sentido aos meus dias, e cada sorriso vosso transforma o cansaço em esperança. Tudo o que conquistei, devo ao amor que juntos construímos...

AGRADECIMENTOS

Quero expressar a minha mais profunda gratidão à **Escola Superior de Educação**, pelo apoio e pela inspiração ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho e dos dois anos consecutivos de verdadeiro conhecimento. A dedicação dos Professores, que generosamente partilharam os seus conhecimentos e orientações, foi determinante para o amadurecimento das ideias aqui apresentadas. Destaco o espírito de incentivo ao pensamento crítico, à reflexão e à investigação científica promovido pela instituição — valores que me ajudaram a olhar a realidade de outra forma.

À **minha orientadora**, Professora Doutora Inês Teixeira, manifesto o meu profundo reconhecimento pela orientação exigente, criteriosa e, ao mesmo tempo, paciente e dedicada. Agradeço a partilha generosa de conhecimentos, recursos e leituras, as sugestões pertinentes e a disponibilidade constante para esclarecer dúvidas e oferecer feedback, mesmo nos momentos mais desafiantes. O seu incentivo e confiança foram fundamentais para que este trabalho se tornasse possível. Este projeto é, em grande medida, reflexo do apoio e da inspiração que recebi da sua parte. **Muito obrigado por tudo.**

Aos **participantes da investigação** e aos **colaboradores deste projeto**, diretores escolares que sem vocês não seria possível, deixo um especial agradecimento pela vossa disponibilidade e contributos fundamentais para a concretização deste estudo. Agradeço a todos os que partilharam as suas experiências e dedicaram o seu tempo, permitindo-me aceder a perspetivas e pontos de vista que enriqueceram muito esta investigação.

A todos, o meu **profundo agradecimento** por acreditarem na importância deste. Este trabalho é tanto meu quanto vosso e reflete o esforço conjunto de todos os que acreditaram na sua realização e impacto.

Não poderia deixar de mencionar e agradecer a inspiração do **Professor Doutor Paulo Delgado**, de quem aprendi que o verdadeiro o conhecimento nasce da humildade em reconhecer que nunca sabemos tudo, e da coragem necessária para questionar, interpelar e, quando é preciso, **remar contra a maré**.

«É preciso remar» ... foi a frase que me marcou e que levo comigo para a vida...

Um bem-haja a todos.

RESUMO ANALÍTICO

O presente estudo analisa as práticas de gestão escolar na inclusão de alunos imigrantes em duas escolas: uma pública e uma privada. Num contexto de crescente diversidade cultural e linguística, procurou-se compreender como diferentes atores educativos — diretores, coordenadores pedagógicos, docentes, alunos e encarregados de educação — percebem e operacionalizam estratégias inclusivas. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem de natureza mista: aplicação de questionários a docentes, alunos e encarregados de educação, e, realização de entrevistas semiestruturadas e *focus group* aos diretores e a coordenadores de departamento (que também responderam aos questionários, enquanto docentes), respetivamente. Os instrumentos de recolha de dados foram previamente validados e os questionários foram aplicados em formato digital e em formato de papel. Para o tratamento dos dados — quantitativos e qualitativos — as técnicas utilizadas foram o tratamento estatístico e a análise de conteúdo, respetivamente. Os resultados evidenciaram disparidades nos planos de acolhimento, insuficiente formação docente, escassez de recursos especializados e fraco envolvimento das famílias, sobressaindo, ainda, as barreiras linguística e cultural como principais entraves. Concluiu-se que, apesar de avanços, a inclusão escolar continua condicionada por fatores estruturais e organizacionais, exigindo maior articulação entre políticas e práticas educativas, formação docente aplicada e estratégias de comunicação intercultural.

Palavras-chave: Administração escolar; Inclusão educativa; Alunos imigrantes; Gestão pedagógica; Diversidade cultural.

ABSTRACT

This study analyzes school management practices in the inclusion of immigrant students in two schools: one public and one private. In a context of growing cultural and linguistic diversity, we sought to understand how different educational actors—principals, pedagogical coordinators, teachers, students, and parents—perceive and implement inclusive strategies. Methodologically, a mixed approach was adopted: questionnaires were administered to teachers, students, and parents, and semi-structured interviews and focus groups were conducted with principals and department coordinators (who also responded to the questionnaires as teachers), respectively. The data collection instruments were validated in advance, and the questionnaires were administered in digital and paper formats. For the treatment of data – quantitative and qualitative – the techniques used were statistical treatment and content analysis, respectively. The results showed disparities in reception plans, insufficient teacher training, a shortage of specialized resources, and weak family involvement, with linguistic and cultural barriers also standing out as major obstacles. It was concluded that, despite advances, school inclusion continues to be conditioned by structural and organizational factors, requiring greater coordination between educational policies and practices, applied teacher training, and intercultural communication strategies.

Keywords: School administration; Educational inclusion; Immigrant students; Pedagogical management; Cultural diversity.

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

TABELAS

TABELA 1 – CARATERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO	23
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	25
TABELA 3 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE OS OBJETIVOS DO ESTUDO E AS QUESTÕES ORIENTADORAS DIRIGIDAS AOS DIFERENTES PARTICIPANTES	29
TABELA 4 – ESTRUTURA CATEGORIAL DA ANÁLISE COM BASE NOS AUTORES DE REFERÊNCIA	35
TABELA 5 – ANÁLISE SWOT DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES NAS ESCOLAS EM ESTUDO	45
TABELA 6 – PLANO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES	47
TABELA 7 – CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO	49

FIGURAS

FIG.1 ESTRATÉGIAS SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS IMIGRANTES	14
FIG.2 DIMENSÕES FUNDAMENTAIS NO PROCESSO DE INSERÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS IMIGRANTES	16

SIGLAS

AEB	Aluno(a) da Escola B
CEA	Coordenador(a) da Escola A
CEB	Coordenador(a) da Escola B
DEA	Diretor(a) da Escola A
DGE	Direção-Geral da Educação
DL	Decreto-Lei
EEA	Encarregado(a) de Educação da Escola A
EEB	Encarregado(a) de Educação da Escola B
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA	Professor(a) da Escola A
PEB	Professor(a) da Escola B
PLNM	Português Língua Não Materna
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i> — Ferramenta de diagnóstico estratégico para análise de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

GLOSSÁRIO

Dignidade

A dignidade corresponde à honra e ao respeito devidos a qualquer pessoa, reconhecendo a sua cidadania e os direitos que lhe são inerentes, constituindo um princípio fundamental do Estado de direito democrático (Constituição da República Portuguesa, 2005).

Diversidade

A diversidade refere-se às diferenças entre as pessoas, incluindo características como raça, etnia, género, orientação sexual, idioma, cultura, religião, habilidades/ competências físicas e mentais, classe social e status de imigração (UNESCO, 2017).

Equidade

A equidade é entendida como um processo que garante a igualdade de oportunidades a todos os alunos, concretizando-se através da diferenciação e da eliminação de entraves que limitam a aprendizagem e a participação (UNESCO, 2020).

Inclusão

A inclusão é o processo que procura responder à diversidade das necessidades de todos os alunos através do aumento da participação na aprendizagem, no envolvimento das culturas e comunidades, e da redução da exclusão (UNESCO, 2017).

Inserção

A inserção refere-se ao processo de inclusão de indivíduos em contextos sociais, educacionais ou laborais, contemplando a sua participação plena e efetiva (Rodrigues, 2006).

Integração

A integração é o processo de adaptação dos alunos a contextos, atitudes e estruturas preexistentes, sem que haja necessariamente uma alteração do sistema para se adaptar às necessidades individuais (Souza & Ferreira, 2017).

Interculturalidade

A interculturalidade implica a promoção e interação respeitosa entre culturas, reconhecendo a diferença como valor e promovendo a construção de práticas sociais inclusivas. No contexto educativo, significa criar condições para o diálogo cultural, a mediação e a valorização da identidade dos alunos (Banks, 2016; Santos, 2020).

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPITULO I - QUADRO TEÓRICO-LEGAL	4
1.1. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LEI Nº46/86) - O FOCO NA DIVERSIDADE DA INCLUSÃO	6
1.2. ESTATUTO DO ALUNO E ÉTICA ESCOLAR (LEI N.º 51/2012) - A UNIDADE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA ALUNOS IMIGRANTES	8
1.3. DECRETO-LEI N.º54/2018: RUMO A UMA ESCOLA PARA TODOS	10
1.4. NORMATIVOS DA DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES EM ARTICULAÇÃO COM O DECRETO-LEI N.º 55/2018 : A INTERCULTURALIDADE E EQUIDADE NA INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES	11
2. CAPITULO II - ESTUDO EMPÍRICO	18
2.1 METODOLOGIA.....	18
2.1.1 PERTINÊNCIA E MOTIVAÇÕES DO ESTUDO	18
2.1.2 OBJETIVOS GERAIS.....	19
2.1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
2.1.4 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO	21
2.1.5 PARTICIPANTES.....	24
2.1.6 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	26
2.1.7 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	32
2.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	37
2.2.1 POLITICAS E ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ESCOLAR.....	37
2.2.2 PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO INTERMÉDIA.....	38
2.2.3 RECURSOS E FORMAÇÃO DOCENTE	39
2.2.4 BARREIRAS LÍNGUISTICAS, CULTURAIS E ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS.....	39
2.2.5 ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS	40
2.2.6 SUGESTÕES	40
2.2.7 PRINCIPAIS CONCLUSÕES EMERGENTES.....	40
2.3 CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO	42

3.	CAPITULO III - PLANO DE AÇÃO	44
4.	CAPITULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROJETO	51
5.	BIBLIOGRAFIA	53
6.	APÊNDICES	57

INTRODUÇÃO

A crescente diversidade cultural nas escolas, gerada pela migração global, tem apresentado desafios significativos para a administração e gestão escolar. Em particular, no contexto educativo português, os alunos imigrantes experienciam diferenças relevantes e deparam-se com sérias dificuldades no acesso a recursos como o suporte académico e/ou as oportunidades de enriquecimento curricular, que resultam das barreiras linguística e cultural, bem como da realidade social a que estarão sempre sujeitos. Com efeito, é fundamental reconhecer que a escola não deverá ser entendida como um lugar onde as crianças e os jovens sejam inseridos sem um planeamento adequado, sem uma estratégia que atenda às principais dificuldades por eles evidenciadas. Por outro lado, é igualmente relevante que os educadores e professores não sejam confrontados, de forma imprevisível, com uma realidade educativa que difere substancialmente da que sempre conheceram e para a qual se preparam. Segundo o documento *Immigrant Students at School* (OCDE, 2015), as estratégias de integração eficazes são essenciais para ajudar alunos imigrantes a superar desafios escolares. Claro está que é essencial uma preparação e formação adequadas para lidar com a diversidade cultural e as necessidades específicas dos alunos imigrantes (OCDE, 2015). A realidade escolar pressupõe uma mundividência além dos limites da localidade a que pertencem, o que exige um esforço combinado a fim de promover a inclusão, a equidade e a valorização da diversidade.

A Integração e a Inclusão, sendo dois conceitos distintos, concorrem para a mesma finalidade de tal forma que devem ser entendidos como expressões na lógica da dignidade, como sendo princípios fundamentais que orientam, objetivamente, as políticas e práticas educativas. A crescente diversidade cultural nas escolas traz consigo uma variedade de necessidades e dinâmicas educativas, na qual a diversidade cultural amplia o alcance dessas necessidades e experiências que podem enriquecer o processo educativo e fortalecer as práticas inclusivas independentemente da origem cultural e/ou geográfica dos alunos. De tal forma é importante que estes tenham acesso a uma educação transversalmente globalizante e, sobretudo, que traga sentido e que responda às suas necessidades, bem como às das suas famílias. Claro está que não podemos, em momento algum, desvincular as famílias deste extenso e contínuo

processo, porque nas diferentes culturas, valores e experiências, todos complementam o papel educativo da escola e são determinantes para o desenvolvimento de estratégias de inclusão que beneficiem todos. A educação inclusiva ultrapassa a mera integração de necessidades especiais, pois valoriza a diversidade cultural e a participação de todos os atores educativos, incluindo as famílias, com vista a equidade e qualidade educativa (Uchôa & Chacon, 2022).

As instituições de ensino nas áreas geográficas diversas vivem desafios profundos, desenvolvendo estratégias para combater desigualdades e atender necessidades urgentes. Atualmente, a escassez de recursos essenciais ressoa como um eco inquietante, como por exemplo, a falta de educadores e professores dispostos a guiar as crianças que chegam ao nosso país à procura de uma nova oportunidade, de um novo começo, de uma nova escola, essencialmente.

Esta realidade, diante do panorama vigente que observamos nas escolas portuguesas, revela-se ainda mais complicado para os alunos imigrantes. A investigação sobre práticas pedagógicas inclusivas realça o papel central dos professores no centro e no sucesso educativo de alunos oriundos de diferentes contextos culturais e étnicos. Segundo Banks (2016), "os professores podem aumentar a participação na sala de aula e o desempenho académico dos alunos de diferentes grupos étnicos e culturais, modificando as suas instruções para que estes tirem partido dos seus pontos fortes culturais e linguísticos" (p. 15). A realidade atual das escolas portuguesas, nomeadamente aquelas onde foram recolhidos os dados para o estudo empírico, apresentam desafios significativos para os alunos imigrantes, que vivem estes obstáculos, o que compromete a sua plena integração e dificulta uma verdadeira inclusão. Segundo García (2019), a inclusão não se limita a aceitar a diversidade, mas exige transformações nas práticas educativas e sociais, dando oportunidade de crescimento para todos os envolvidos presentes na escola. Este processo deve ir além do simples acolhimento, da simples integração, fazendo com que as dinâmicas escolares sejam benéficas, que valorizem as diferenças e promovam uma convivência digna a todos.

Para orientar o desenvolvimento deste projeto de investigação, foi definida a seguinte questão de partida:

“Como é que as práticas educativas implementadas numa escola pública e numa escola privada, contribuem para a promoção da inclusão dos alunos imigrantes?”

Com base nesta questão, foi desenvolvido um projeto de investigação que utiliza uma metodologia estruturada sob uma análise rigorosa e fundamentada das práticas educativas relativas à inclusão. O estudo será realizado em etapas que vão desde a revisão da literatura às conclusões do estudo empírico. Segue-se um plano de ação concebido com base nessas mesmas conclusões, terminando com as considerações finais.

Cada etapa será conduzida sob uma reflexão relativa às estratégias de gestão e às estratégias pedagógicas que promovam a inclusão dos alunos imigrantes. O processo incluirá também a análise de legislação vigente relativa à questão da imigração, livros articulados ao tema, artigos periódicos e teses relevantes, entre outros materiais.

1. CAPÍTULO I: QUADRO TEÓRICO-LEGAL

O cenário da diversidade cultural presente nas escolas, bem como a inclusão (con)digna e equitativa dos alunos imigrantes, requer uma reflexão que materialize os princípios consagrados nos direitos fundamentais, particularmente no que se refere à igualdade e não discriminação, conforme estipulado pela Constituição da República Portuguesa. A proteção destes direitos fundamentais é o pilar de qualquer discussão sobre inclusão escolar.

De acordo com Booth e Ainscow (2002), a inclusão escolar vai além da simples presença de alunos em contextos educativos regulares; trata-se de assegurar que todas as crianças e jovens, independentemente de suas diferenças culturais, linguísticas ou até mesmo geográficas, tenham as mesmas oportunidades de uma participação ativa e significativa no processo de aprendizagem, o que nos reporta para a necessidade de distinguir inclusão de integração: enquanto a integração se refere à adaptação do aluno ao sistema educativo existente, a inclusão implica uma transformação profunda desse mesmo sistema, de modo a acolher as diferenças e garantir a participação efetiva de todos em contexto de sala de aula independentemente das suas necessidades e/ou até das suas potencialidades. Como defendem Stainback e Stainback (1999, p. 23), “a inclusão não se limita à colocação física do aluno na sala de aula, mas requer uma reestruturação do sistema educativo para responder às necessidades individuais de cada aluno”. De maneira semelhante, Booth e Ainscow (2002, p. 15) defendem que “a inclusão exige mudanças nas culturas, políticas e práticas das escolas, de forma a ultrapassar as barreiras à aprendizagem e à participação.”

A inclusão de alunos imigrantes no sistema educativo português é um tema central para a criação de uma escola verdadeiramente alinhada com os princípios fundamentais consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e em outros normativos, que serão detalhados ao longo desta investigação. A Direção-Geral da Educação (DGE) é determinante ao estabelecer normativos que orientam e regulam a forma como as escolas devem acolher e integrar os alunos imigrantes, confirmando que estas crianças e jovens, vindos de contextos culturais e linguísticos distintos, tenham acesso a uma educação que respeite as suas particularidades.

Conforme descreve Mantoan (2003), a inclusão requer que tanto a escola quanto os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas e curriculares que promovam o respeito à diversidade e assegurem o direito de todos a uma educação que realize aquilo que prescreve. Também a legislação portuguesa, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece um enquadramento abrangente para a educação inclusiva, o que ressalva que todos os alunos, incluindo os de origem imigrante, tenham a possibilidade de uma educação transversal aos demais. Este diploma legal, que se alinha com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2015), promove a criação de escolas inclusivas através da flexibilização curricular, da diferenciação pedagógica e da mobilização de recursos especializados. Como referem César e Ainscow (2020, p. 45), “a implementação destas medidas exige uma gestão escolar proativa, capaz de responder às necessidades específicas dos alunos imigrantes, tais como a aprendizagem da língua portuguesa e a integração sociocultural”. Neste sentido, o DL n.º 54/2018 abre caminho para a criação de práticas inclusivas nas escolas portuguesas, as quais serão analisadas no contexto desta investigação. Não obstante, já em 1986, a LBSE (Lei nº 46/86) estabelecia os princípios estruturantes do sistema educativo nacional ao definir como pilares, a universalidade, a equidade e a qualidade da educação, princípios orientadores, tanto das escolas públicas como das privadas. A referida Lei de Bases estabelece orientações organizativas e curriculares, ou seja, afirma que o sistema educativo promove a inclusão e atenda de forma efetiva às necessidades particulares dos alunos, especialmente daqueles que são oriundos de contextos migratórios.

1.1. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LEI Nº46/86) E O FOCO NA DIVERSIDADE DA INCLUSÃO

"Educar para o acolhimento é uma tarefa fundamental, que começa por ensinar o respeito pelas diferenças e a valorização das potencialidades de cada indivíduo."

(Papa Francisco, 2020, Fratelli Tutti, n.º 133)

A LBSE é um documento determinante para compreender os princípios estruturantes do sistema educativo nacional (apesar dos anos que vigora) porque estabelece as diretrizes fundamentais para a organização, funcionamento e objetivos da educação das escolas portuguesas. Com efeito, a LBSE foi criada para regular e estruturar o sistema educativo em Portugal, tendo por linha de conta assegurar a todos os cidadãos o direito a uma educação de qualidade, acessível e equitativa, independentemente da sua origem ou contexto social. O documento trata diversos princípios fundamentais que são extremamente relevantes para a integração de alunos imigrantes, bem como para a formação de educadores.

O princípio da universalidade e equidade estabelecido pela LBSE (art.ºs 2.º, 3.º e 7.º), prevê que todos os indivíduos, independentemente da sua nacionalidade ou origem cultural, têm direito ao acesso pleno à educação. Este princípio é determinante para os alunos imigrantes, porque vivem desafios únicos de integração e inclusão, desde dificuldades linguísticas até barreiras culturais e até mesmo sociais. A equidade, neste sentido, não significa tratar todos da mesma forma, mas sim adaptar os recursos e práticas educativas às necessidades de cada aluno, por forma a que estes possam usufruir das mesmas oportunidades de aprendizagem que os outros alunos desse mesmo país. Maria José Grosso (2008) refere que o ensino da língua de acolhimento deve priorizar as necessidades comunicativas e sociais dos alunos imigrantes, com foco na competência sociocultural. Isto é, para que haja a compreensão efetiva dos direitos e deveres de cidadania, é importante articular aos princípios consagrados no artigo 3.º da LBSE e no artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, que visam a formação plena e consciente dos cidadãos.

A formação antecipada de educadores, conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (art.ºs 4.º, 7.º e 9.º), deve capacitar os docentes para lidarem com a diversidade

cultural e social nas escolas. Essa formação deve oferecer ferramentas que lhes permitam atuar de forma justamente inclusiva e eficaz, dando resposta às necessidades específicas dos alunos imigrantes, com foco na superação da barreira linguística. Sem uma formação adequada, os professores correm o risco de aplicar estratégias superficiais de inclusão, que não atendem plenamente à realidade e às dificuldades vividas por estes alunos.

Boaventura de Sousa Santos (2020), alerta para a necessidade de superar o "pensamento abissal" que restringe a diversidade epistemológica e limita as práticas inclusivas. Ele defende que a formação docente deve ser capaz de criar uma inclusão baseada na interculturalidade e na justiça social, que acolha e valorize a diversidade, e sobretudo, o direito à educação para todos.

A incorporação da diversidade cultural no currículo (art.º 9.º) é outro aspeto que a LBSE permite refletir de forma flexível e adaptativa. A referida lei indica que o currículo deve ser adequado às necessidades dos alunos, devendo incluir conteúdos que promovam essa mesma diversidade e a compreensão intercultural, ou seja, atender às necessidades dos alunos com conteúdos que incentivem a diversidade e a compreensão entre diferentes culturas. Esta (in)corporação numa perspetiva (multi)cultural no currículo, ajuda a congregar e a valorizar as diferentes culturas representadas nas salas de aula, como também nos conduz para o desenvolvimento de uma reflexão crítica e inclusiva nos próprios alunos. Desde a publicação da LBSE, a formação de professores tem evoluído significativamente, orientado para a inclusão e a diversidade. No entanto, face aos novos desafios educativos, como a integração e inclusão de alunos imigrantes, é importante que os docentes e também os educadores continuem a receber formação específica e atualizada, que lhes permita implementar e adaptar os conteúdos curriculares de forma efetiva, utilizando-os como instrumentos de inclusão. A integração curricular da diversidade cultural ajuda a construir uma escola que valoriza e respeita as diferenças, que facilita a uma união e coesão social que ultrapassa as meras barreiras linguísticas e culturais.

A visão atenta nos direitos fundamentais e a não discriminação (artº 3º) são aspetos centrais da LBSE, que estão em articulação com os princípios constitucionais de igualdade e respeito pelos direitos humanos. Estes princípios aplicam-se diretamente à realidade dos alunos

imigrantes, que muitas vezes se deparam com discriminação, dentro e fora da escola. A formação dos educadores e professores deverá incidir nas competências pedagógicas, mas também na sensibilização sobre os direitos dos alunos, por forma que todos, independentemente da sua origem, sejam tratados com dignidade e respeito. Neste sentido, os professores devem atuar como agentes de inclusão, mostrando que a escola é um espaço seguro para todos os alunos.

Por fim, a integração social e a promoção da cidadania (artº 5º) são objetivos fundamentais do sistema educativo, conforme definidos pela LBSE. Para os alunos imigrantes, a escola é muitas vezes o primeiro ponto de contacto com a nova sociedade, tornando-se um espaço desafiante para a sua socialização e integração. A escola deve ser um lugar privilegiado na qual esses alunos podem aprender e desenvolver um sentido de pertença e cidadania. A formação dos educadores, neste contexto, deverá incluir metodologias que ajudem a desenvolver a integração social, levando a participação ativa dos alunos imigrantes nas atividades escolares e na vida comunitária.

1.2. ESTATUTO DO ALUNO E ÉTICA ESCOLAR (LEI N.º 51/2012): A UNIDADE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA ALUNOS IMIGRANTES

"Cada país também pertence ao estrangeiro, na medida em que os bens de um território não se podem negar à pessoa necessitada que chega de outra parte."

(Papa Francisco, 2020, Fratelli Tutti, n.º 124)

O Estatuto do Aluno e Ética Escolar rege, de grosso modo, os direitos e deveres dos alunos e reforça os princípios de convivência democrática, igualdade e respeito nas escolas. É um documento para compreender a dinâmica da integração dos alunos no sistema educativo português, que labora o funcionamento das escolas em termos, não só, de convivência escolar (art.ºs 10.º, 40.º e 44.º), mas também, de disciplina e, fundamentalmente, da criação de um espaço educativo que respeita a diversidade cultural e social. O Estatuto do Aluno define com

transparência os direitos dos alunos, protegendo-os de discriminação baseada em nacionalidade, origem étnica, língua ou qualquer outro critério que possa comprometer a equidade neste contexto. No caso dos alunos imigrantes, este estatuto é uma mais-valia porque garante-lhes o direito de participar plenamente na vida escolar, baseado na igualdade de oportunidades e no respeito pela sua dignidade.

A ética escolar, também regulamentada no Estatuto, estabelece que a educação deverá zelar pelo respeito mútuo e a convivência pacífica entre todos os membros da comunidade escolar. Para os alunos imigrantes, que muitas vezes vivem a exclusão e o preconceito, este princípio ético é determinante para a sua integração e inclusão. O Estatuto prevê, ainda que nas entrelinhas, um equilíbrio entre a aplicação das regras e o respeito pelos direitos dos alunos, algo que deve ser particularmente sensível no caso de alunos imigrantes, que podem ainda estar a adaptar-se às normas culturais e sociais do país onde está inserido.

Nieto (2010) explora a ética educacional em contextos multiculturais, apontando que os educadores devem adotar abordagens sensíveis à diversidade cultural dos alunos. Santos e Cardoso (2014) falam sobre o impacto das políticas escolares em contextos de diversidade cultural em Portugal, onde discutem a importância da mediação intercultural nas escolas. Como argumenta Banks (2016), a educação multicultural deve não só celebrar a diversidade, mas também ajustar práticas educativas e disciplinares de forma a respeitar as especificidades culturais dos alunos. Os autores acima descritos, defendem de forma articulada e estruturada, que essa mediação entre escola-aluno contribui para a inclusão dos alunos imigrantes como também facilita a sua adaptação ao sistema educativo português. Para esses autores, as políticas escolares devem integrar práticas que reconheçam as diferenças culturais e apoiem os alunos na compreensão e adaptação às normas da escola.

1.3. DECRETO-LEI N.º 54/2018: RUMO A UMA ESCOLA PARA TODOS

"A verdadeira qualidade da educação reside na capacidade de integrar todos, superando barreiras e reconhecendo a riqueza da diversidade humana."

(Papa Francisco, 2020, Fratelli Tutti, n.º 134)

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, introduz um regime jurídico que transforma a educação inclusiva em Portugal, consagrando o direito de todos os alunos ao acesso pleno à educação e à participação nos processos de aprendizagem e na vida escolar. Este decreto assenta em princípios fundamentais, como a inclusão, equidade, participação, cooperação e responsabilidade, e expressa a dedicação de criar um espaço educativo em que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, independentemente das características individuais de cada aluno.

Uma das inovações deste decreto é a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que garantem que todos os alunos, sem exceção, tenham o apoio imprescindível para alcançar os seus objetivos de vida. O Decreto-Lei n.º 54/2018 consolida a ideia de que uma educação que não exclui, mas acolhe e permite/ capacita o desenvolvimento de todos os seus alunos. Desta forma, estabelece-se uma escola para todos, onde as diferenças são vistas como oportunidades de crescimento mútuo, respeitando as diferenças e que faz da escola o melhor vínculo de transformação social. A importância da língua de acolhimento, como referido por Grosso (2008), demonstra os princípios consagrados no artigo 7.º da LBSE e no artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, que asseguram o direito à educação inclusiva. A autora afirma que a língua de acolhimento é uma ferramenta de inclusão social e cultural, fundamental para que os alunos imigrantes acedam ao currículo e participem ativamente na sociedade, alinhando-se objetivamente com os objetivos da Lei n.º 54/2018. A desigualdade entre língua materna, segunda língua e língua estrangeira, conforme destacado por Grosso (2008), é uma questão de fundo para a formulação de políticas educativas inclusivas. Este aspeto relaciona-se diretamente com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que permite a personalização do ensino para atender às especificidades dos alunos, e com os normativos

da Direção-Geral da Educação em articulação com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que nos dão orientações para a inclusão de alunos imigrantes, na medida em que confere às escolas maior autonomia na gestão do currículo, permitindo-lhes adaptar os conteúdos às especificidades dos seus contextos educativos e às necessidades dos alunos. Um dos princípios orientadores deste despacho é a garantia de uma escola inclusiva, que, através da diversidade, flexibilidade, inovação e personalização, responde à heterogeneidade dos alunos, diminuindo os obstáculos no acesso ao currículo e às aprendizagens, e adequando estas ao perfil de cada aluno esperado à saída do ensino obrigatório (PASEO). Grosso (2008) refere que a competência comunicativa, que abarca a gramática e as normas culturais e sociais, é o mais importante para a criação de relações interpessoais e para uma integração mais eficaz.

1.4. NORMATIVOS DA DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES EM ARTICULAÇÃO COM O DECRETO-LEI Nº 55/2018: A INTERCULTURALIDADE E EQUIDADE NA INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES

"A chegada de pessoas diferentes, que vêm de um contexto vital e cultural diferente, torna-se um dom, pois as histórias dos migrantes são sempre histórias de encontro entre indivíduos e entre culturas."

(Papa Francisco, 2020, Fratelli Tutti, n.º 133)

Os normativos legais sobre a integração de alunos imigrantes são fundamentais e determinantes. Os normativos da DGE sobre a integração de alunos imigrantes abrangem várias diretrizes e medidas práticas destinadas ao acolhimento, a permanência e o sucesso escolar desses alunos, com foco em três dimensões principais: matrícula e inserção escolar, apoio linguístico e pedagógico, e integração social e cultural. Estas orientações procuram dar

resposta e garantir que os direitos desses alunos sejam respeitados e que os maiores obstáculos sejam excluídos.

Uma das maiores barreiras vividas pelos alunos imigrantes é o idioma. Para resolver esta questão, o Despacho Normativo n.º 6/2018 - Diário da República n.º 72/2018, Série II de 2018-04-12, que manteve, contudo, transitoriamente em vigor nos termos do disposto no seu art. 20.º, os art.ºs 17.º a 23.º e 25.º estabelecem que as escolas devem oferecer apoio especializado na aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente através de programas como o Português Língua Não Materna (PLNM). Estes programas são essenciais para que os alunos imigrantes possam adquirir as competências linguísticas necessárias para participar ativamente nas aulas e integrar-se socialmente.

O apoio pedagógico não se limita à aprendizagem da língua. De acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, as escolas são incentivadas a implementar estratégias pedagógicas diferenciadas que tem como objetivo a equidade e a participação de todos os alunos. Neste quadro, a DGE conota a importância da adaptação curricular e da criação de planos de apoio individualizados, elaborados com base no percurso escolar anterior e nas necessidades específicas de cada aluno, incluindo os alunos imigrantes.

Nesse contexto, a DGE solicita as escolas a incluir os alunos imigrantes em atividades de enriquecimento curricular, convidando-os à interação social com os colegas locais e promover a valorização da interculturalidade. Entre as estratégias sugeridas, destaca-se a mediação intercultural, na qual os profissionais especializados colaboram com a escola para facilitar essa comunicação entre alunos de diferentes culturas e resolver possíveis conflitos decorrentes de diferenças culturais. Silva (2014) refere a importância de integrar mediadores interculturais como agentes complementares no ambiente escolar, com o objetivo de promover uma convivência harmoniosa e inclusiva.

A DGE reconhece que para garantir uma integração plena, é necessário promover a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, os normativos apelam que as escolas criem condições aos alunos imigrantes no acesso aos mesmos recursos e oportunidades que os alunos

portugueses, isto é, o acesso a materiais didáticos adequados, apoio pedagógico especializado e oportunidades para participação em atividades extracurriculares e desportivas. Através destas medidas, a escola pode desempenhar um papel fundamental levando a uma melhor integração e inclusão. A divulgação clara e acessível das atividades escolares junto dos alunos e dos respetivos encarregados de educação, são estratégias de comunicação intercultural que ajudam a uma boa inclusão, quer dos alunos, quer das famílias.

Por fim, os normativos da DGE preveem a necessidade de monitorizar, acompanhar e avaliar a implementação destas orientações nas escolas. Para tal, é importante que as escolas recolham dados sobre o progresso académico e social dos alunos imigrantes e utilizem esses dados para ajustar as suas práticas pedagógicas e organizativas. A inserção de alunos imigrantes no contexto das escolas portuguesas é um desafio que exige um trabalho colaborativo e integrado, compreendendo todos os elementos da comunidade educativa. Este projeto, tem como objetivo principal promover a inclusão efetiva destes alunos, de forma que se sintam acolhidos, valorizados e capazes de alcançar o seu potencial académico e social. Para que isso seja possível, é necessário que toda a comunidade educativa — direção, professores, educadores, alunos, e encarregados de educação — estejam envolvidos neste processo (Fig. 1).

A inclusão educativa, sob esta perspetiva, ultrapassa a simples abordagem pedagógica, ela é real e configura-se como um projeto abrangente de cidadania e transformação social. Os esforços de mudança apenas no espaço escolar pode limitar a transformação desejada, o que pode gerar incoerências entre as práticas inclusivas internas e uma sociedade que trabalha e lide frequentemente sob critérios e práticas de exclusão que acontecem dia-a-dia. Se assim é, é fundamental que a escola atue em articulação com a comunidade onde está inserida.

Fig.1 – Estratégia sobre inclusão de alunos imigrantes.



Fonte: DGE Direção-Geral da Educação (DGE), *Educação Intercultural: Guia de Apoio às Escolas*, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Identificam-se quatro dimensões centrais que se articulam de modo cíclico e dinâmico: as etapas, que podemos constatar: o acolhimento, o diagnóstico inicial, a definição do percurso pedagógico e o acompanhamento específico; os intervenientes, com destaque para a coordenação e a equipa responsável pelo primeiro contacto, a qual deve possuir um perfil de abertura à diversidade cultural e formação adequada; os meios, que compreendem recursos internos da escola e externos da comunidade (como docentes, encarregados de educação e associações de migrantes) capazes de assegurar mediação linguística e cultural; e, finalmente, a monitorização e avaliação, que permitem aferir a eficácia das estratégias implementadas, identificar áreas de melhoria e promover a adaptação contínua das práticas.

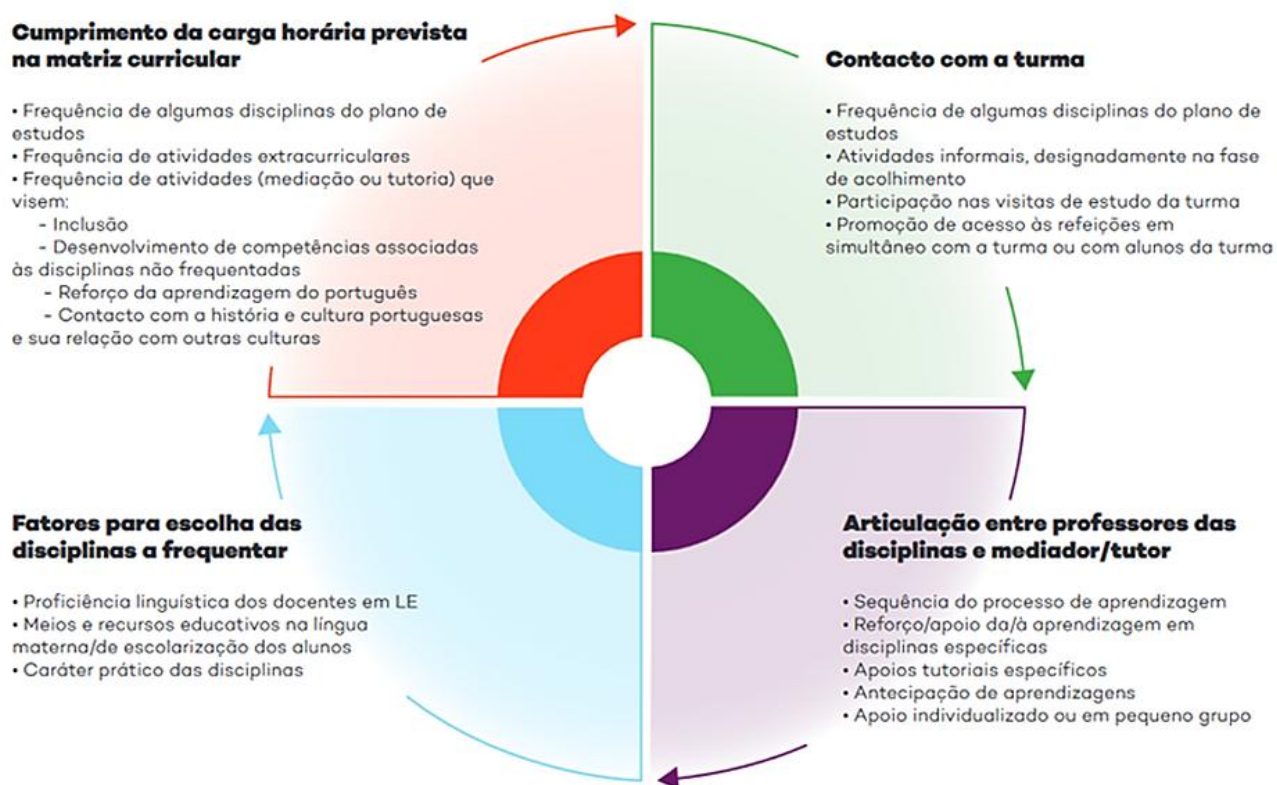
Segundo Booth e Ainscow (2002, p. 12), a inclusão deve ser entendida como “um processo contínuo de identificação e a extinção de barreiras, envolvendo políticas, culturas e práticas escolares, de forma a promover a plena participação de todos os alunos”.

A figura 1 pretende evidenciar que a inserção de alunos imigrantes não deve ser entendida como um ato pontual, mas sim como um processo estruturado, contínuo e colaborativo. A sua utilidade reside na clareza com que explicita as responsabilidades, os atores envolvidos e a necessidade de articulação entre escola e comunidade. Rodrigues (2012, p.18) argumenta que:

como referem diversos autores e estudos deste tema (Tonucci, 2000; OCDE, 2008; Forlin, 2010) mesmo que sejamos capazes de modificar as práticas escolares e a organização dentro das escolas, esta mudança educativa, se fica isolada, tem pouca capacidade de impacto e diminutas possibilidades de modificar a situação e as práticas educativas que ocorrem fora da escola, as que ocorrem noutros contextos educativos como o contexto familiar, comunitário e local. (Rodrigues, 2012, p. 18)

A Educação Inclusiva é igualmente uma responsabilidade dos gestores escolares, das entidades locais, dos movimentos sociais e de cidadania, bem como das associações e autarquias, que não devem atuar de forma isolada ou descoordenada para alcançar este objetivo.

Fig.2 – As dimensões fundamentais no processo de inserção escolar de alunos imigrantes



Fonte: Direção-Geral da Educação (DGE), *Educação Intercultural: Guia de Apoio às Escolas*, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

A figura 2 estrutura um conjunto de dimensões fundamentais no processo de inserção escolar de alunos imigrantes, sobretudo na articulação entre aspetos pedagógicos, curriculares e socioculturais. O cumprimento da carga horária prevista na matriz curricular não se resume apenas à frequência das disciplinas, compreende também atividades extracurriculares, tutorias que ajudam a inclusão, o reforço da língua portuguesa e o contacto com a história e a cultura nacionais. Como defende Rodrigues (2012), a integração escolar exige estratégias que ultrapassem a mera frequência das disciplinas, envolvendo também práticas que promovam competências sociais, culturais e de pertença.

Outro eixo central prende-se com o contacto com a turma, através da participação em atividades formais e informais, visitas de estudo e momentos de encontro e socialização, como as refeições, que promovem a interação e fortalecem o sentido de pertença. Acresce ainda a importância da articulação entre professores das disciplinas e mediadores/tutores, confirmando um acompanhamento individualizado, o reforço das aprendizagens em áreas específicas e a antecipação de dificuldades. Neste sentido, Ainscow (2020) afirma que a inclusão efetiva depende de uma colaboração contínua entre docentes e outros agentes educativos, dando continuidade a um processo de aprendizagem dedicado às necessidades de cada aluno. Por fim, os fatores de escolha das disciplinas a frequentar refletem-se na proficiência linguística dos docentes, na disponibilidade de recursos em língua materna e no carácter prático das disciplinas, o que contribui para uma integração mais ajustada ao perfil de cada estudante.

2. CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. METODOLOGIA

2.1.1. PERTINÊNCIA E MOTIVAÇÕES DO ESTUDO

No contexto atual, os alunos imigrantes é um assunto que está na ordem do dia. Este estudo adquire particular relevância num momento em que já não é suficiente falar de integração. É urgente virar a página e ir além da mera presença física dos alunos na escola, procurando alcançar uma verdadeira inclusão. Trata-se, portanto, de trabalhar as práticas pedagógicas, as dinâmicas de gestão escolar e o envolvimento dos educadores e professores por forma a serem capazes de valorizar a diversidade cultural como um recurso pedagógico. Segundo Banks (2016), estratégias educativas que reconheçam as forças culturais e linguísticas dos alunos contribuem significativamente para o seu sucesso académico e sentido de pertença.

Para além desta urgência em mudar a cultura escolar, outro aspeto que motivou a temática escolhida foi a inspiração nas figuras que marcaram o meu crescimento pessoal e académico. Faço referência ao Papa João Paulo II que inspirou de forma brilhante o poder transformador da educação ao afirmar que: *"É através da educação que formamos não apenas profissionais competentes, mas cidadãos capazes de construir uma sociedade baseada na justiça, na fraternidade e na paz"* (João Paulo II, 1998, Discurso aos Educadores). É o modo como educamos que pode fazer a diferença.

O Papa Francisco, dando continuidade a esta perspetiva, aprofunda a reflexão sobre o papel da educação na elevação de uma sociedade mais fraterna e solidária através do Pacto Educativo Global. Na Encíclica *Fratelli Tutti*, afirma que *"A educação é uma das ferramentas mais poderosas para desmantelar preconceitos e construir uma sociedade onde a diversidade seja um enriquecimento e não um obstáculo"* (Papa Francisco, 2020, *Fratelli Tutti*, n.º 134).

A escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas sim um lugar onde se constroem e se transmitem valores, se promovem encontros culturais e se formam cidadãos capazes de dialogar e cooperar em contextos de diversidade.

A pertinência desta investigação centra-se, fundamentalmente, na necessidade de compreender como as escolas gerem a integração e inclusão de alunos imigrantes, explorando as práticas de acolhimento, a formação contínua dos profissionais e o envolvimento das famílias. Este estudo, de natureza empírica, procura identificar os principais desafios vividos pelas escolas, alunos e famílias, enquanto propõe soluções que possam ser implementadas para promover uma verdadeira inclusão. Assume, por isso, particular relevância pessoal, académica e também social. Pessoalmente, representa a valorização da minha carreira enquanto educador e professor de Educação Moral e Religiosa Católica. Representa também uma oportunidade de aprofundar o meu estudo sobre a inclusão educativa, um tema pelo qual nutro grande interesse e que considero essencial na compreensão do contexto atual que vivemos nas escolas, e em particular, sobre a realidade a que estou diariamente sujeito. Sob o ponto de vista académico, contribui para o avanço do conhecimento na área da gestão escolar e da educação intercultural, partindo do conhecimento teórico para a realidade prática, centralizando na análise e desenvolvimento de estratégias para a integração e inclusão de alunos imigrantes. Por fim, socialmente, estou convicto da necessidade de uma maior colaboração entre escolas, permitindo a partilha de estratégias e soluções para lidar com um desafio comum e que a todos, todos, todos, afeta: a imigração. Só assim se podem revigorar as práticas inclusivas e ajudar a resolver problemas que afetam o sistema educativo de forma transversal.

2.1.2. OBJETIVOS GERAIS

A propósito deste estudo é perceber como as escolas trabalham com os alunos imigrantes tendo em conta os desafios específicos emergentes, bem como as práticas de gestão escolar privilegiadas para dar resposta a essas necessidades, de modo a promover a integração e inclusão dos estudantes no contexto escolar português. Com efeito, terá dois objetivos gerais:

- ✓ Analisar as políticas adotadas e as estratégias implementadas em duas escolas portuguesas, que visem a inclusão de alunos imigrantes;

- ✓ Propor um plano de ação que promova a intensificação das medidas inclusivas, a partir das especificidades do contexto estudado e integrando uma visão crítica que permita identificar desafios e propor soluções concretas e adaptadas à realidade.

2.1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A inclusão de alunos imigrantes apresenta características distintas das dinâmicas habituais devido às circunstâncias que apresentam e transportam para o contexto escolar. Assim, devemos observar de forma rigorosa e detalhada o processo segundo o qual estes alunos são integrados no sistema educativo vigente, considerando a relação com os demais colegas e os fatores que influenciam a sua adaptação à escola.

A diversidade cultural exige competências específicas que permitam aos educadores e professores adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às necessidades dos alunos imigrantes. Dessa forma, os objetivos específicos são:

- Conhecer as estratégias adotadas pelas escolas na integração dos alunos imigrantes, desde o processo de receção e acolhimento à familiarização com as dinâmicas instituídas;
- Analisar as políticas educativas adotadas pelos órgãos de gestão para garantirem o acesso dos alunos imigrantes aos recursos educativos necessários face às suas especificidades;
- Analisar as estratégias pedagógicas privilegiadas pelos professores para assegurar a superação de barreiras linguísticas e culturais e a articulação do currículo real com as vivências dos alunos imigrantes (socioculturalmente informadas);
- Conhecer as dificuldades identificadas pelos professores na inclusão dos alunos imigrantes e eventuais necessidades de formação para a melhoria da resposta educativa;

- Compreender como os alunos imigrantes percebem as estratégias de inclusão que lhes são proporcionadas e em que medida elas correspondem às suas necessidades de aprendizagem;
- Conhecer as perspectivas das famílias sobre a inclusão dos seus filhos na escola considerando as suas expectativas face à qualidade educativa;

Com base nesses objetivos, a investigação procura não apenas identificar os desafios concretos vividos e sentidos nas escolas, mas também propor sugestões práticas que promovam uma integração mais acessível, inclusiva e ajustada à realidade e necessidade de cada aluno imigrante. Desta forma, espera-se contribuir para a melhoria das políticas e práticas de gestão escolar, valorizando a diversidade cultural como uma oportunidade de congregar toda a comunidade educativa num processo que a todos envolve: união e corresponsabilidade, que só se concretiza com a participação de todos.

2.1.4. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A observação e análise das duas escolas incluídas neste estudo — uma pública e uma privada — permitiu perceber como os princípios e normativos legais sobre a inclusão de alunos imigrantes se traduziram (ou não) em práticas concretas.

Numa das escolas, identifiquei práticas de mediação intercultural bem definidas, em consonância com as orientações da DGE. Noutra, essas práticas são inexistentes ou informais. De forma geral, percebo que, embora o quadro legal em Portugal esteja bem estruturado, a sua eficácia depende muito da capacidade de cada escola — e, sobretudo, das suas lideranças — de traduzir esses princípios por ações. A existência de tutores, mediadores, programas de acolhimento ou de formação para docentes sobre diversidade cultural são fatores que fazem a diferença e que, ainda não estão implementados de forma homogénea.

A seleção das duas instituições de ensino — uma pública e uma privada — foi realizada com base em critérios de acessibilidade, disponibilidade para colaboração e diversidade de

contextos educativos. Inicialmente, estava perspectivada a recolha de dados junto de um número mais alargado de escolas, tendo-se verificado, numa fase preliminar, recetividade por parte de alguns diretores. Contudo, essa recetividade não se confirmou no momento de formalização do pedido de consentimento informado, o que levou a circunscrever o estudo às duas instituições em que leciono há três anos. Esta circunstância, decorrente da proximidade profissional e do conhecimento prévio dos contextos, facilitou o acesso aos intervenientes e permitiu uma análise mais próxima e sensível à realidade vivida por alunos imigrantes, docentes, diretores e famílias.

A opção por estas duas instituições garantiu, ainda assim, uma representação relativa entre os setores público e privado, possibilitando uma análise comparativa mais rica e evidente. Ambas acolhem alunos provenientes de diferentes contextos culturais e geográficos, constituindo-se como espaços multiculturais relevantes para os objetivos deste estudo.

A escola pública apresenta um número mais elevado de alunos imigrantes e dispõe de estruturas de apoio mais consolidadas, designadamente o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) e, em alguns casos, a presença de mediadores interculturais. Já na escola privada, o número de alunos imigrantes é substancialmente menor, sendo o apoio mais informal ou até inexistente. Deste modo, a escolha destas instituições assegurou a viabilidade da recolha de dados dentro dos prazos estipulados, como também a obtenção de informação significativa acerca da diversidade de práticas e desafios no acolhimento e inclusão dos alunos imigrantes.

A decisão de integrar dois contextos institucionais distintos visa fundamentalmente enriquecer a análise, permitindo contrastar práticas de gestão e estratégias de inclusão em diferentes modelos de organização escolar. Como refere Ainscow (2005), a inclusão educativa requer uma abordagem contextualizada, que tenha em conta as especificidades de cada escola, as suas políticas internas, os recursos disponíveis e as culturas institucionais.

O panorama que se apresenta permite observar como as condições estruturais existentes e as decisões políticas tomadas nas duas escolas influenciam diretamente a forma como os alunos oriundos de contextos de imigração são acolhidos e integrados.

Tabela 1 – Caracterização das escolas participantes no estudo

Escola	Tipo de Escola	Nº total de alunos (2.º, 3.º ciclo e Sec.)	Nº total de professores	Nº de alunos imigrantes	Apoios específicos (ex: PLNM, mediadores)	Meio onde se insere
Escola A	Pública	580	65	48	PLNM, mediador intercultural	Urbano
Escola B	Privada	430	52	35	PLNM	Urbano

Na Tabela 1 encontra-se a caracterização das duas escolas que integraram o presente estudo. A Escola A, de natureza pública e pertencente a um agrupamento escolar constituído por três estabelecimentos de ensino, apresenta um total de 580 alunos, dos quais 48 são imigrantes. Entre estes, 32 frequentam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) e 12 beneficiam também do acompanhamento de um mediador intercultural, figura que apoia sobretudo os alunos recém-chegados ao país e as respetivas famílias. Importa referir que os apoios estão concentrados no estabelecimento-sede, o que condiciona o acesso pleno a alguns alunos imigrantes que frequentam as restantes escolas do agrupamento.

Já a Escola B, instituição privada com apenas um estabelecimento de ensino, contabiliza 430 alunos, dos quais 35 são imigrantes. Destes, 8 frequentam PLNM, não existindo, contudo, apoio por parte de mediador intercultural. Neste caso, os apoios encontram-se mais uniformemente distribuídos, dado que toda a comunidade educativa se concentra no mesmo espaço físico. De forma geral, a Escola A dispõe de um leque mais diversificado de apoios, embora a sua dispersão em diferentes estabelecimentos possa limitar a eficácia da sua implementação. Por sua vez, a Escola B, apesar de disponibilizar apenas PLNM, garante uma maior proximidade e acessibilidade dos alunos imigrantes a este recurso bem como o acompanhamento dos encarregados de educação neste processo.

2.1.5. PARTICIPANTES

A inserção de alunos imigrantes no contexto das escolas portuguesas é um desafio que exige um trabalho exigente e colaborativo, compreendendo todos os elementos da comunidade educativa. Para que isso seja possível, é fundamental que toda a comunidade educativa — direção, educadores/professores, alunos e encarregados de educação — estejam envolvidos neste processo, em articulação.

A diversidade cultural e linguística dos alunos imigrantes nas escolas portuguesas constitui um desafio para os atores educativos, mas também uma oportunidade pedagógica (Banks, 2016; UNESCO, 2005). Assim, compreender como os diretores, professores, alunos e encarregados de educação vivem o processo de acolhimento e integração é fundamental para identificar boas práticas e áreas de melhoria.

Neste sentido, participaram neste estudo:

- Dois Diretores escolares, pela sua visão estratégica e papel na liderança institucional e organizacional;
- Sessenta e cinco Professores dos quais três coordenadores de departamento, diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e no contacto diário com alunos imigrantes;
- Cinco Alunos imigrantes, enquanto protagonistas da experiência de inclusão;
- Cinco Encarregados de educação, que trazem a perspetiva familiar e comunitária do processo educativo.

A escolha destes participantes foi intencional, com base num critério de relevância e proximidade ao fenómeno em estudo, recorrendo a uma amostragem por conveniência, comum em investigações de natureza qualitativa (Creswell, 2014). A representatividade não estatística é aqui compensada pela profundidade da análise e pela riqueza dos dados

recolhidos. Tal como sugerido na Carta Encíclica *Fratelli Tutti* do Papa Francisco (2020), “educar é um ato de amor que permite transformar a convivência em espaço de inclusão” (n.º 187). Esta visão diz a importância de uma educação orientada para a fraternidade, justiça, elementos constitutivos que estão no cerne deste trabalho.

Tabela 2 – Distribuição e perfil dos participantes do estudo

Grupo de Participantes	N.º de Participantes	Características Principais
Diretores	2	Ambos com mais de 7 anos de experiência em cargos de direção.
Coordenadores de Departamento	3	Com funções de gestão intermédia; experiência relevante em práticas de inclusão escolar.
Professores	65	Diversas disciplinas; experiência média de 12 anos; 4 com formação em educação intercultural.
Alunos Imigrantes	5	Faixa etária entre os 10 e 15 anos; provenientes de países como Brasil, Angola, Ucrânia e Nepal.
Encarregados de Educação	5	Todos com filhos a frequentar o 2.º ciclo e 3.º ciclo

Esta composição permitiu obter um retrato diversificado das práticas adotadas nas duas escolas e de como estas são percebidas por todos os intervenientes. Todos os participantes foram antecipadamente informados sobre os objetivos da investigação e assinaram um Termo de Consentimento Informado. No caso dos alunos menores de idade, foi igualmente solicitada e obtida a autorização formal dos respetivos encarregados de educação, dando o cumprimento das normas legais aplicáveis. A participação foi, em todos os casos, voluntária, confidencial e protegida por princípios como o anonimato dos dados, o respeito pela privacidade e o direito à desistência a qualquer momento.

O propósito não é a generalização estatística, mas sim a compreensão contextualizada, detalhada e crítica das dinâmicas educativas relativas à inclusão de alunos imigrantes. Esta

reflexão está em consonância com os princípios da educação inclusiva e intercultural, tal como defendido por autores como Ainscow (2005) e Banks (2016), que conotam a importância de ouvir os diversos atores da comunidade escolar para transformar as práticas e promover contextos de aprendizagem que respondem e vão ao encontro da necessidade destes alunos.

2.1.6. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para responder aos objetivos delineados neste estudo, recorreu-se a uma abordagem metodológica mista, combinando instrumentos quantitativos e qualitativos, o que permitiu uma análise mais abrangente e profunda das práticas de gestão escolar relacionadas com a inclusão dos alunos imigrantes. A vertente quantitativa foi operacionalizada através da aplicação de questionários a professores (onde se incluíram os coordenadores de departamento que participaram no *focus group*, tendo aqui assumido também o papel de docentes), alunos e encarregados de educação. Já a dimensão qualitativa envolveu entrevistas semiestruturadas aos dois diretores e a realização de dois *focus group* a coordenadores de departamento (um em cada escola), permitindo captar discursos, experiências e perceções que enriquecem a compreensão dos dados recolhidos.

A metodologia adotada ajuda na identificação de dificuldades concretas, na reflexão sobre as boas práticas e a construção de propostas ajustadas à realidade das comunidades educativas estudadas, criando, assim, uma compreensão aprofundada das dinâmicas de gestão e inclusão nos contextos educativos.

Relativamente à recolha de informações junto de professores, alunos e famílias, que teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas e as experiências relacionadas com a integração e inclusão de alunos imigrantes, recorreu-se à aplicação Google FORMS™ para o preenchimento dos questionários. Quanto à recolha de informação junto dos diretores e de coordenadores de departamento das duas instituições, a opção foi a realização de entrevistas individuais semiestruturadas e *focus group*, respetivamente, pois ambas as técnicas

permitem, de forma aprofundada, compreender o conhecimento prático sobre as dinâmicas de gestão escolar. A metodologia qualitativa oferece-nos a possibilidade de explorar temas específicos e permite que os participantes partilhem as suas percepções, estratégias e desafios no contexto das suas escolas. Por outras palavras, permite compreender, de forma aprofundada, as percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos ao fenómeno em estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a investigação qualitativa é descritiva e baseia-se na compreensão do ponto de vista dos participantes” (p. 49), sendo, por isso, especialmente adequada à análise de contextos educativos.

Denzin e Lincoln (2000) reforçam que a investigação qualitativa ocorre num ambiente natural, “privilegiando o contacto direto com os participantes e o entendimento da realidade a partir das suas próprias perspetivas” (p. 3). Também Stake (1995), ao defender o estudo de caso qualitativo, fala sobre a importância da “interpretação do investigador sobre a forma como os participantes atribuem sentido às suas ações” (p. 11).

A vertente qualitativa é privilegiada por permitir aceder à percepção dos participantes sobre a realidade educativa, numa lógica de construção partilhada de significados (Amado, 2014). Trata-se de uma opção coerente com a natureza exploratória do estudo, que pretende compreender o ponto de vista dos atores no seu contexto específico. Torna-se, assim, fundamental identificar contextos apropriados, obter consentimento informado e garantir o envolvimento efetivo dos participantes.

A abordagem proposta por Stake (2007) é valorizada pela sua natureza holística, interpretativa e naturalista, permitindo ao investigador compreender o fenómeno no seu contexto real de forma aprofundada. Como afirma o autor, “focalização progressiva” é um princípio-chave: o investigador começa por uma pesquisa geral do caso e, ao longo do estudo, vai refinando o foco e aprofundando a análise (Stake, 2007, p. 71).

Stake (2007, p. 71) chama a atenção para “a importância de múltiplas fontes de evidência como elemento essencial para conferir rigor e credibilidade”. Ainda segundo o autor, “o investigador deve integrar dados qualitativos e quantitativos provenientes de entrevistas, observações, documentos e outras fontes, de modo a construir uma compreensão sólida e

validada do fenômeno” (Stake, 2007, p. 71). Esta abordagem faz relevância à análise indutiva e emergente, ou seja, o investigador evolui no campo, adaptando questões e ajustando a abordagem conforme novos dados surgem, em consonância com a perspectiva interpretativa que caracteriza o método.

O *focus group*, é considerado também uma estratégia eficiente para explorar percepções e significados partilhados por grupos com experiências semelhantes. De acordo com Morgan (1997), o *focus group* “é especialmente útil quando o objetivo é compreender como as pessoas pensam e sentem em relação a um tema, bem como os consensos e divergências que emergem da interação grupal” (p. 15).

A escolha desta técnica para os coordenadores de departamento justifica-se por uma dúplice função entre a gestão e a docência, o que lhes confere uma visão ampla e estratégica das dinâmicas educativas. Como sugerem Silva e Fortunato (2021), “a escuta, a observação e a moderação no *focus group* devem ser orientadas para a construção de sentido coletivo, promovendo a emergência de vozes múltiplas e cruzadas” (p. 44). A técnica de *focus group* foi selecionada como instrumento de recolha de dados junto dos coordenadores de departamento, tendo em conta as vantagens específicas que esta abordagem oferece neste contexto. Estes assumem uma posição estratégica nas escolas, articulando entre a gestão e os docentes, e possuem uma visão transversal sobre os processos pedagógicos, organizativos e de liderança. Assim, o *focus group* permite captar essa multiplicidade de perspetivas de forma dinâmica e interativa.

Segundo Morgan (1997), o *focus group* é especialmente eficaz para compreender como os participantes refletem, constroem significados coletivos e reagem às opiniões uns dos outros. Esta técnica permite explorar o consenso e a divergência dentro de um grupo, o que é relevante quando se pretende analisar práticas e visões institucionais partilhadas, como é o caso dos coordenadores de departamento. Também o dinamismo de grupo em torno desta questão facilita a emergência de temas que, por vezes, não são abordados em entrevistas individuais, devido à influência da interação entre pares. Esta característica é particularmente

pertinente neste estudo, pois permite que os coordenadores se expressem com maior fluidez e compartilhem experiências que se validam mutuamente.

Como salientam Krueger e Casey (2015), os *focus groups* permitem obter, em sessões relativamente breves, uma quantidade significativa de dados ricos, devido à profundidade das interações. Portanto, o *focus group* justifica-se pela capacidade desta técnica em recolher as percepções complexas, os significados partilhados e as interações entre coordenadores de departamento, o que contribui de forma substantiva para os objetivos da investigação.

A riqueza de dados obtida com as entrevistas semiestruturadas e com o *focus group* foi determinante para identificar práticas eficazes, compreender as dificuldades e propor melhorias no processo de inclusão escolar. De forma a garantir a coerência entre os objetivos específicos definidos para o estudo e os instrumentos de recolha de dados, elaborou-se uma tabela-síntese (Tabela 3) que apresenta a correspondência entre os objetivos do estudo e as questões orientadoras dirigidas aos diferentes participantes (diretores, docentes, alunos imigrantes e encarregados de educação). Estas questões serviram como base para a construção dos guiões da entrevista semiestruturada, dos *focus groups* e dos questionários aplicados, os quais se encontram integralmente disponibilizados nos Apêndices.

Tabela 3 - Correspondência entre os objetivos do estudo e as questões orientadoras dirigidas aos diferentes participantes.

Objetivos Específicos		Diretores	Docentes	Alunos Imigrantes	Encarregados de Educação
1. Analisar as práticas de gestão escolar	Que estratégias são usadas para a integração e inclusão dos alunos imigrantes?	Quais as medidas implementadas para integrar e incluir estes alunos?	Quais as práticas pedagógicas mais eficazes para a inclusão destes alunos? Como colocam em	Quais foram as principais dificuldades sentidas nos primeiros dias de escola?	Houve alguma comunicação inicial da escola para compreender as necessidades do seu educando? Considera importante que a escola

			prática essas medidas?		dê um apoio extra para o(a) ajudar no bem-estar e no sucesso escolar?
2. Avaliar a formação contínua dos educadores	Que formações são oferecidas para lidar com a diversidade cultural presente nas escolas?	Que formações são realizadas para lidar com a diversidade cultural de alunos presente na escola?	Que recursos utiliza para apoiar os alunos imigrantes?	Que tipo de apoio dos educadores e/ou professores foi mais útil para si?	Que formação considera relevante para que os educadores e/ou professores ajudem a superar as dificuldades dos alunos?
3. Examinar as percepções dos alunos imigrantes sobre a integração.	Como os alunos percebem o seu processo de integração e inclusão na escola?	N/A	N/A	Como se sentiram ao chegar à escola? Alguém ajudou a fazer amigos ou a participar nas aulas? Que dificuldades viveram na interação entre colegas e professores?	Que dificuldades o seu educando viveu ao começar a escola? Quais as mudanças que a escola poderia implementar para melhorar a integração e inclusão do seu educando? Que aspetos acha que ajudariam no processo de integração do seu educando?
4. Identificar o papel das famílias.	Como a escola se comunica com as famílias dos	Que estratégias utiliza para envolver as famílias dos	Que atividades foram realizadas	Como a escola envolveu a sua família?	Qual foi o impacto do envolvimento da escola no

	alunos imigrantes?	alunos imigrantes?	para envolver as famílias?		processo de inclusão?
--	--------------------	--------------------	----------------------------	--	-----------------------

Morgan (1997) sublinha que, ao contrário dos métodos mais rígidos, tais entrevistas “facilitam a adaptação durante a interação, oferecendo espaço para que surjam novos tópicos relevantes não previstos no guião” (p. 63).

Krueger e Casey (2015) reforçam que o *design* semiestruturado “equilibra direcionalidade e espontaneidade, permitindo que os entrevistados expressem narrativas ricas e contextualmente significativas” (p. 45). Desta forma, esta técnica permite obter informações pertinentes e profundas, que revelam as dinâmicas reais nos processos de gestão educativa e inclusão, trazendo à tona significados que dificilmente seriam evidenciados por questionários ou entrevistas estruturadas.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial e/ou virtual, consoante a disponibilidade e preferência de cada entrevistado. Concretamente, duas entrevistas decorreram presencialmente nas instalações da escola, proporcionando um contacto direto com o ambiente escolar.

O *Focus Group* decorreu de forma presencial, com a duração aproximada de vinte e cinco minutos, e compreendeu a participação de três coordenadores de diferentes áreas disciplinares em cada uma das escolas em estudo. Na Escola A, participaram os coordenadores de Matemática, Português e História, trazendo perspetivas complementares sobre os desafios da inclusão de alunos imigrantes. Já na Escola B, o grupo foi constituído pelos coordenadores de 2º e 3º ciclo: Música e Geografia, e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que permitiu integrar tanto a visão de áreas artísticas como a da docência em níveis iniciais de escolaridade. A sessão foi conduzida com base num guião orientador, composto por tópicos previamente definidos (**APÊNDICE F** – Guião para *Focus Group* aos Coordenadores). Esta técnica foi escolhida por permitir a partilha de experiências, a comparação e posição em determinados pontos de vista, aspetos valorizados no âmbito da investigação qualitativa. Como referem Morgan (1997, p. 12), o *focus group* permite que os participantes construam significados coletivamente

através das suas interações. De igual modo, Krueger & Casey (2015, p. 6) destacam que a estrutura do *focus group* combina orientação com flexibilidade, o que gera narrativas ricas e significativas no âmbito do diálogo grupal. A escolha do *Focus Group* revelou-se adequada ao perfil dos participantes, dado o seu papel estratégico nas escolas e o seu conhecimento transversal das práticas de gestão. A sessão foi gravada (com consentimento dos participantes), transcrita integralmente e posteriormente analisada com base em categorias emergentes e previamente definidas.

Antes da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi realizado um processo de validação formal com o intuito de assegurar a clareza, pertinência e adequação das questões aos objetivos da investigação. Os guiões de entrevista e do *focus group*, bem como os documentos informativos dirigidos aos participantes, foram revistos pelos diretores pedagógicos das instituições envolvidas, que analisaram o conteúdo e a linguagem utilizada.

Após a aplicação prévia destes instrumentos, algumas questões foram revistas a fim de aumentar a clareza das questões e a sua contextualização. Só após esta validação, os instrumentos foram submetidos aos respetivos grupos-alvo, nomeadamente Professores, Alunos e Encarregados de Educação. Este procedimento permitiu validar a adequação dos instrumentos à realidade das escolas, contribuindo assim para a credibilidade, coerência e relevância dos dados a recolher.

2.1.7. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

A abordagem mista contribuiu para a triangulação dos dados, aumentando a validade e viabilidade dos resultados e oferecendo uma leitura integrada sobre os desafios e estratégias das duas escolas na integração e inclusão dos alunos oriundos de contextos migratórios. A escolha por uma metodologia mista é sustentada em Creswell (2010), que defende que a combinação de métodos qualitativos e quantitativos permite captar a complexidade dos fenómenos educativos, sobretudo quando se pretende compreender experiências humanas

inseridas em contextos diversos. Assim, optei por utilizar questionários com perguntas de resposta fechada e de resposta aberta, bem como entrevistas semiestruturadas e *focus group*, a fim de proceder, sempre que pertinente, à triangulação dos dados.

Do ponto de vista quantitativo, os questionários estruturados aplicados a professores, alunos e encarregados de educação foram desenvolvidos com base em escalas de respostas fechadas (escolha múltipla e escala Likert), permitindo a quantificação da incidência das respostas que refletem as percepções dos participantes. Os dados recolhidos por via da ferramenta Microsoft Forms™ foram analisados com recurso a técnicas estatísticas descritivas, nomeadamente a frequência absoluta e relativa, permitindo a visualização dos resultados de forma instantânea. A escolha desta ferramenta deve-se à sua acessibilidade, simplicidade de tratamento automático de dados e capacidade de chegar a diferentes grupos-alvo em tempo real.

Após um período de espera considerado adequado, constatou-se uma adesão reduzida por parte dos encarregados de educação e dos alunos, o que colocava em risco o cumprimento dos prazos estabelecidos para a entrega e defesa do trabalho de projeto. Perante essa limitação, optou-se por aplicar os questionários em formato de papel, entregues presencialmente aos encarregados de educação, com o objetivo de assegurar a recolha efetiva dos dados. A entrega foi realizada de forma não intrusiva, respeitando o carácter voluntário da participação.

Esta estratégia permitiu alcançar diretamente os participantes, facilitando o preenchimento dos questionários no momento e local mais convenientes, com o apoio dos diretores de turma e dos serviços administrativos das escolas. Assim, os cinco alunos imigrantes e os cinco encarregados de educação selecionados (três da escola privada e dois da escola pública) preencheram o questionário em suporte físico, o que permitiu o cumprimento das normas metodológicas previamente definidas.

A opção pelo formato em papel revelou-se eficaz para ultrapassar a baixa adesão ao formato digital, sobretudo devido às dificuldades de acesso e de utilização de meios tecnológicos por parte de alguns encarregados de educação.

De acordo com Amado (2014), “a recolha de dados assume um carácter interativo, contínuo e emergente”, sendo que “o investigador recorre a múltiplas fontes de evidência, seguindo uma análise indutiva que se constrói à medida que os dados emergem do terreno” (p. 121–135). Para este autor, a análise dos dados segue uma lógica indutiva que acompanha o desenvolvimento do estudo e procura identificar regularidades e significados implícitos nas narrativas dos participantes.

A importância da triangulação de fontes e técnicas, bem como da contextualização, é salientada por Amado (2014) como estratégia que confere maior validade e viabilidade ao estudo. Uma coerência interpretativa através do cruzamento de diferentes perceções e tipos de dados. A riqueza dos resultados obtidos advém, assim, da diversidade de instrumentos utilizados e da triangulação dessas fontes, o que permite validar os resultados e ampliar a compreensão do fenómeno estudado.

Por fim, o encerramento da recolha de dados foi determinado por critérios como a saturação das categorias, isto é, o momento em que as informações começam a repetir-se sem introduzir novos significados, ideias ou até outras subcategorias. A exaustividade das fontes e a emergência de regularidades nos dados representam a consistência dos resultados face aos objetivos do estudo.

Para o tratamento dos dados qualitativos, foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), tradicionalmente estruturada e sistemática, que consistiu na identificação de categorias e subcategorias, bem como de uma codificação sistemática das transcrições. As categorias foram definidas *a priori* (com base nos objetivos do estudo e no referencial teórico), enquanto as subcategorias emergiram *a posteriori* durante a análise dos dados.

Tabela 4 - Estrutura categorial da análise com base nos autores de referência

Categorias	Subcategorias	Autores de referência
Gestão Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • liderança • comunicação interna • envolvimento dos docentes 	Amado (2014) Bardin (2011) Stake (2007)
Integração de alunos imigrantes	<ul style="list-style-type: none"> • barreiras linguísticas • recursos pedagógicos • cooperação 	Amado (2014) Krueger e Casey (2015) Morgan (1997)
Estratégias pedagógicas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> • ensino adaptado • materiais diferenciados • formação de docentes 	Amado (2014) Bardin (2011) Stake (2007)
Perceções dos coordenadores	<ul style="list-style-type: none"> • desafios diários • boas práticas emergentes • rede de apoio 	Krueger e Casey (2015) Morgan (1997) Silva e Fortunato (2021)
Recursos e expectativas institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • políticas escolares • apoio externo • expectativas de sucesso 	Amado (2014) Bardin (2011) Stake (2007)

A presente investigação desenvolveu-se através de um estudo de caso que, segundo Amado (2014), constitui uma abordagem holística particularmente adequada para compreender a complexidade das organizações educativas e das suas múltiplas dinâmicas. Neste sentido, privilegiou-se a análise do contexto escolar e dos significados atribuídos pelos diferentes atores, em consonância com a perspetiva de Stake (2007), que defende a centralidade da experiência vivida na compreensão dos fenómenos educativos.

No que se refere à recolha de dados, optou-se pela realização de *focus group* e entrevistas, considerando a riqueza das interações de grupo para a construção de significados partilhados (Morgan, 1997; Krueger & Casey, 2015). Silva e Fortunato (2021), sublinham o valor das vozes cruzadas e da dinâmica coletiva como potenciadores de uma leitura mais aprofundada dos fenómenos estudados. Para o tratamento da informação recolhida, recorreu-se à análise de

conteúdo, metodologia sistematizada por Bardin (2011), que permite estruturar, categorizar e interpretar os dados de forma rigorosa, facilitando a identificação de padrões e sentidos emergentes.

- Stake (2007) – pela análise do contexto organizacional e foco em significados atribuídos pelos atores;
- Amado (2014) – pelo estudo de caso e abordagem holística em contextos educativos;
- Bardin (2011) – pela estruturação da análise de conteúdo;
- Morgan (1997); Krueger & Casey (2015) – pelas interações grupais nos *focus groups* e produção de significados partilhados;
- Silva & Fortunato (2021) – pelo valor das vozes cruzadas e dinâmica coletiva no *focus group*;

Esta metodologia, cruzada com o pensamento de Banks (2016) e Nieto (2010), valoriza as vozes dos diferentes intervenientes da comunidade educativa e respeita a diversidade das experiências em cada contexto. Tal como defendem Booth e Ainscow (2002), a recolha e análise de dados em contextos educativos diversos exige sensibilidade para captar as particularidades culturais, linguísticas e sociais dos sujeitos envolvidos.

2.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados obtidos neste estudo permitiu identificar dimensões centrais relacionadas com as práticas de gestão escolar e os processos de inclusão de alunos imigrantes. Os dados foram tratados segundo os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo uma leitura sistemática e interpretativa das informações recolhidas.

As categorias e subcategorias apresentadas na Tabela 4 serviram de referência conceptual para a análise, para a codificação inicial dos dados. No entanto, a apresentação e discussão dos resultados foram organizadas com base nos eixos temáticos emergentes, construídos a partir das convergências observadas entre as narrativas dos participantes e as evidências recolhidas.

Desta forma, os subtítulos que se seguem não correspondem de forma direta às categorias e subcategorias previamente definidas, mas refletem dimensões analíticas que melhor traduzem as relações identificadas entre os diferentes contextos e atores educativos. Desta forma, há maior clareza e coerência interpretativa, entre os dados empíricos e os objetivos específicos do estudo.

2.2.1. Políticas e Estratégias de Gestão Escolar

Verificou-se que as escolas analisadas implementam planos formais de acolhimento para alunos imigrantes, passo a destacar alguns exemplos:

- **Diretores escolares:**

“Na nossa escola, sempre que chega um aluno imigrante, é posto em prática um plano de acompanhamento a começar por uma reunião com os encarregados de educação e a integração do aluno em PLNM.” (DEA)

- **Professores:**

“Quando recebemos um novo aluno estrangeiro, há uma equipa que o acompanha nas primeiras semanas, de forma a dar conhecer as rotinas da escola e que tem colegas de apoio.”

(PEA)

- **Alunos imigrantes:**

“No início do ano, tive uma professora que me ajudou a perceber como funcionava a escola e inscreveu-me logo nas aulas de Português para estrangeiros.” (AEB)

- **Encarregados de educação:**

“A escola marcou uma reunião logo no primeiro dia, explicaram-nos os apoios e apresentaram o mediador intercultural que fala a nossa língua.” (EEA)

Contudo, a profundidade e estrutura desses planos variam significativamente consoante o tipo de instituição. Esta disparidade confirma os pressupostos teóricos de Stainback e Stainback (1999) e de Booth e Ainscow (2002), que defendem que a inclusão efetiva requer transformações estruturais nas culturas e políticas escolares. Embora existam algumas boas práticas locais, a ausência de uniformidade limita a consolidação de ambientes verdadeiramente integradores. Estes dados estão em sintonia com o objetivo específico de identificar as políticas de acolhimento e integração praticadas nas escolas.

2.2.2. Participação da Gestão Intermédia

Os coordenadores de ciclo demonstraram-se envolvidos nos processos de inclusão, mas referiram uma limitação significativa em termos de poder decisório. Como afirmou um coordenador, “somos chamados a colaborar, mas as decisões finais vêm quase sempre da direção” (CEA). Outro participante referiu que “há vontade de participar, mas nem sempre temos espaço para propor soluções concretas” (CEB).

Estas perceções revelam uma lacuna entre os princípios orientadores definidos em documentos normativos e a sua efetiva operacionalização nas práticas institucionais. Estas perceções corroboram o que salientam Banks (2016) e Nieto (2010), ao defenderem que a inclusão requer a participação ativa e significativa de todos os agentes educativos.

2.2.3. Recursos e Formação Docente

Os dados revelam que a formação oferecida aos docentes é maioritariamente teórica, com reduzida aplicação prática às realidades multiculturais e linguísticas dos alunos imigrantes. Uma professora afirmou: “Fiz formação sobre educação inclusiva, mas faltam exemplos práticos que nos ajudem nas salas com alunos que não dominam a língua” (PEA). Outro docente acrescentou: “A escola tenta dar resposta, mas sem mediadores ou tradutores é muito difícil acompanhar todos os alunos e perceber se eles estão a acompanhar” (PEB). Esta constatação vai ao encontro das propostas de Boaventura de Sousa Santos (2020), que defendem uma abordagem comunicativa e intercultural.

2.2.4. Barreiras Linguísticas, Culturais e Adaptações Necessárias

As barreiras linguísticas foram apontadas como o principal obstáculo à integração plena dos alunos imigrantes. Uma professora mencionou: “O maior desafio é quando o aluno não entende o básico. Acabamos por usar gestos e traduzir com a ajuda de colegas” (PEA). Um aluno imigrante confirmou essa dificuldade: “No início não percebia nada das aulas, só entendia algumas palavras” (AEB). Estas situações condicionam tanto a participação pedagógica como a socialização. De igual modo, a ausência de medidas sistemáticas de apoio psicossocial reforça a importância de adaptações curriculares, tal como defendem Pacheco (2020) e García (2019).

2.2.5. Envolvimento das Famílias

Os dados indicam que, embora existam esforços pontuais para envolver as famílias imigrantes, a comunicação continua limitada. Uma encarregada de educação partilhou: “Só soube das reuniões quando uma mãe me avisou. Devia haver mensagens traduzidas” (EEA). Outra mencionou: “Gostava de participar mais, mas nem sempre compreendo os documentos que enviam” (EEB). Estas falas ilustram a falta de estratégias consistentes de mediação e comunicação culturalmente sensível, confirmando o que é referido por Banks (2016) e Santos e Cardoso (2014).

2.2.6. Sugestões

Os participantes apresentaram várias propostas para melhorar a inclusão escolar de alunos imigrantes. Um coordenador destacou a necessidade de “mais formações práticas e mediadores permanentes” (CEA). Um professor sugeriu “criar um espaço intercultural onde os alunos possam partilhar tradições” (PEB). Já um aluno imigrante afirmou: “Gostava que houvesse um projeto onde nós também pudéssemos ajudar outros alunos novos”. Estas propostas estão em consonância com Booth e Ainscow (2002) e Boaventura de Sousa Santos (2020), que defendem uma atuação mais participativa e transformadora, orientada para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.2.7. Principais Conclusões Emergentes

Os dados analisados revelam uma realidade educativa marcada por contrastes entre intenção e ação. Entre o pensar e o fazer. Verifica-se uma intencionalidade política clara em torno da inclusão dos alunos imigrantes, evidenciada pela existência de orientações normativas e planos estratégicos. Contudo, essa intencionalidade não se traduz de forma uniforme nas práticas concretas das escolas, resultando numa aplicação desigual e desarticulada das medidas inclusivas.

A formação dos docentes surge como outro ponto crítico: ainda que exista oferta formativa, esta revela-se distante das exigências reais do contexto multicultural que vivemos nas escolas.

Esta dicotomia entre teoria e prática compromete a resposta educativa às necessidades específicas dos alunos imigrantes.

Por fim, a inclusão não se concretiza apenas pela existência de políticas, mas sim pela sua tradução em ações coerentes, contextualizadas e sustentadas por todos os elementos da comunidade educativa.

2.3. CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO

Os dados recolhidos ao longo deste estudo revelam que, embora existam esforços significativos para a inclusão de alunos imigrantes nas duas escolas estudadas, subsistem desafios estruturais e operacionais que comprometem a eficiência plena dessas práticas. À luz da sociedade contemporânea, e sendo a imigração o tema que está na ordem do dia, marcada por uma crescente mobilidade populacional e por uma pluralidade cultural evidente nos contextos educativos, é imprescindível repensar e reforçar as políticas educativas, as práticas de gestão escolar e os recursos humanos e materiais destinados à integração e inclusão dos alunos.

As sugestões e propostas apresentadas pelos participantes convergem na necessidade urgente de desenvolvimento de políticas sólidas e integradoras, alinhadas por uma visão educativa que valorize a diversidade cultural como um recurso pedagógico e promotor de justiça social (Banks, 2016; Boaventura de Sousa Santos, 2020). Em primeiro lugar, destaca-se a importância de reforçar os recursos técnicos, humanos e materiais nas escolas, nomeadamente através da contratação de mais mediadores interculturais, da disponibilização de apoio especializado em português como língua de acolhimento (Maria José Grosso, 2008) e da criação de espaços físicos e simbólicos que favoreçam o acolhimento.

A par desse aspeto, foi evidenciada a carência de formação contínua e sistemática dirigida aos educadores e professores, com foco na educação intercultural, na comunicação intercultural e nas estratégias pedagógicas adaptadas à diversidade, pois prepara os profissionais para responderem adequadamente às necessidades dos seus alunos.

Os participantes — Diretores, Coordenadores de Departamento, Professores, Alunos imigrantes e Encarregados de Educação — apontaram para a importância de promover mecanismos efetivos de participação dos alunos imigrantes na vida escolar.

Um dos diretores afirmou que a escola deveria ouvir mais os alunos imigrantes, perceber as suas dificuldades e envolvê-los nas decisões do cotidiano escolar. Vários professores referiram que os alunos imigrantes têm muito a contribuir, especialmente quando partilham experiências e culturas diferentes.

Estas perspetivas mostram a necessidade de superar uma participação meramente simbólica. Tal como defendem Banks (2016) e García (2019), esta abordagem contribui para reforçar o sentido de pertença à comunidade escolar e para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

3. CAPÍTULO III - PLANO DE AÇÃO

Após a análise detalhada das práticas de gestão escolar e dos processos de inclusão de alunos imigrantes nas duas escolas envolvidas — uma pública e uma privada —, tornou-se evidente a necessidade de propor soluções concretas e viáveis que respondam aos desafios identificados.

Para esse efeito, optou-se pela utilização da análise SWOT (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças), uma ferramenta de planeamento estratégico que nos permite identificar os pontos fortes a reforçar, as fragilidades e colmatar, os aspetos emergentes, entre os fatores internos e externos, que possam ser encarados como oportunidades e as ameaças que possam ser identificadas para atuar preventivamente.

A escolha da análise SWOT torna-se, portanto, ajustada a um plano de ação que pretende identificar as fragilidades, mas também potenciar o que já está a ser bem feito, num espírito de melhoria contínua e com base numa visão de escola que promova a inclusão real e efetiva. Esta forma de atuar está alinhada com o pensamento de Booth e Ainscow (2002), que defendem que a verdadeira inclusão implica mudanças profundas nas culturas, políticas e práticas das escolas, e com o apelo de Boaventura de Sousa Santos (2020) à superação das lógicas recriminatórias através de uma prática educativa assente na justiça e na interculturalidade.

Como se observa na Tabela 5, adiante designada, destacam-se, entre as *forças*, a existência de iniciativas pontuais de acolhimento e mediação intercultural, o compromisso ético e profissional de docentes e coordenadores, bem como a abertura demonstrada na adaptação curricular e na valorização da diversidade. No que diz respeito às *fraquezas*, sobressaem a insuficiente formação dos docentes para lidar com contextos multiculturais, a fraca articulação entre órgãos de gestão intermédia e direção, e a escassez de recursos humanos especializados, como mediadores, professores de PLNM, psicólogos ou tradutores. A análise revelou ainda a participação limitada dos alunos imigrantes nos projetos escolares e processos

de tomada de decisão pedagógica. Entre as *oportunidades*, evidenciam-se o crescente interesse da comunidade escolar em torno da interculturalidade, a existência de políticas educativas inclusivas ao nível nacional, o potencial de enriquecimento curricular pela diversidade cultural dos alunos e a capacidade de fortalecer a relação com as famílias imigrantes.

Por fim, no que se refere às *ameaças*, emergem o aumento da diversidade sem um reforço proporcional em recursos humanos e financeiros, a rejeição ou indiferença de alguns elementos da comunidade escolar, as barreiras linguísticas persistentes e a ausência de mecanismos consistentes de monitorização e avaliação das práticas inclusivas.

Este plano de ação nasce, portanto, da análise dos dados empíricos e visa propor, estratégias concretas contextualizadas e aplicáveis à realidade das escolas envolvidas com vista à igualdade para todos os alunos.

Tabela 5 - Análise SWOT das práticas de inclusão de alunos imigrantes nas escolas em estudo

Forças (S)	Fraquezas (W)
<ul style="list-style-type: none"> Existência de iniciativas pontuais de acolhimento e mediação intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Formação dos docentes insuficiente e descontextualizada das realidades multiculturais.
<ul style="list-style-type: none"> Compromisso e recursos humanos de professores e coordenadores. 	<ul style="list-style-type: none"> Fraca articulação entre os órgãos de gestão intermédia e a direção.
<ul style="list-style-type: none"> Boa vontade na adaptação curricular e abertura à diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Escassez de recursos especializados (mediadores, PLNM, psicólogos, tradutores).
<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento inicial estruturado. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação limitada dos alunos imigrantes nos projetos escolares e decisões pedagógicas.

Oportunidades (O)	Ameaças (T)
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse crescente da comunidade escolar em temas de interculturalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da diversidade sem acompanhamento proporcional em recursos humanos e financeiros.
<ul style="list-style-type: none"> • Existência de políticas educativas inclusivas a nível nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rejeição ou indiferença de alguns membros da comunidade escolar à diversidade cultural.
<ul style="list-style-type: none"> • Potencial de enriquecimento curricular pela diversidade cultural dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barreiras linguísticas persistentes que comprometem a aprendizagem e integração escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de construir pontes com as famílias imigrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de monitorização e avaliação das práticas de inclusão implementadas nas escolas.

Com base na análise SWOT, que por sua vez resultou da interpretação dos dados recolhidos no estudo empírico, definiram-se os seguintes eixos estratégicos e respetivas propostas de ação. Os eixos funcionam aqui como linhas de intervenção prioritária, organizando as ações segundo os temas que emergiram da análise dos dados empíricos.

A adoção de ações concretas resultou de uma leitura sistemática, que facilitou a identificação dos problemas, a formulação de metas e a implementação de estratégias. Desta forma, as ações não são meros agrupamentos arbitrários, mas áreas críticas para o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva, equitativa e culturalmente aberta ao próximo, tal como defendem Booth e Ainscow (2002), Papa Francisco (2020) e Boaventura de Sousa Santos (2020).

Cada ação reflete uma dimensão essencial do processo de inclusão de alunos imigrantes – desde a formação dos professores e o reforço dos recursos, ao envolvimento das famílias – e integra atividades concretas e exequíveis que respondem aos desafios reais vivenciados no terreno. A estrutura assim proposta, também facilita o acompanhamento, monitorização e avaliação, permitindo uma gestão escolar mais eficaz e centrada nas necessidades dos alunos.

Tabela 6 - Plano estratégico de intervenção para a inclusão de alunos imigrantes

Ação Estratégica	Objetivo de Intervenção	Atividades Propostas
1. Formação Docente	Reforçar a formação dos professores em educação intercultural e PLNM.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver ações de formação contínua em contextos multiculturais; - Promover <i>workshops</i> práticos sobre diferenciação pedagógica e ensino da língua.
2. Recursos de Apoio à Inclusão	Melhorar os recursos disponíveis para superar barreiras linguísticas e culturais.	<ul style="list-style-type: none"> - Criar parcerias com mediadores interculturais; - Disponibilizar materiais adaptados em várias línguas; - Apoio individualizado em PLNM.
3. Participação da Gestão Intermédia	Envolver efetivamente os coordenadores de departamento nas decisões de inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões mensais com equipas pedagógicas; - Integração dos coordenadores em comissões de inclusão.
4. Envolvimento da Comunidade Educativa	Promover a comunicação e a colaboração com as famílias dos alunos imigrantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões bilingues com famílias; - Eventos culturais abertos à comunidade; - Criação de guias informativos em várias línguas.
5. Monitorização e Avaliação das Práticas Inclusivas	Avaliar e acompanhar a eficácia das medidas implementadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Inquéritos regulares a alunos, famílias e professores; - Relatórios semestrais com indicadores qualitativos e quantitativos.

A ação número 1 incide na formação dos docentes, reconhecendo que a ausência de preparação específica limita a eficácia das práticas inclusivas. Assim, propõem-se ações de formação contínua que valorizem o conhecimento intercultural e linguístico, como sugerido por Maria José Grosso (2008) e Banks (2016).

A ação número 2 refere-se à disponibilização de recursos de apoio à inclusão, propondo medidas concretas para superar as barreiras linguísticas e culturais. A presença de

mediadores, materiais adaptados e apoio especializado são estratégias que garantem equidade no acesso ao currículo.

A ação número 3 destaca a participação da gestão intermédia, promovendo a articulação entre os órgãos de coordenação e as decisões estratégicas de inclusão. Esta dimensão fortalece a coerência interna das práticas escolares e assegura maior responsabilização no processo educativo.

A ação número 4 propõe o envolvimento efetivo da comunidade educativa, com especial atenção às famílias dos alunos imigrantes. A literatura (Santos & Cardoso, 2014; Nieto, 2010) reforça que a inclusão só é plena quando os contextos familiares são valorizados e integrados nas dinâmicas escolares.

A ação número 5 assegura a monitorização e avaliação contínua das práticas inclusivas, permitindo ajustar estratégias com base em evidências e garantir a sustentabilidade do plano. Trata-se de um processo cíclico que reforça a melhoria contínua e a construção de uma escola para todos.

A Tabela 7, adiante designada, apresenta o cronograma de implementação das atividades propostas, distribuídas ao longo dos quatro trimestres do ano letivo. Este planeamento temporal permite visualizar a sequência e a continuidade das ações, por forma a dar uma resposta progressiva, gradual e articulada às necessidades dos alunos imigrantes e da comunidade escolar.

Tabela 7 - Cronograma de Implementação

Atividades propostas	Trim. 1 (setembro-novembro)	Trim. 2 (dezembro-fevereiro)	Trim. 3 (março-maio)	Trim. 4 (junho-julho)
Programa de Mentoria entre Alunos (pares nacionais e imigrantes): os alunos mais experientes acompanham os novos alunos imigrantes, ajudando na integração social e académica.	✓			
Banco de Recursos Multilingues: recolha e partilha de materiais pedagógicos traduzidos ou com linguagem acessível para alunos e famílias imigrantes.	✓	✓	✓	✓
Implementação de formação docente aplicada.		✓		✓
Projeto “Escola em Diálogo” com mediação intercultural: sessões regulares de escuta ativa entre professores, alunos e famílias para prevenir conflitos e promover empatia cultural.	✓	✓		
Encontros com famílias e eventos culturais articulados com as escolas.		✓	✓	
Fórum docente de partilha intercultural: evento abrangente com participação de docentes, alunos e famílias, para apresentação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido.				✓
Criação de um “Espaço Intercultural” nas escolas: um local físico ou digital onde se partilham culturas, línguas, tradições e histórias dos países de origem dos alunos imigrantes.	✓	✓	✓	✓

Este plano de ação sustenta-se em autores como Stainback e Stainback (1999) e Booth e Ainscow (2002), que defendem a necessidade de mudança sistémica nas escolas. A proposta de formação contínua alinha-se com Banks (2016) e Maria José Grosso (2008), que destacam

a importância da competência cultural e linguística dos docentes. Por sua vez, Boaventura de Sousa Santos (2020) chama à atenção para a superação das estruturas epistemológicas rígidas, propondo uma escola centrada na justiça social e interculturalidade.

4. CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROJETO

O presente estudo permitiu aprofundar a compreensão das práticas de acolhimento e inclusão de alunos imigrantes em dois contextos distintos: uma escola pública e uma escola privada. Desde o início, assumiu-se como objetivo central compreender de que forma as opções de gestão e as práticas educativas se articulam no sentido de responder à diversidade cultural crescente nas comunidades escolares. A investigação revelou que, embora ambas as instituições reconheçam a importância da inclusão, a forma como esta é operacionalizada difere significativamente, refletindo as particularidades estruturais, organizacionais e de autonomia de cada uma.

Na escola pública, foi possível identificar a existência de estruturas formais de apoio aos alunos imigrantes, como o ensino de PLNME, e, em alguns casos, a intervenção de mediadores interculturais, isto é, uma pessoa específica para essa função. Estas medidas demonstram uma preocupação crescente com a integração linguística e social dos alunos, embora subsistam fragilidades como a escassez de recursos humanos especializados, a limitada articulação entre órgãos de gestão e a falta de formação intercultural dos docentes. Apesar destas limitações, destaca-se o compromisso de muitos professores e a abertura à diversidade, traduzida em práticas de adaptação curricular e em iniciativas de acolhimento estruturado.

Na escola privada, o número de alunos imigrantes é mais reduzido, o que condiciona a perceção da diversidade como um desafio institucional. Os apoios tendem a ser mais informais e, em alguns casos, inexistentes, ficando dependentes da sensibilidade individual de professores e da disponibilidade de recursos internos. Ainda assim, verificou-se que o contacto mais próximo entre direção, professores e famílias, característico de uma estrutura mais pequena e menos burocrática, favorece uma resposta rápida e personalizada, ainda que limitada na sua abrangência.

A análise SWOT realizada permitiu sintetizar estas realidades de forma clara: como forças, surgem o compromisso dos docentes e a existência de algumas iniciativas interculturais; como

fraquezas, a escassez de recursos e de formação especializada; como oportunidades, o crescente envolvimento de famílias e políticas educativas nacionais que valorizam a interculturalidade; e, como ameaças, a heterogeneidade cultural crescente sem o devido suporte técnico e institucional. Esta leitura permite-nos percebermos que a inclusão de alunos imigrantes exige um esforço constante de adaptação organizacional, não sendo suficiente a boa vontade isolada de alguns intervenientes.

Em termos conclusivos, a gestão pública e a gestão privada diferem substancialmente na forma como encaram a inclusão de alunos imigrantes. A escola pública dispõe de mecanismos mais estruturados, ainda que frequentemente fragilizados pela falta de recursos e pela rigidez burocrática. Já a escola privada, embora mais ágil e mais próxima das famílias, carece de políticas internas consolidadas e de recursos especializados para dar uma resposta sustentável. Em ambos os casos, emerge a necessidade de reforçar a formação dos docentes, de melhorar a articulação entre órgãos de gestão e de promover uma cultura organizacional verdadeiramente inclusiva, que vá além das respostas pontuais.

Este projeto, embora limitado pelo número de instituições envolvidas e pela extensão temporal do estudo, permitiu perspetivar futuras investigações, como por exemplo, a replicação deste estudo noutras instituições (em contextos diversificados) ou a realização de um novo estudo nestas mesmas instituições se as mesmas decidirem operacionalizar o plano de ação aqui delineado.

Reforça-se, assim, a importância de encarar a diversidade cultural não como obstáculo, mas como oportunidade de enriquecimento para todos, um investimento contínuo por parte das escolas, das famílias e das políticas públicas no sentido de construir comunidades educativas interculturais.

5. BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Amado, J. (Org.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Banks, J. A. (2016a). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Banks, J. A. (2016b). *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). Wiley.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Edição revista e atualizada). Edições 70.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (2.ª ed.). Porto Editora.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Constituição da República Portuguesa. (2005). *Constituição da República Portuguesa* (VII revisão constitucional). Diário da República. <https://dre.pt>

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3.ª ed.). Penso Editora.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). SAGE.

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion: The Australian perspective. *Prospects*, 40(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9161-2>

García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.

García, O. (2019). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners* (2nd ed.). Teachers College Press.

Grosso, M. J. dos R. (2008). *Língua de acolhimento, língua de integração*. Edições Colibri.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.

Lei n.º 54/2018, de 19 de julho. (2018). Regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration* (OECD Reviews of Migrant Education). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2012a). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (2.ª ed.). Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2012b). *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 3). Porto Editora.

Santos, B. de S. (2020a). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Edições Almedina.

Santos, B. de S. (2020b). *O futuro começa agora: Da pandemia à utopia*. Boitempo Editorial.

Santos, B. S., & Cardoso, M. (2014). Cultura escolar e mediação intercultural em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 45–58.

Silva, P. (2014). *Mediação intercultural em contexto escolar: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Leiria.

Silva, P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo – uma reflexão crítica. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Orgs.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (pp. 37–51). UA Editora.

Souza, J., & Ferreira, A. (2017). Integração e inclusão: Conceitos e práticas. *Educação e Sociedade*, 38(139), 9–25. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177423>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusion: A guide for educators*. Paul H. Brookes Publishing.

Uchôa, M. M. R., & Chacon, J. A. V. (2022). Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: Repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial*, 35, 1–18.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

6. APÊNDICES

6.1. CONSENTIMENTOS INFORMADOS AOS INTERVINIENTES DO PROJETO

6.1.1. APÊNDICE A – Consentimento informado aos Diretores:

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



Caro(a) Diretor(a),

O meu nome é José Ricardo da Silva Almeida e sou Mestrando em Administração das Organizações Educativas, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-PPorto). Nesse âmbito, pretendo desenvolver um estudo sob a temática “**Práticas de Gestão Escolar para a Inserção de Alunos Imigrantes: Uma perspetiva local a partir de uma escola pública e de uma escola privada**”, tendo escolhido para o efeito o Agrupamento de Escolas que dirige, com o propósito de analisar as políticas adotadas e as estratégias implementadas com vista à inclusão de alunos imigrantes.

A fim de concretizar a pesquisa, solicito consentimento para, durante o presente ano letivo, realizar **entrevistas semiestruturadas** presenciais a membros da direção (individuais) e a coordenadores de equipas de gestão intermédia (*focus group*), e, aplicar **questionários online a professores, alunos e encarregados de educação**.

Será garantida a confidencialidade e o anonimato a todos os intervenientes do processo. A participação no estudo é voluntária e o direito de desistência estará sempre salvaguardado. Gostaria, ainda, de lhe pedir o seu consentimento para a posterior publicação dos dados deste estudo em artigos ou reuniões científicas.

No caso de ser necessário algum esclarecimento adicional, estarei ao dispor através do mail **3230065@ese.ipp.pt**

Agradeço desde já a sua compreensão e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

CONSENTIMENTO

Declaro que autorizo o Mestrando José Ricardo da Silva Almeida a realizar **entrevistas semiestruturadas** presenciais a membros da direção (individuais) e a coordenadores de equipas de gestão intermédia (*focus group*), e, aplicar **questionários online a professores, alunos e encarregados de educação**. Autorizo igualmente a gravação das entrevistas através de meios audiovisuais e a publicação dos resultados do estudo em artigos e reuniões científicas.

Porto, ____ de _____ 2025

O(A) Diretor(a)

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

P.PORTO

Caro(a) Diretor(a),

O meu nome é José Ricardo da Silva Almeida e sou Mestrando em Administração das Organizações Educativas, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-PPorto). Nesse âmbito, pretendo desenvolver um estudo sob a temática “**Práticas de Gestão Escolar para a Inserção de Alunos Imigrantes: Desafios e Estratégias no Contexto das Escolas Portuguesas**”, tendo escolhido para o efeito o Colégio que dirige, com o propósito de analisar as políticas adotadas e as estratégias implementadas com vista à inclusão de alunos imigrantes.

A fim de concretizar a pesquisa, solicito consentimento para, durante o presente ano letivo, realizar **entrevistas semiestruturadas** presenciais a membros da direção (individuais) e a coordenadores de equipas de gestão intermédia (*focus group*), e, aplicar **questionários online a professores, alunos e encarregados de educação**.

Será garantida a confidencialidade e o anonimato a todos os intervenientes do processo. A participação no estudo é voluntária e o direito de desistência estará sempre salvaguardado. Gostaria, ainda, de lhe pedir o seu consentimento para a posterior publicação dos dados deste estudo em artigos ou reuniões científicas.

No caso de ser necessário algum esclarecimento adicional, estarei ao dispor através do mail **3230065@ese.ipp.pt**

Agradeço desde já a sua compreensão e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

CONSENTIMENTO

Declaro que autorizo o Mestrando José Ricardo da Silva Almeida a realizar **entrevistas semiestruturadas** presenciais a membros da direção (individuais) e a coordenadores de equipas de gestão intermédia (*focus group*), e, aplicar **questionários online a professores, alunos e encarregados de educação**. Autorizo igualmente a gravação das entrevistas através de meios audiovisuais e a publicação dos resultados do estudo em artigos e reuniões científicas.

Porto, ____ de _____ 2025

O(A) Diretor(a)

6.2. APÊNDICE B – Consentimento informado aos Docentes:

Mestrado em
Administração das
Organizações
Educativas



Escola Superior de
Educação



Estimado(a) Sr.(a) Professor(a)

No âmbito do meu projeto de mestrado intitulado “**Práticas de Gestão Escolar para a Inserção de Alunos Imigrantes: Uma perspetiva local a partir de uma escola pública e de uma escola privada**”, estou a realizar uma investigação com o objetivo de compreender de forma

aprofundada os desafios sentidos pelas escolas na integração e inclusão de alunos imigrantes e identificar as estratégias que têm sido adotadas.

A sua colaboração, enquanto docente, é determinante para o sucesso desta investigação. As suas respostas permitir-me-ão informações sobre as práticas de gestão na sua escola/agrupamento e ajudarão a construir um panorama mais abrangente da realidade vivida pelas escolas portuguesas na inserção destes alunos.

O questionário é anónimo e confidencial, e os dados recolhidos **serão utilizados exclusivamente para fins académicos**. O seu preenchimento não deverá ultrapassar **3 minutos** e contribuirá para uma reflexão conjunta sobre o papel da escola na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Agradeço, desde já, a sua atenção e disponibilidade para participar neste estudo.

Com os melhores cumprimentos,

José Ricardo Silva Almeida

3230065@ese.ipp.pt

6.3. APÊNDICE C – Consentimento informado aos Encarregados de Educação

Mestrado em
Administração das
Organizações
Educativas



Escola Superior de
Educação



P. PORTO

Estimado(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

No âmbito do meu projeto de mestrado intitulado “**Práticas de Gestão Escolar para a Inserção de Alunos Imigrantes: Uma perspetiva local a partir de uma escola pública e de uma escola privada**”, estou a realizar uma investigação com o objetivo de compreender de forma aprofundada os desafios sentidos pelas escolas na integração e inclusão de alunos imigrantes e identificar as estratégias que têm sido adotadas.

A sua colaboração, enquanto Encarregado(a) de Educação, é determinante para o sucesso desta investigação. As suas respostas permitir-me-ão informações sobre as práticas de gestão na sua escola/agrupamento e ajudarão a construir um panorama mais abrangente da realidade vivida pelas escolas portuguesas na inserção destes alunos.

O questionário é anónimo e confidencial, e os dados recolhidos **serão utilizados exclusivamente para fins académicos**. O seu preenchimento não deverá ultrapassar **3 minutos** e contribuirá para uma reflexão conjunta sobre o papel da escola na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Agradeço, desde já, a sua atenção e disponibilidade para participar neste estudo.

Com os melhores cumprimentos,

José Ricardo Silva Almeida

3230065@ese.ipp.pt

6.4. APÊNDICE D – Consentimento informado aos Alunos

Mestrado em
Administração das
Organizações
Educativas



Escola Superior de
Educação

P. PORTO

Estimado Aluno(a)

No âmbito do meu projeto de mestrado intitulado “**Práticas de Gestão Escolar para a Inserção de Alunos Imigrantes: Uma perspetiva local a partir de uma escola pública e de uma escola privada**”, estou a realizar uma investigação com o objetivo de compreender de forma aprofundada os desafios sentidos pelas escolas na integração e inclusão de alunos imigrantes e identificar as estratégias que têm sido adotadas.

A sua colaboração, enquanto Aluno(a), é determinante para o sucesso desta investigação. As suas respostas permitir-me-ão informações sobre as práticas de gestão na sua escola/agrupamento e ajudarão a construir um panorama mais abrangente da realidade vivida pelas escolas portuguesas na inserção destes alunos.

O questionário é anónimo e confidencial, e os dados recolhidos **serão utilizados exclusivamente para fins académicos**. O seu preenchimento não deverá ultrapassar **3 minutos** e contribuirá para uma reflexão conjunta sobre o papel da escola na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Agradeço, desde já, a sua atenção e disponibilidade para participar neste estudo.

Com os melhores cumprimentos,

José Ricardo Silva Almeida

3230065@ese.ipp.pt

6.5. APÊNDICE E – Entrevistas a Diretores

1. Estratégias sobre Gestão Escolar
<ul style="list-style-type: none">• "Pode descrever como a escola acolhe os alunos imigrantes no momento em que chegam?"• "Existem políticas internas ou estratégias específicas que orientam a integração desses alunos?"• "Como a escola promove a participação ativa desses alunos nas atividades escolares e sociais?"
2. Recursos e Apoios Disponíveis
<ul style="list-style-type: none">• "Que tipo de recursos a escola disponibiliza para apoiar a aprendizagem dos alunos imigrantes?"• "Há colaboração com técnicos especializados /mediadores interculturais ou outros profissionais externos para apoiar na inclusão?"• "Que ferramentas ou iniciativas têm sido mais eficazes na superação de barreiras linguísticas ou culturais?"
3. Formação e Preparação dos Professores

- "Que formações são propostas/ oferecidas aos professores para lidar com a diversidade cultural e linguística em contexto de sala de aula?"
- "Na sua opinião, que áreas de formação ou recursos adicionais seriam mais úteis para os professores?"

4. Desafios e Experiências Específicas

- "Quais os maiores desafios que a escola presenteia na integração de alunos imigrantes?"
- "Pode partilhar uma experiência em que a escola teve de se adaptar para responder às necessidades de um aluno imigrante?"

5. Envolvimento das Famílias

- "Como a escola se comunica com as famílias dos alunos imigrantes?"
- "Há iniciativas específicas para envolver as famílias no processo educativo? Quais têm tido mais impacto?"

6. Sugestões e Melhorias

- "O que acha que poderia ser feito para melhorar as práticas de inclusão na escola?"
- "Há alguma política ou recurso que gostaria de implementar, mas que ainda não seja viável?"

6.6. APÊNDICE F – Guião para *Focus Group* aos Coordenadores.

• Guião para <i>Focus Group</i> aos coordenadores
1. Políticas e Estratégias de Gestão Escolar
<ul style="list-style-type: none">✓ Que políticas têm sido adotadas para incluir os alunos imigrantes?✓ Qual o grau de participação dos órgãos de gestão intermédia nas decisões tomadas para promover a inclusão de alunos imigrantes?✓ Que medidas são tomadas para promover a integração e inclusão desses alunos no contexto escolar?
2. Recursos e Formação
<ul style="list-style-type: none">✓ Que recursos a escola disponibiliza para apoiar alunos imigrantes, especialmente no que se refere a barreiras linguísticas e culturais?✓ Que formações são propostas/ oferecidas aos professores para lidar com a diversidade cultural?
3. Desafios e Soluções

- ✓ Quais os maiores desafios vividos que tem sentido para integrar alunos imigrantes?
- ✓ Pode descrever uma situação específica em que a escola teve de se adaptar para atender às necessidades de alunos imigrantes?

4. Famílias e Comunidade Escolar

- ✓ Como é que a escola envolve as famílias dos alunos imigrantes no processo educativo?
- ✓ Que ações se têm revelado mais eficazes para fortalecer a relação entre a escola e essas famílias?

6.7. APÊNDICE G – Questionário aplicado aos Professores

Questões para Professores

- 1. Quais são as estratégias pedagógicas que utiliza para apoiar a aprendizagem dos alunos imigrantes? (Escolha múltipla)**

- ✓ Diferenciação pedagógica (tarefas adaptadas).
- ✓ Uso de recursos visuais e digitais.
- ✓ Trabalho em grupo misto (integração com colegas).
- ✓ Apoios educativos fora da sala de aula (individualizados).
- ✓ Outro: _____

2. Sente que a escola oferece suporte suficiente para lidar com a diversidade cultural na sala de aula?

✓ 1 - Sim

✓ 2 - Não

❖ Se respondeu não, o que entende ser necessário que a escola ofereça? _____.

3. Sente dificuldades ao ensinar alunos imigrantes? Sim ou Não?

(Escolha múltipla)

✓ Não

✓ Sim

❖ Se sim, elenque quais:

✓ Barreiras linguísticas.

✓ Falta de materiais didáticos adaptados.

✓ Falta de formação para lidar com a diversidade cultural.

✓ Dificuldade em envolver as famílias dos alunos.

✓ Outro: _____

4. Que formações ou recursos considera necessários para melhorar a inclusão de alunos imigrantes? (Escolha múltipla)

✓ Formação em educação intercultural.

✓ Formação sobre estratégias para ensinar português língua não materna (PLNM)

✓ Formação sobre recursos didáticos específicos para diversidade cultural.

✓ Suporte de mediadores interculturais.

✓ Outro: _____

5. Como avalia o impacto das práticas de inclusão no desempenho dos alunos e integração dos mesmos na sua turma? (Escala Likert, com espaço para detalhes opcionais)

- ✓ 1 - Muito negativo.
- ✓ 2 - Negativo.
- ✓ 4 - Positivo.
- ✓ 5 - Muito positivo.
- ✓ Detalhe a sua resposta: _____

6. Como articula os conhecimentos culturais e experiências de vida dos alunos imigrantes com as aprendizagens essenciais da sua disciplina?

(Resposta aberta)

7. Considera que a diversidade cultural dos alunos imigrantes pode ser utilizada para enriquecer as aprendizagens de todos os alunos da turma?

- Sim, e já utilizo estratégias para integrar esses conhecimentos.
- Sim, mas tenho dificuldade em aplicá-lo na prática.
- Não considero que seja aplicável ao contexto da minha disciplina.
- Outro: _____ (*campo para resposta aberta*)

8. Que estratégias utiliza para ensinar alunos imigrantes e superar barreiras linguísticas ou culturais?

9. Como adapta o currículo ou as atividades para incluir esses alunos?

6.8. APÊNDICE H – Questionário a Encarregados de Educação

Questões para Encarregados de Educação/ Família

1. Como descreveria o acolhimento inicial oferecido pela escola ao seu educando?

(Escolha única)

- Muito acolhedor.
- Acolhedor.
- Neutro.
- Pouco acolhedor.
- Nada acolhedor.

2. Quais os principais desafios sentidos pelo seu educando nos primeiros dias na escola?

(Escolha múltipla, pode selecionar mais de uma)

- Barreiras linguísticas.
- Dificuldade em fazer amigos.
- Adaptação às aulas e ao currículo.
- Falta de apoio da escola.
- Outro: _____

3. Sente-se envolvido(a) pela escola no processo de inserção e no acompanhamento que esta faz ao seu educando?

✓ 1- Concordo.

✓ 2 - Neutro.

✓ 3 - Discordo.

❖ **Se discorda, o que propõe para passar a sentir-se envolvido?**

4. Que tipo de apoio considera mais necessário para melhorar a experiência escolar do seu educando? (Escolha múltipla, pode selecionar mais de uma)

✓ Aulas de reforço em português.

✓ Apoio psicológico ou emocional.

✓ Atividades extracurriculares que promovam integração.

✓ Maior comunicação entre a escola e a família.

✓ Outro: _____

5. Como avalia a relação do seu educando com os colegas e professores?

(Escolha única)

✓ Muito boa.

✓ Boa.

✓ Pouco boa.

✓ Má.

6. **Que sugestões daria à escola para melhorar o processo de inclusão do seu educando?** *(Resposta aberta)*

6.9. APÊNDICE I – Questionário a alunos Imigrantes

Questões para Alunos Imigrantes	
1. Como te sentiste nos primeiros dias na escola? <i>(Escolha única)</i>	
<input type="checkbox"/>	Muito bem-vindos e apoiados.
<input type="checkbox"/>	Bem-vindos, mas com algumas dificuldades de comunicação.
<input type="checkbox"/>	Senti indiferença
<input type="checkbox"/>	Senti rejeição
2. Houve alguém na escola que te ajudou a adaptar-se nos primeiros dias?	
<input type="checkbox"/>	Sim, professores.
<input type="checkbox"/>	Sim, colegas.
<input type="checkbox"/>	Sim, funcionários da escola.
<input type="checkbox"/>	Não, ninguém me ajudou.
3. Quais foram as maiores dificuldades que sentiste ao chegar à escola? <i>(Escolha múltipla, pode seleccionar mais de uma)</i>	

✓ Não entendia bem o que diziam (barreira linguística).

✓ Tive dificuldade em fazer amigos.

✓ Não compreendi a matéria

❖ Indica quais sentiste mais dificuldade: _____

✓ Sentia-me diferente ou excluído(a).

✓ Outro: _____

4. Como descreverias o apoio dos professores nas aulas? (Escolha única)

✓ Muito bom.

✓ Bom.

✓ Insuficiente

✓ Não recebi apoio.

5. Participas em atividades ou projetos escolares que te ajudam a sentir-se mais integrado(a) e incluído(a)? (Escolha única)

Sim, em certas atividades.

Se sim, indica quais: _____

Não.

6. Que tipo de ajuda ou apoio gostarias de receber da escola? *(Escolha múltipla, pode selecionar mais de uma)*

Ajuda para aprender melhor a língua portuguesa.

Ajuda para entender as matérias escolares.

Atividades para fazer amigos e conhecer os colegas.

Mais apoio dos professores nas aulas.

Outro: _____

7. Como avalias a tua experiência na escola até agora? *(Escolha única)*

Muito boa.

Boa.

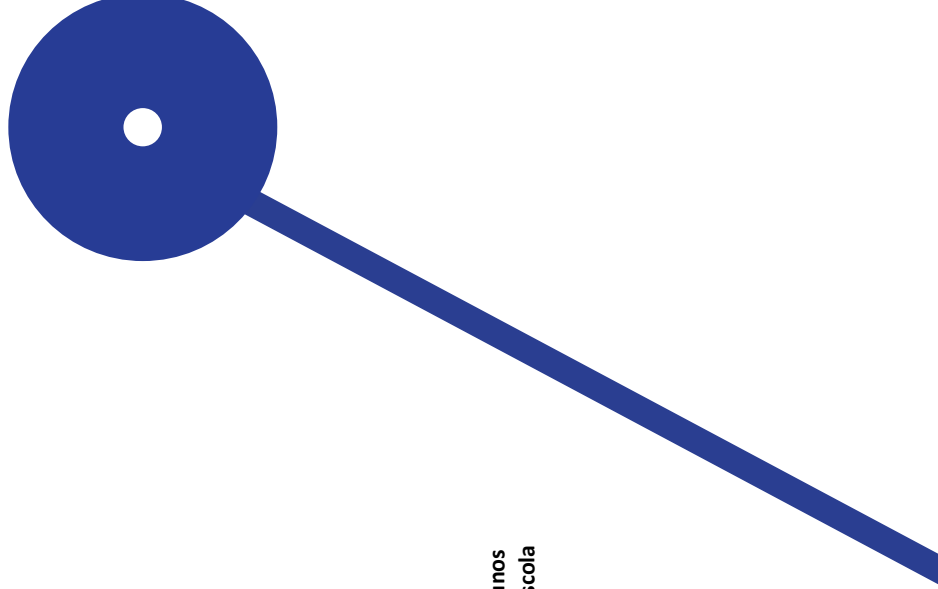
Insuficiente.

✓ Má.

8. O que achas que a escola poderia fazer para melhorar a tua experiência enquanto aluno? *(Respposta aberta)*

M

MESTRADO
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



“ Práticas de Gestão Escolar para a Inserção de Alunos Imigrantes: Uma perspetiva local a partir de uma escola pública e de uma escola privada”

José Ricardo da Silva Almeida